

**Maschi e femmine
a scuola:
stili relazionali
e di apprendimento**

Una ricerca su genere
e percorsi formativi

a cura di **Chiara Tamanini**

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2007

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento

Maschi e femmine a scuola:
stili relazionali e di apprendimento
Una ricerca su genere e percorsi formativi
a cura di Chiara Tamanini

p. 272; cm 24
ISBN 978-88-7702-179-3

In copertina
Niek J. Molenaar, *Koorddanseres met bewaarengel*, 1993
(Ballerina equilibrista con angelo custode)

INDICE

Presentazione della ricerca	I. Berasi, T. Salvaterra	5
Prefazione	I. Di Camillo, E. Passante	7
Introduzione		
La radicalità della tematica di genere in educazione	B. Mapelli	11
CAPITOLO PRIMO		
La ricerca “Genere e percorsi formativi”: finalità, obiettivi e metodologia	F. Sartori, C. Tamanini	33
CAPITOLO SECONDO		
Scuola e problematiche di genere	C. Tamanini	47
CAPITOLO TERZO		
Immagini di genere: gli insegnanti tra tradizione ed innovazione	F. Sartori	107
CAPITOLO QUARTO		
La femminilizzazione della scuola: dati trentini, italiani ed europei	V. Amistadi, A. Ress	163
CAPITOLO QUINTO		
Differenze di apprendimento in matematica: gli esiti di PISA 2003 in Trentino	D. Zuccarelli	185
CAPITOLO SESTO		
Orientamento per le differenze	G. Zuffi	205
CAPITOLO SETTIMO		
Differenza di genere ed educazione socio-affettiva e sessuale nella scuola	V. Plotegher	221
CAPITOLO OTTAVO		
Da una scuola in-differente a una scuola di genere?	R. Recchia	233
Genere ed apprendimento: una bibliografia essenziale	L. Pisetta	249
APPENDICE		
Il questionario telefonico		263
Le autrici e gli autori		267
Persone e istituzioni che hanno partecipato alla ricerca “Genere e percorsi formativi”		271

Presentazione della ricerca

Tra tutte le differenze con cui quotidianamente, nella nostra società sempre più articolata e complessa, abbiamo a che fare, la prima e la più immediata è la diversità di genere. Dalla capacità di relazionarsi positivamente e di valorizzare gli apporti di maschi e femmine si misura il grado di salute e la capacità di crescita di una comunità. Il mondo della scuola può fare molto per valorizzare la personalità di ciascuno, acuire la capacità di ascolto e rispetto reciproci, orientare maschi e femmine affinché mettano a frutto nel modo migliori i loro talenti e siano in grado, in futuro, di instaurare relazioni di coppia solide, partecipare proficuamente al mondo del lavoro e alla vita democratica.

Approfondire il processo di costruzione di genere è fondamentale ed indispensabile per completare quelle conoscenze che possono permettere poi interventi più consapevoli ed efficaci per accompagnare il raggiungimento di sostanziali pari opportunità tra cittadine e cittadini.

Questa ricerca, che indaga le modalità con cui il genere (ossia il modello culturale che definisce il nostro “essere uomo” o “essere donna”) viene trasmesso nei processi formativi, è pertanto preziosa perché la nostra appartenenza sessuale contribuisce alla costruzione della nostra identità e condiziona i nostri comportamenti.

L'appartenenza di genere è spesso data per scontata, mentre è importante, soprattutto nel processo di crescita, essere consapevoli di tutti gli atteggiamenti, i comportamenti, le parole e i gesti che proprio dal genere derivano. E che poi in varia misura determineranno anche le scelte adulte, di lavoro e di vita.

Per questo non si può che auspicare che la ricerca dell'IPRASE non rimanga un'iniziativa sporadica ma rappresenti solo l'inizio di un percorso più ampio e sistematico, un tassello basilare che consolidi un atteggiamento costante di attenzione verso la differenza di genere.

La ricerca conferma anche l'efficacia di una reale collaborazione tra diverse competenze e dimostra quanto sia importante tenere conto della differenza di genere nel processo educativo: questa consapevolezza diventa non solo preziosa ma addirittura indispensabile per una scuola che voglia contribuire, anche, ad insegnare ai nostri figli a saper instaurare relazioni personali autentiche e relazioni sociali civili e democratiche.

Iva Berasi
Assessore all'emigrazione,
solidarietà internazionale, sport
e pari opportunità

Tiziano Salvaterra
Assessore all'istruzione
e alle politiche giovanili

Prefazione

La scuola, dall'infanzia alle superiori, ha finalità formative ed orientative che vengono declinate in vario modo a seconda del grado di scuola che si considera. Gli alunni frequentano la scuola per molti anni, attraversando fasi importanti della propria crescita che sono determinanti per la costruzione della loro identità: si scoprono e si sperimentano, si pongono in relazione con gli altri, sviluppando le proprie competenze emotive, relazionali e socio-affettive.

La soggettività che hanno sviluppato soprattutto nell'ambito familiare, trova fin dall'inizio del loro percorso scolastico, una comunità più ampia e complessa. Attraverso processi cognitivi e relazionali la scuola consente a ciascuno di esplorare se stesso, mettendo a confronto il proprio punto di vista con quelli degli altri. È indubbio che le condizioni del contesto educativo nei vari segmenti scolastici, incidono profondamente sulla crescita dei soggetti, sulla valorizzazione delle specificità individuali e sulla capacità di interazione consapevole e responsabile che caratterizzerà la vita della persona e del cittadino.

I docenti sono artefici importanti di questo processo e influenzano sensibilmente la formazione dell'identità degli allievi, con la programmazione disciplinare e curricolare, con l'approccio e le pratiche didattiche che mettono in atto, con le modalità educative che realizzano. La consapevolezza dell'insegnante circa le finalità formative ed educative che persegue, la capacità di tradurle in agire coerente e stimolante, incidono sullo sviluppo armonico della personalità dell'alunno o dell'alunna. Ma anche il docente è portatore di un sé, di un proprio punto di vista, di significati e valori e, non sempre, nella sua azione formativa ed educativa, è consapevole dei condizionamenti, palesi o nascosti, che induce.

La scuola, inoltre, è parte integrante della società e specchio dei cambiamenti storici, sociali, culturali che in essa avvengono. La presenza di comunità scolastiche sempre più complesse, caratterizzate da diversità fisiche, sociali e culturali, porta necessariamente a mettere in discussione il significato classico della cultura e a considerare quale asse portante delle scelte formative la tematica delle differenze.

Le diversità di genere, presenti in tutti i gradi di scuola, costituiscono a nostro avviso un' irrinunciabile occasione per il mondo scolastico per favorire quella cultura delle differenze che porta all'affermazione positiva dell'identità della persona, al rispetto e alla reciprocità nella relazione, alla promozione della parità delle opportunità.

Partire quindi dalla differenza più consueta e diffusa, che è quella di genere, per esplorare poi le differenze più lontane, determina un'ottica interculturale irrinunciabile anche per la costruzione della democrazia.

La ricerca, della quale si è inteso rappresentare gli esiti in questo volume, è stata avviata dall'IPRASE in collaborazione con la Commissione provinciale per le pari opportunità tra uomo e donna e la Commissione comunale per le pari opportunità di Trento e ha analizzato principalmente:

- la cultura della differenza e dell'identità nelle relazioni educative;
- le azioni formative che mettono le persone in grado di sviluppare la propria soggettività a partire dalla differenza di genere, che è alla base dei nostri rapporti con gli altri e con il mondo;
- le metodologie didattiche che promuovano le uguali opportunità per maschi e femmine e contribuiscono alla affermazione positiva dell'identità.

Per la prima volta nella nostra Provincia si indaga, con l'adeguato rigore scientifico, per rilevare opinioni e atteggiamenti dei docenti in ordine alle eventuali distinzioni rispetto agli stili cognitivi, agli apprendimenti disciplinari e alla dimensione relazionale di alunni e alunne e per capire come la presenza di maschi e femmine sia una condizione sulla quale gli insegnanti investano intenzionalmente per evidenziare i diversi ruoli che la società attribuisce loro, per far riconoscere gli stereotipi culturali che riducono le potenzialità espressive e autorealizzative dei ragazzi e delle ragazze.

Nel volume è altresì presentata una raccolta di dati secondari sul grado di femminilizzazione dei percorsi scolastici e professionali nel Trentino e sui livelli di apprendimento di maschi e femmine.

Siamo consapevoli che la ricerca costituisce solo l'avvio di un percorso che non può che essere alimentato dalle riflessioni, dal confronto e dalle proposte degli operatori del mondo scolastico. Sulle differenze di genere le scuole hanno di certo realizzato progetti ed azioni, ma è parso importante monitorare la situazione esistente e restituire i risultati dell'indagine agli agenti della formazione.

Tra l'altro, l'attuazione della ricerca ha indotto come esito anche la costituzione di una rete di relazioni tra varie istituzioni e diversi enti, iniziative di persone esperte e motivate, che hanno offerto contributi e stimoli per indirizzare la ricerca in un campo verso il quale l'IPRASE ha rivolto per la prima volta una specifica attenzione e che, sembra utile sottolinearlo ancora una volta, appare essenziale dal punto di vista dell'educazione alla cittadinanza, all'affettività, all'orientamento, alla relazionalità e all'intercultura. Il materiale raccolto in questo volume e gli esiti dell'indagine potranno

no inoltre sollecitare i soggetti coinvolti nella ricerca ad avviare nuove iniziative di aggiornamento per gli insegnanti che, anche in questa occasione, hanno manifestato interesse per il tema delle diversità di genere, invero poco presente nei piani formativi del personale della scuola. Il patrimonio di conoscenza, acquisito con la ricerca, potrà costituire una base utile per elaborare altre indagini e anche percorsi formativi e di ricerca-azione più efficaci, che vadano al di là dell'informazione, che incidano sul "fare scuola" in maniera consapevole e condivisa, fino a riscrivere i contenuti del progetto educativo che, a nostro avviso, non possono che affermare la cultura delle differenze.

Ivana Di Camillo
Commissione comunale
per le pari opportunità di Trento

Ernesto Passante
Direttore
dell'IPRASE del Trentino

Introduzione

La radicalità della tematica di genere in educazione

Barbara Mapelli

Gli alunni e le alunne di una seconda media rappresentano la loro classe con un'immagine unitaria e duale al tempo stesso.¹ Essa si compone in una figura maschile e femminile cui vengono attribuite qualità per ciascun sesso: diavolo la prima, angelo la seconda e giustamente questa metafora visiva viene adottata come presentazione del lavoro di ricerca svolto e qui presentato, delle analisi e commenti che lo interpretano, problematizzando da diversi punti di vista il tema delle differenze di genere a scuola.

Il disegno, infatti, con la sua forza evocativa e alla luce di quanto poi si sviluppa nelle riflessioni successive, rende evidenti una serie di paradossi e contraddizioni che caratterizzano non solo la modesta presenza delle culture di genere nell'istruzione, ma alcuni nodi problematici che nella scuola, e non solo trentina, si vivono, ma prevalentemente non vengono approfonditi, o meglio si affrontano di volta in volta, come emergenze e con interventi sporadici - verrebbe da dire casuali - affidati all'iniziativa personale di qualche insegnante.

La presenza dei due sessi in aula pervade e domina l'immaginario di ragazze e ragazzi - e come potrebbe essere diversamente? - ma raramente si trasforma in tema pedagogico, non diviene quindi una risorsa educativa, resta nel 'non detto'. Trascurata e marginale, poiché non si trasforma in esplicito nelle relazioni tra pari e tra discenti e docenti, non diviene 'materia' di sapere, legittima col silenzio gli stereotipi di genere della cultura diffusa, abbandona gli alunni e le alunne, alle prese con la loro crescita sessuale - che ovviamente non riguarda solo la sessualità, ma il complesso della loro vita, dello sviluppo di autoconsapevolezza - a una solitudine che fa spesso loro interpretare ciò che accade a ciascuno e ciascuna come un problema personale, troppo complesso o 'vergognoso' per essere condiviso. Si sceglie allora, da parte di studenti maschi e femmine, di percorrere le strade più facili dello stereotipo, accreditato, perché visibile e non messo a critica in una sede, pur sempre autorevole, di socialità come la scuola.

Il rimosso si trasforma in distacco - *la scuola è lontana dalla vita* ci hanno detto troppe volte studentesse e studenti intervistati nelle nostre ricerche - in noia, in una relazione negativa coi saperi che si sconterà poi per tutta la vita.

Può trasformarsi in disagio e nelle sue diverse manifestazioni, anche violente: si interviene allora, scattano le emergenze che la scuola conosce così bene, ma le do-

¹ La figura "Angelo/diavolo, femmina/maschio" è riportata nel capitolo primo a p. 34.

mande, gli interrogativi, le ragioni profonde, restano senza risposta, o con deboli e rituali risposte, come sempre quando ciò che poteva essere una risorsa, una chiave di lettura e di avvio di discorso e conoscenza tra generi e generazioni, trascurato, diviene problema.

Non sto parlando in questo momento di fenomeni estremi come il cosiddetto bullismo maschile e femminile - e già l'uso di questo termine è a mio parere un pericoloso, pregiudiziale travisamento della tematica - ma a più tranquille considerazioni che riguardano, ad esempio, il miglior rendimento delle ragazze a scuola. Le interpretazioni più frequenti che se ne danno mi paiono poco generose per ambedue i generi e, in ogni caso, non si scostano dai pregiudizi sessuali. Le femmine 'diligenti e disciplinate', i maschi più ribelli, ma 'creativi', 'originali', quando si impegnano. Ma se questo problema lo si osserva alla luce delle poche cose scritte in precedenza e, naturalmente, attraverso un'interpretazione di genere, qualcosa in più si può dire, forse non si trovano subito le risposte, ma si impara - e non è poco - ad articolare meglio le domande.

Distacco e disagio, si diceva, in una scuola *lontana dalla vita*. Nelle nostre ricerche questo lo hanno detto tutti e tutte, femmine e maschi, ma allora perché i due sessi reagiscono diversamente? Nel volume *Donne a scuola*,² vent'anni fa, parlavo di un differente investimento femminile sull'istruzione. Erano allora le prime generazioni di giovani donne che entravano in massa nella scuola, e anche se questo dato non era percepito dai soggetti che lo vivevano come un fenomeno sociale, ciascuna personalmente viveva la scuola come un'*occasione*, inedita per le generazioni femminili precedenti. E probabilmente questa interpretazione vale ancora oggi: le ragazze nelle nostre scuole vivono un sentimento di assoluta parità rispetto ai maschi, un *sentimento di pelle* è stato scritto, irriflesso, dato per scontato e quindi non analizzato. Spesso anzi, proprio a scuola, provano nei riguardi dell'altro genere un senso di superiorità, che non sa - perché nessuno le aiuta a metterlo a tema - confrontarsi con le contraddizioni del presente e quelle, ben più complesse, del futuro. Eppure è come se *sapessero*, queste ragazze, che devono essere più colte, più brave, per affrontare un futuro - non solo lavorativo - che presenta ancora maggiori difficoltà per le donne. È come se si trattasse di un sapere che non affiora alla consapevolezza, un *sapere di soglia*, che per divenire risorsa personale e collettiva, ha bisogno di emergere, di essere portato a visibilità e condiviso, divenire discorso, e se ciò avviene in aula, percorre le relazioni e i saperi, allora, *la scuola si avvicina alla vita*.

E ancora, perché il disagio delle ragazze appare o è meno diffuso? Probabilmente - ma non può essere una spiegazione univoca e sufficiente, va naturalmente appron-

² Giorgio Franchi, Barbara Mapelli, Giovanni Librando, *Donne a scuola*, Franco Angeli, Milano 1987.

dita e accostata ad altre - perché le giovani hanno sistemi di comunicazione tra loro più efficaci, trasmessi da una tradizione di genere antica, che ha costruito nel tempo nelle donne le competenze del dirsi e raccontarsi, del mettere in comune sentimenti e pensieri. “In genere le ragazze sono più narranti, dice un’insegnante intervistata in questa ricerca, cioè sono più portate al racconto, alla narrazione di sé e delle proprie paure, delle proprie esperienze, emozioni provate nell’ambito scolastico. Sono più simpatiche, fra virgolette, nel senso che si sanno relazionare in maniera simpatica, empatica con gli adulti e con gli operatori della scuola e quindi hanno maggiori capacità relazionali in genere”. Diversamente dai ragazzi - in questo caso la tradizione di genere non legittima il *tra uomini* come sede di confidenza - che stanno insieme, piuttosto, per *fare cose* o per accreditarsi come maschi attraverso atteggiamenti e comportamenti di supposta virilità, che soffocano le fragilità e le paure e le sospingono in un’interiorità intimorita che considera come problema personale, *indicibile*, ogni incertezza, ogni insicurezza.

I comportamenti violenti, che si perpetuano poi nell’età adulta, possono essere un esito di tutto ciò.

Mentre, tornando alle ragazze, quello che viene definito bullismo femminile, con un traslato linguistico dal maschile che copre comportamenti e atteggiamenti, fenomeni assai diversi, credo sia piuttosto un disturbo di relazione, un tentativo di stabilire rapporti di potere, che viene gestito con difficoltà, in un equilibrio arduo e non ancora conquistato tra competenze relazionali e narranti ereditate e il bisogno-desiderio di vivere diversamente i rapporti, mimando forse o riferendosi a modelli ‘maschili’.³

Insomma quel misto di elementi tradizionali e inediti - e lo vedremo anche in seguito - che caratterizza, soprattutto in queste generazioni, le crescite di *chi è nuova e nuovo al mondo*.

Crescite di giovani donne e uomini in cui si intrecciano motivi molteplici e complessi, una pluralità di modelli che si scontrano tra loro e caratterizzano un mutamento così profondo da non poter essere che contraddittorio, poiché presenta immagini e culture nuove dell’essere donne e uomini e la persistenza di tradizioni millenarie di genere. Un intrico di grande problematicità, che si rende ancora più complesso nella scuola, poiché gli adulti e le adulte che hanno a che fare con queste e questi giovani non sono a loro volta individui neutri, ma donne e uomini, che non abbandonano il loro sesso fuori dall’aula, e che sono stati investiti e investite dal mutamento, ne sono

³ Questo tema è molto presente all’interno della ricerca qualitativa e, per un commento, si veda in particolare il saggio di Violetta Plotegher “Differenza di genere ed educazione socio-affettiva e sessuale nella scuola”.

stati protagonisti, in taluni casi, e non possono quindi fingere di vederne lo scorrere stando sulla riva del fiume. Sono, siamo anche noi nella corrente e la complessità dell'essere e relazionarsi tra i generi che vivono alunne e alunni, si complica nella relazione pedagogica coi e colle docenti, anch'essa, inevitabilmente sessuata.

Allora, come viene scritto anche in questo lavoro, la soluzione che sembra più facile e 'democratica' è *tratto tutti allo stesso modo*, con una concezione impoverita dell'uguaglianza poiché non contempla la diversità delle persone che si hanno di fronte, diversità che poi si impone - e la differenza di genere appare come la fondativa di tutte le altre, il varco anche culturale per comprenderle - e fa verificare giorno dopo giorno le divergenze di comportamenti e atteggiamenti, parole e gesti, diversi sentire e sapere tra alunne e alunni.

Mi tornano alla memoria le fotografie di fine anno del mio liceo. Lì in posa eravamo tutti e tutte, ragazze e ragazzi, poche le femmine anche se era un liceo classico, ma erano gli anni Sessanta. I maschi in giacca e cravatta, rigorosamente, noi, grembiule nero, le più ardite al massimo lo slacciavano un po' sul davanti, un paio di bottoni o tre. Queste imposizioni nel vestire obbedivano a due opposti bisogni, naturalmente non percepiti come tali, che creavano un paradosso certamente non solo limitato alla realtà scolastica, ma di cui queste foto erano l'immediato specchio. Giacche, cravatte e grembiuli dovevano servire a celare i sessi di appartenenza, o meglio i corpi, a celarne e umiliarne il fiorire e svilupparsi dell'età adolescenziale e, contemporaneamente, a sancire e irrigidire i diversi ruoli dei due sessi, a *descriverli* e fissarli con univocità attraverso i vestiti.

Ora non è più così, almeno per quel che si vede in superficie e nella libertà, se non altro apparente, del vestirsi di ragazze e ragazzi. Eppure il paradosso è ancora presente e vitale nella scuola: di sesso e dei due generi non si parla, salvo poi sancire, con questo silenzio - si diceva in precedenza - stereotipi e pregiudizi e veder trasformarsi le differenze in problemi, nel momento in cui non vengono messe a tema ed esplicitate nel discorso educativo.

Allora emerge una nuova domanda - e questa è di fondo - perché, se la presenza dei due sessi con le loro diversità è così ovvia nelle scuole, questo tema stenta a divenire trama pedagogica, sapere trasversale che si trasmette e permea materie, conoscenze e relazioni? Perché ciò che è evidente viene trasformato in un'*evidenza invisibile*?

Perché, salvo alcune realtà territoriali o scuole, che da tempo lavorano sulle tematiche di genere e si sono create un patrimonio di competenze riconosciute, perché in molti altri casi, anche in presenza di progettazioni e di buona volontà, la tematica pare presentarsi sempre come aurorale, all'inizio, un debutto da eterna diciottenne - che ormai dura da almeno vent'anni - segnale certo di una non sedimentazione di queste culture nei luoghi dell'educare?

Per tentare una risposta, se pure incompleta, a questa domanda, ragionerò intorno al termine *radicalità*, che mi sembra identifichi la natura e il significato dell'assunzione della prospettiva di genere nell'essere e fare scuola.

In un mio scritto di alcuni anni fa, che ho poi ripreso in un'antologia che ripercorre la storia del difficile, carsico rapporto tra educazione e culture nate dal femminismo, prendo in esame una serie di difficoltà che frenano lo sviluppo di questa tematica nella scuola. Rimando al testo⁴ per un maggiore approfondimento, in questa sede mi limito a uno schematico richiamo.

Le difficoltà non risiedono solo, come spesso si dice, in un'istituzione scuola che si struttura su un'organizzazione rigida, su una trasmissione di saperi o meglio su una concezione del sapere falsamente neutrale, gerarchica, acritica, che crea di conseguenza atteggiamenti di passività in chi l'acquisisce, di noia in chi vi si nega. Vi è anche una lontananza, un ripudio, da parte della maggior parte delle donne e uomini che insegnano, a riconoscersi come tali, donne, uomini e insegnanti, e il sentimento che occuparsi di pari opportunità, 'di donne' quindi (secondo un'interpretazione riduttiva, come dirò meglio in seguito, delle stesse tematiche di genere), sia legarsi a una nicchia, a un sapere minore, rispetto alla maggiore visibilità, *tecnicità* e *scientificità* di altri progetti, neutri. Una concezione, insomma, ancora emancipativa del proprio lavoro, che considera *perdente* un approccio ad esso a partire dalla propria consapevolezza dell'essere donne, dell'essere uomini. Meglio pensarsi professionisti, neutri.

Quanto dico ha alle sue spalle motivazioni complesse e una storia lunga legata al rapporto tra le donne e questa professione, e un'analoga, benché diversa, *storia lunga* hanno anche gli uomini insegnanti, ma non è ora il caso di ripercorrerle, benché sarebbero utili a spiegare parecchie cose.

L'assunzione della cultura e prospettiva di genere occorre sia, invece, un percorso che nasce innanzitutto da un processo di consapevolezza dell'insegnante, di sé come persona e professionista sessuata - e riprenderò ancora questo tema, che trova spazio e sensibilità in molti scritti del presente lavoro - della permeabilità del proprio privato e professionale, contro ogni assurdo, presunto e ipocrita rigore di neutralità, distacco e pseudoscientificità, che non fa altro che trasmettere falsi idoli alle proprie studentesse e studenti: un'immagine di neutralità di persone e saperi, che non appartiene alla realtà, ma costruisce piuttosto una *pedagogia dell'inganno*.

⁴ Barbara Mapelli, *Identità professionale nella scuola e formazione di genere. Alcune note interpretative*, in Barbara Mapelli, Gabriella Seveso (antologia, a cura di), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini, Milano 2003.

La prospettiva di genere offre, invece, la consapevolezza della sessuazione delle relazioni pedagogiche, della natura sessuata degli stessi saperi e della loro formazione e comunicazione: la possibilità di sviluppo, per studentesse e studenti, di competenze di lettura autonoma, libera, di un avvio al formarsi di capacità critica.

Si tratta dunque di un percorso *radicale*, come si diceva, che non può, come altri, limitarsi ad alcune ore di lezione, alla lettura di qualche testo, a un paio di ricerche, non è neppure, per l'insegnante, un semplice accrescimento di sapere e professionalità, ma un mutamento profondo, che nella sua radicalità rimette in discussione fino in fondo la persona, le sue scelte, il suo rapporto con la professione e con il sapere.

Questo tratto di radicalità può risultare per molte e molti inaccettabile, o difficilmente accettabile. Ma crea anche un'area di complessa comprensione, poiché presuppone modalità di formazione e autoformazione che non sono usuali, ma rovesciano la tradizionale prospettiva della formazione docenti, attraverso un percorso che privilegia il *partire da sé* delle stesse e stessi insegnanti.

Partire da sé è il primo atto di consapevolizzazione e trasformazione della persona e della sua pratica educativa - per questo motivo lo riprendo molte volte in questa mia introduzione, ma quanto dico ha eco argomentata e tematizzata in altre parti del testo, cui rimando - perché rimette in discussione le proprie scelte come donna, come uomo, un percorso professionale *neutro*, tutto un sapere, che è il patrimonio principale di una professione intellettuale, in taluni casi anni di esperienza del fare scuola, che all'interno di questa neutralità - un'insegnante asessuata/o che si rivolge a discenti asessuati con parole asessuate - si è mossa, spesso con disagio, ma in forma acritica.

Senza questo passaggio ineludibile si corre il rischio, e l'ho potuto riscontrare in molte sperimentazioni anche piene di buona volontà, di interpretare il compito educativo in relazione alle tematiche di genere, nella loro accezione *povera*, di semplice descrizione o necessità di recupero della discriminazione femminile.

Sono queste le due dimensioni intorno alle quali si gioca il significato del termine *pari opportunità*, usato in educazione: la prima che si declina come cultura di genere, parte dal sé di ciascuno e ciascuna, primo luogo nel quale si riconosca il senso da attribuire all'essere donna, all'essere uomo, e pervade poi il *fare scuola* come una sorta di necessità, che nasce non solo da una convinzione profonda, ma da un mutamento personale, anzi dalla conquista della disponibilità al continuo mutamento, alla *vocazione* al mutamento.

La seconda, più facilmente comprensibile e accettabile, poiché non mette in discussione, può sfiorare, *senza danno*, la soggettività dell'insegnante: è la prospettiva che mette in luce le discriminazioni, gli stereotipi sessuali, che pur esistono, ma che da una parte consentono all'insegnante di tenersi fuori dal quadro e quindi di proporre le pari opportunità come qualunque altro contenuto, ma dall'altra risulta inaccettata dalle giovani donne, che hanno una coscienza di parità, di non inferiorità al maschile,

che struttura profondamente le loro identità, un sentimento *di pelle*, si diceva, pur vissuto con contraddizioni e fragilità innegabili. Queste giovani donne trovano difficile accettare dei percorsi che parlano solo di debolezze femminili, rincorse al maschile, loro che sono più brave a scuola, che sono e si sentono più mature dei loro coetanei.

Questa prospettiva inoltre nega attenzione agli uomini, alle difficoltà del maschile stesso, alla necessità di una riflessione sul mutare dei rapporti tra i due sessi, poiché il genere è una costruzione relazionale, e lo è ogni identità sessuata, che cresce, si trasforma e si conosce attraverso l'immagine di sé elaborata tra i territori dell'interiorità e gli immaginari, le culture, i mutamenti, le attese sociali esterne, *l'essere nel mondo* come donne e come uomini, che assume nel tempo significati mutevoli, cangianti. "È questa la prospettiva, si legge nelle prime pagine del presente lavoro, in cui si colloca la ricerca *Genere e percorsi formativi*" e la consapevolezza che si ritrova in molte parti degli scritti di commento e di approfondimento, in cui si ritrovano i temi fondamentali di una *pedagogia di genere*, che si contrappone a quella che chiamavo *pedagogia dell'inganno* o della falsa neutralità, falsamente confortante per chi insegna, perché non costringe a mettersi in discussione, donna o uomo, professionista sessuata e sessuato, salvo poi far riemergere i problemi lasciati nel non detto, che accreditano l'esistente stereotipato e che devono poi essere affrontati nelle emergenze o nella verifica del distacco dalla scuola, da quel che trasmette come saperi e modelli, se pure nei diversi comportamenti di alunne e alunni.

Una scuola che assume come centrale la prospettiva di genere, accetta invece - per la *radicalità* che essa impone - di profondamente mutare, profondamente rimettersi in discussione. Se questa affermazione può apparire preoccupante, e indubbiamente lo è, ritengo comunque sia necessaria, poiché se la radicalità della tematica di genere è a un tempo la causa della sua difficile diffusione nei luoghi dell'educare, mi appare, al tempo stesso, la sua necessità come risorsa personale e collettiva di trasformazione, che ridia significato a una scuola, perpetuamente in crisi, perché tragicamente, e progressivamente, svuotata di significato.

Ripensare alla scuola in un'ottica di genere significa pensare a una *scuola dei soggetti*, ed è questa una locuzione fin troppo abusata in tanti documenti anche istituzionali, tanto da apparire anch'essa svuotata di significato. Ma se vi si aggiunge l'aggettivo *sessuati*, la prospettiva cambia, per l'appunto *radicalmente*, e apre a una dimensione critica attraverso cui osservare la scuola, che l'avvicina alla realtà di chi ci vive e lavora, che l'avvicina *alla vita*, all'esistenza reale, ai desideri e propositi, io credo, non solo di alunne e alunni.

Pensare e praticare relazioni pedagogiche sessuate significa non solo dare valore al proprio e altrui essere in rapporto come donne e uomini, significa anche imparare a conoscere il cambiamento delle identità di genere, il differente relazionarsi tra i due

generi, apprezzare, come già si diceva, la categoria interpretativa del genere come chiave di comprensione, senz'altro la principale, del mutamento profondo degli ultimi decenni, comprensione inevitabile, necessaria in un luogo di relazionalità intergenerazionale come è la scuola.

Revisione critica dei saperi nella prospettiva di genere significa rivelare l'inganno della loro falsa neutralità e universalità, ripercorrerne la formazione, renderne evidente la composizione, come la stratificazione geologica non delle esperienze dell'umanità, ma di una parte di essa, quella maschile, bianca, dominante. Significa dunque fare proposte di conoscenza che neghino l'acquiescenza, la passività rispetto a un sapere *già dato*, perfettamente formato, solo da recepire, assimilare, per quanto possibile, da ciascuno e ciascuna. Significa piuttosto sviluppare capacità critiche, offrire il senso della storicità delle conoscenze, della loro non univocità bensì parzialità, della possibilità di renderle a sé come patrimonio che si rinnova, si deve rinnovare, attraverso le vite, la comprensione, gli sguardi e i bisogni di chi vi si avvicina, per renderli *saperi vitali*, nel momento in cui, e solo se, si trasformano in esperienza, patrimonio personale.

Riprendo dunque quelli che considero i motivi principali di una pedagogia di genere muovendomi in libertà nelle pagine di questo testo, che a mio parere li contiene tutti, anche se con diverse accentuazioni, a partire dalla ricerca, dalle sue motivazioni che condivido e apprezzo come uno dei pochi lavori che non ha temuto di affrontare la *radicalità*, la complessa problematicità dell'assunzione di una prospettiva di genere nel lavoro nella e per la scuola.

GENERI E GENERAZIONI A SCUOLA

Scrive Chiara Tamanini nelle ultime considerazioni presenti nel capitolo introduttivo alla presentazione della ricerca che “la tematica dell'uguaglianza e della diversità di genere (nella scuola) viene spesso rifiutata a priori e fatta oggetto di ironia”, eppure quando venga accettata e assunta diviene, può divenire “idea regolativa”, interpretazione e risorsa dell'essere e fare scuola. Si tratta di considerazioni che trovano significato e particolare rilievo in quanto già è stato detto a proposito del termine genere, *definito* nelle sue qualità principali, che si potrebbero, pur semplificando, ricondurre a due. *Genere* è una categoria interpretativa dell'essere e relazionarsi tra i sessi, che si forma e diviene nel tempo, descrive e interpreta ciò che muta: non è dunque una definizione univoca e immobile di ciò che significa, nell'auto ed eteropercezione, essere donna o uomo, ma piuttosto segnala e segue il cambiamento. Non a caso nasce come forma interpretativa, culturale e sociale, che ha origine proprio da un mutamento, proba-

bilmente il più importante della contemporaneità: il prendere consapevolezza delle donne del proprio essere soggetti, *differenti*, dall'universale concezione di umanità, mutuata in realtà esclusivamente dalla storia e dai percorsi esperienziali maschili.

Genere è, inoltre, categoria relazionale: ciò che significa essere e divenire nel tempo donne e uomini si influenza reciprocamente. Viviamo insieme in questo mondo, in casa, negli spazi sociali, nei luoghi di lavoro: se le donne sono cambiate il dato non può che riguardare anche gli uomini, dalla vita di coppia alla presenza pubblica: in forme evidenti o più sotterranee, mutando i soggetti mutano le relazioni. La scoperta della *differenza femminile* costringe gli uomini al pensiero della *propria differenza*, un pensiero che non può coprirsi più col manto indifferenziato della presunta neutralità, universalità, ormai smascherata.

Genere dunque come forma interpretativa del cambiamento, che riguarda inevitabilmente ambedue i sessi. Le due qualità si intrecciano e indicano, in particolare per quello che qui ci interessa, che non solo il tema riguarda ambedue i sessi, ma quello che essere donne e uomini diviene e cambia nel tempo, nell'alternarsi e convivere delle generazioni, ma anche nel tempo della singola biografia di ciascuno e ciascuna.

Ho scritto 'per quello che qui ci interessa' perché avere identificato l'intreccio necessario tra i generi e le generazioni offre gli elementi fondanti e sufficienti, nei loro sviluppi, per far emergere quell'*evidenza invisibile* di cui si diceva, per problematizzare tutto quel grigiore che ho ritrovato nelle foto del mio liceo - gli e le insegnanti non erano vestiti molto diversamente da noi - e che invade, può invadere anche la scuola attuale, se non le si offrono i contorni e i riconoscimenti dei soggetti sessuati, delle loro differenti storie e sguardi su sé e il mondo. Il grigiore che opprime e toglie efficacia all'azione educativa è quello - giacche e grembiuli adottiamoli come metafora - che a un tempo nega visibilità alle differenze e al tempo stesso le irrigidisce e legittima solo nella stereotipia dei ruoli, delle relazioni, dell'accesso alle conoscenze. Tutto ciò riguarda la scuola e l'extrascuola naturalmente, ma chi vive nei luoghi dell'istruzione ha una responsabilità e un compito particolari, poiché deve, o dovrebbe, formare le nuove generazioni al vivere nella contemporaneità, nel cambiamento.

È una responsabilità che riguarda, innanzitutto e personalmente, chi insegna - e questo viene detto in molte parti del presente lavoro - poiché la consapevolezza di genere occorre divenga prima di tutto un *patrimonio personale* perché possa essere scambiata e trasmessa nel lavoro educativo. Occorre che ciascuna e ciascuno, donna o uomo insegnante, *sappia* il suo essere donna o uomo, e si riconosca anche nel mutamento che questo ha significato nel tempo per lei o per lui esserlo, perché possa riconoscere come sessuati i soggetti che ha di fronte nell'aula, ma sappia anche riconoscerli come *nuove donne e nuovi uomini*, figli e figlie di un cambiamento che ha profondamente mutato le identità e le relazioni tra i due generi.

Quel *partire da sé* in ogni atto di presenza nel mondo, in ogni forma di essere e agire in educazione, che è stato il più importante insegnamento del femminismo, il più rivoluzionario e rigoroso - etico vorrei aggiungere - e che fa così paura da suscitare a scuola, tra colleghe e colleghi, reazioni ironiche o di sufficienza, che rende di fatto marginale un'attenzione, un'*idea regolativa* che dovrebbe essere centrale non solo al fare scuola, ma all'*essere* nella scuola dei e delle docenti.

Se si leggono i risultati dei questionari somministrati telefonicamente, la realtà trentina conferma questo discorso generale: le tematiche di genere sono largamente estranee alle scuole oppure presenti in quantità e forme che potrei definire minoritarie se non irrilevanti. Ma se si legge poi la parte qualitativa della ricerca e le riflessioni, argomentazioni di chi è stato intervistato e intervistata, non si può che notare una discrepanza profonda tra le due parti dell'indagine. Chi parla mette a tema le problematiche di genere a scuola, le argomenta e discute con interesse, talvolta passione. Appare anche questo come un *sapere di soglia*, qualcosa di cui si ha una consapevolezza relativa e limitata, forse perché mai a fondo interrogata né legittimata significativamente nel proprio fare scuola, ma che emerge non appena venga sollecitato, come è avvenuto con l'intervista e questo fa capire come ve ne sia bisogno, come esista e debba essere aiutato a formarsi meglio con azioni dirette alle e ai docenti.

Il partire da sé di ogni docente, l'intrattenersi con la propria storia, cui l'appartenenza di genere offre significato, diviene un percorso necessario di *cura di sé*, per dare o ridare senso anche al proprio essere nella scuola, ricollocarlo nella biografia personale, perché è stata una scelta che indubbiamente l'ha mutata.

Se l'insegnare è soprattutto - come credo - più che una serie di azioni, un atto, continuativo, di presenza, penso allora che si possa dire che si insegna soprattutto 'ciò che si è' più che quello che si sa e solo il nostro percorso di consapevolezza, la donna o l'uomo che siamo e siamo diventati nel tempo, noi per primi e prime nella corrente del cambiamento, ci può rendere *competenti e intenzionali* rispetto all'essere sessuati e sessuate delle alunne e alunni, il loro essere diversi e diverse tra loro e da noi, perché *nuove donne e nuovi uomini*.

Scrive Violetta Plotegher nel suo contributo, che l'essere educatori ed educatrici "traspare nel modo di affrontare la vita di relazione come donne e come uomini, con tutto il nostro agire, col linguaggio corporeo, con le espressioni emotive e molto, molto meno, con le nostre conoscenze razionali". Ogni inautenticità, ogni incoerenza tra l'essere e agire, nella relazione educativa, diviene per studentesse e studenti non solo uno smascheramento, una diminuzione di valore di quanto viene loro detto, ma "una delusione" che può influire negativamente sulla loro crescita, sulla ricerca di individuazione.

Chi insegna è un modello, anche se non lo vuole, è il primo agente di orientamento alla crescita, e allora il desiderio di non esporsi, che può essere sintomo di un cattivo rapporto con sé e la propria storia, di una non cura di sé genera un'attenzione *incurante*, un agire educativo che si cela e difende nella neutralità, 'oggettività' del sapere che trasmette, come se non fosse la parola, l'essere completo, mente e corpo, del e della docente il passaggio, certamente non neutrale, anche del discorso colto.

Di tutto questo sono consapevoli le e gli insegnanti intervistati, nel momento in cui una parte considerevole dei loro colloqui si intrattiene su uno dei problemi più reali - e gravi - che la scuola trentina condivide con il resto d'Italia e alcuni altri Paesi europei: la *scarsa presenza maschile tra i docenti*, una scarsa presenza che in taluni ordini di scuola diviene *un'assenza*. Questo problema viene analizzato e interpretato nelle dimensioni di significato che assume in particolare per la crescita dei giovani maschi, ma non soltanto, più in generale un docente osserva come "il processo di femminilizzazione dell'insegnamento va a discapito dell'affermazione dell'identità di genere".

Ma è indubbio che sono le crescite maschili più a rischio in una scuola in cui ci sono "modelli femminili molto forti e modelli maschili molto deboli dal punto di vista della presenza ma molto spesso anche dal punto di vista delle discipline che vengono insegnate". E si interpretano e motivano alcuni fenomeni, quali il più elevato abbandono maschile, alla luce di questa *debolezza*, "se le insegnanti sono sempre più femmine (si) va verso un abbandono maschile fortissimo, precoce perché mancano i modelli maschili...anche a casa i padri non intervengono nelle cose scolastiche, allora la scuola diventa una cosa da donne e quindi prima se ne fugge tanto meglio è". Ma a causa della scarsa presenza maschile nella scuola si interpreta anche il maggior distacco dei ragazzi dalla cultura, la resa scolastica più bassa rispetto alla componente femminile, "sono convinta che se i ragazzi avessero davanti sia insegnanti maschi che insegnanti femmine in modo più equilibrato, anche i maschi vedrebbero con meno disprezzo la cultura. Perché per le ragazze è chiaro che studiare serve ed è una cosa giusta per i maschi invece un po' meno". E la crisi del maschile, il maggior disagio vissuto anche a scuola si motivano, secondo la stessa insegnante, con una carenza di modelli positivi, anche in famiglia. "La mia opinione è che i maschi sono più in crisi rispetto alle femmine, perché la presenza femminile è più forte nelle famiglie e anche a scuola (...) i ragazzini quindi si chiudono o sviluppano atteggiamenti di aggressività o comunque si creano degli ostacoli".

Ho ripreso naturalmente solo una parte molto ridotta di una serie di riflessioni che si sviluppano con argomentazioni complesse, in cui sono presenti anche stereotipi sull'insegnare al maschile o al femminile, ma quel che importa è segnalare una situazione straordinaria di paradosso, che si ripete qui come in altre situazioni. A partire da un problema molto reale e *di genere*, la *quasi assenza maschile dall'insegnamento*,

i e le docenti intervistate interpretano correttamente, anche se non esaustivamente, il generarsi di altri problemi che caratterizzano la scuola, e non solo, anche una cultura sociale diffusa che attribuisce le professioni e mansioni di cura alle donne e svaluta quindi il lavoro dell'insegnare nel momento in cui lo legittima come 'naturale predisposizione' delle donne. Il paradosso, che ho più volte sottolineato, consiste nello svelarsi di queste competenze di analisi di genere che mostrano gli e le intervistate rispetto a problematiche complesse e centrali nella scuola a fronte dell'irrelevanza in cui, queste stesse problematiche, vengono tenute nei luoghi dell'educare, il loro non essere messe a tema, rese visibili, divenire discorso pedagogico. *A partire da sé*, perché ogni insegnante ha nella propria storia questa scelta, che è stata senz'altro personale, ma diversa secondo il sesso di appartenenza; il ripercorrerla a distanza di tempo, *narrandosi in essa*, per quel che ha significato allora e nel tempo, diviene un sapere che offre la capacità, ad esempio, di riproporre in classe il tema, discuterlo. Può avviare una riflessione sui ruoli di genere, non solo a scuola, ma anche in famiglia, rispetto ai temi della *cura degli altri*, che non è stata solo un'attribuzione di compiti al femminile, ma anche una negazione di spazi, tempi di espressione e affettività agli uomini.

Così nelle altre parti dell'intervista, dove ci si sofferma sulle differenze tra alunne e alunni, e gli stereotipi e pregiudizi si mescolano con le osservazioni di atteggiamenti e comportamenti nelle classi, talvolta senza assumere uno sguardo critico, senza mettere a tema i motivi e le qualità, di talune differenze. "Le ragazze, tanto sono più emancipate sul lato affettivo, sul lato di esternare i loro sentimenti, tanto meno sono pronte per quello che è l'approfondimento: ecco sembrano più superficiali per certi versi, mentre in questa classe io ho dei ragazzi che sono acutissimi, poi magari nei temi scrivono quattro righe perché non hanno voglia, però sono molto maturi come curiosità intellettuale, come capacità, purtroppo però sono degli svogliati". Mentre in altri casi le insegnanti e gli insegnanti riconoscono anche le proprie 'colpe' e limiti che incoraggiano, danno spazio al confermarsi di stereotipi, "siamo abituati che le bambine sono più curate, più attente, per cui ci aspettiamo di più dalle bambine".

Le osservazioni delle e degli insegnanti colgono anche il differente relazionarsi di femmine e maschi tra loro e nelle diverse riflessioni all'interno delle interviste, come sempre, si mescolano pregiudizi, ma anche elementi di analisi critica, competenze a cogliere quello che di nuovo sta avvenendo e muta. Dai ragazzi che formano gruppi "legati al gioco del calcio, alla bicicletta" e sviluppano "un tipo di relazione molto diretto e molto schietto, si picchiano, litigano e dopo fanno la pace", alle amicizie femminili, invece, "legate al raccontarsi, al pettegolezzo (...) più vulnerabili (...) se due femmine litigano si può stare mesi prima di ricomporre una relazione", alla verifica che qualcosa sta cambiando, poiché i maschi *meno competenti nelle relazioni*, "ora sono loro che chiedono di fare l'assemblea, di parlare delle cose, dei problemi". È

chiaro in queste parole e riflessioni - solo una parte del ricchissimo articolarsi delle interviste cui rimando - il mescolarsi di pregiudizi e osservazioni quotidiane, lo stesso sguardo con cui si seguono i comportamenti di studentesse e studenti non può certamente essere libero da quel bagaglio di stereotipi che nutre le nostre culture, non può esservi *sguardo innocente*, ogni incontro, ogni osservazione è mediata dalla storia di chi osserva, dalla relazione più o meno pacificata, più o meno turbolenta che ciascuno e ciascuna ha col suo essere donna o uomo, con le esperienze di un'intera esistenza di relazioni con altri e altre. Tutto questo rappresenta il filtro di non neutralità con cui l'insegnante, l'adulto o l'adulta si mette in relazione con chi è più giovane, giovane donna o uomo e il rimando, ovviamente è reciproco, si osserva e si è osservati e osservate. *Si fa genere sempre e comunque*, in ogni relazione, il problema, per chiunque, ma tanto più per chi ha una responsabilità educativa è di averne consapevolezza, innanzitutto, e poi saper trasformare questa coscienza, che non può che partire da un lavoro su di sé, in *intenzionalità educativa*.

Tutto questo patrimonio di conoscenze e di esperienze, se, condiviso, divenisse materia di formazione docenti, potrebbe poi trasformarsi in consapevole azione didattica, in un mutamento di relazioni pedagogiche. E l'apprendimento del *partire da sé*, di una pratica all'autosservazione nei comportamenti di genere in classe potrebbe divenire una pratica didattica da insegnare e trasmettere anche ad alunni e alunne. Insegnanti donne e uomini, non necessariamente quelli e quelle intervistati, che fanno del *tratto tutti allo stesso modo* il proprio manifesto comportamentale ed educativo potrebbero scoprire allora di agire in realtà secondo pregiudizi di genere, che, irriflessi, legittimano e autorizzano il perpetuarsi degli stereotipi o il formarsi di altri, nuovi, ma non per questo meno pericolosi - si pensi ad esempio a quello che viene definito bullismo femminile. Questa scoperta, se diviene tema di riflessione, può trasformarsi in *risorsa pedagogica*, alimentare e rendersi vitale rispetto a quel percorso di crescita e di individuazione che trasforma in risorsa personale le differenze, soggettive e di genere, e porta allo scoperto le disuguaglianze, protette e legittimate dai conformismi sessuali.

Nessuno di noi, in nessuna relazione *tratta tutti allo stesso modo: l'uguaglianza è un'illusione e un inganno se non assume in sé la consapevolezza e le qualità della diversità*. Siamo donna o uomo in ogni atto o pensiero della nostra esistenza, in ogni rapporto, che è differente se abbiamo di fronte una donna o un uomo. *L'evidenza invisibile* permea e compone le nostre vite, la storia delle nostre biografie, diviene patrimonio personale nel momento in cui apprendiamo a riconoscerci *veramente*, ad accettarci come donna e come uomo, diviene *risorsa educativa* nel momento in cui questo sguardo che abbiamo imparato su di noi e sulla nostra storia ci insegna a riconoscere le storie altrui, differenti tra i generi e nelle diverse generazioni, ad

accompagnarla, pensando che, in fondo, si tratta di una ricerca comune, la nostra e quella di chi, più piccolo e più piccola, ci sta vicino nell'aula: è la ricerca per diventare e conoscere, il più possibile, chi si è, per apprendere la capacità di leggere e leggersi nel proprio essere nel mondo.

I SAPERI E LE SCELTE

“La parte meno brava della classe è composta in larga parte da maschi. Questo dipende magari dallo sport che fanno, per esempio il pallone, il calcio, che coinvolge un 70% dei ragazzi di ogni classe. Toglie molto dalla concentrazione, e poi credo che da parte delle femmine ci sia questa voglia di emergere, di emanciparsi, è un fattore di motivazione forte, rispetto ai maschi che credono già di essere privilegiati rispetto alle femmine per il posto di lavoro”. La frase di questo docente intervistato riprende, ancora una volta, quella che è al tempo stesso una realtà e uno stereotipo: *le ragazze sono più brave a scuola*. L'insegnante interpreta il dato molto sinteticamente, ma ne rileva due aspetti di fondo interessanti, poiché caratterizzano sia il mutamento tra i due generi che il persistere di tradizionali disuguaglianze di ruoli: ambedue influenzano i diversi comportamenti, i diversi investimenti dei due sessi sulla scuola. Le ragazze, come già accennavo in precedenza, *usano* l'istruzione come opportunità, personale e verso il futuro, i giovani maschi *fanno* di vivere ancora un privilegio rispetto al lavoro e paiono meno interessati al percorso formativo. Queste osservazioni - quasi senza avvedermene ho usato le stesse parole di allora - sono presenti in un lavoro di ricerca che facemmo circa vent'anni fa,⁵ registrando lo stesso dato e offrendone interpretazioni simili. Le ragazze che allora erano a scuola potrebbero essere ora le madri di *queste* ragazze, e in effetti i dati del lavoro di indagine qui presentato registrano un titolo di studio superiore tra le madri di studentesse e studenti rispetto ai padri. Si perpetua quindi sulla linea verticale delle generazioni il medesimo fenomeno e si avvera quello che allora avevamo facilmente previsto: una presenza di donne più colte rispetto agli uomini nel volgere di alcuni, pochi decenni, che non avrebbe potuto che avere conseguenze - allora scrivevamo - sui mutamenti sociali, sui ruoli e posizioni femminili e maschili nel lavoro. Quanto è avvenuto in questi vent'anni, la registrazione, nel presente, di situazioni assai simili ad allora mi fa pensare non tanto a nostri possibili errori di valutazione, a un eccesso di ottimismo, ma piuttosto alle *qualità* dei mutamenti, che pure sono avvenuti, ed è una riflessione che, inevitabilmente, si può fare ora, a distanza di tempo.

⁵ Giorgio Franchi, Barbara Mapelli, Giovanni Librando, *Donne a scuola*, cit.

Avevamo osservato a più riprese, ancor prima di pubblicare lo studio *Donne a scuola* - ed erano quindi i primi anni Ottanta - come il fenomeno della scolarità di massa femminile fosse uno dei più importanti del dopoguerra, esito di altri cambiamenti sociali, culturali ed economici, generato dal Movimento femminista e a sua volta generatore di futuro mutamento. Quello che è avvenuto in seguito, fino al presente, induce a pensare che un cambiamento epocale - le donne che si propongono, davanti a sé e sulla scena del mondo, non più come soggetti subordinati, ma *differenti, soggetti imprevisi* secondo la famosa locuzione di Carla Lonzi⁶ - all'interno del quale si pone anche quel che è avvenuto e sta avvenendo nell'istruzione, proprio perché rovescia le regole di un mondo e di una cultura secolare, non può che vivere al proprio interno profonde, straordinarie contraddizioni, il convivere del nuovo con il tradizionale, già lo si osservava in precedenza. Ciò che caratterizza il contemporaneo, in particolare dal punto di vista che qui ci interessa, quindi, non è solo la rapidità del mutare, ma la *simultaneità*, la complessità del cambiamento, nel quale sono vitali, al tempo stesso, visioni inedite delle identità e relazioni tra i sessi, e persistono immagini e culture tradizionali dell'essere donne, dell'essere uomini. Anche tra le generazioni più giovani. E non credo si tratti di un dato negativo, tutt'altro, sono convinta piuttosto che questo aiuterà a preservare e conservare i percorsi di esperienza diversi che nel tempo hanno elaborato i due sessi, d'altronde lo stesso movimento delle donne, il pensiero e la ricerca femminile di questi anni ha fatto proprio il patrimonio di saperi e sapienze millenarie delle donne, operando piuttosto a dare valore là dove il dominio maschile aveva decretato minorità. Abbandono questo discorso per tornare alla ricerca che qui viene presentata, non senza rilevare però che le osservazioni che precedono sono, o dovrebbero, essere centrali anche nei percorsi di istruzione, entrare nelle consapevolezze di chi fa scuola, nel discorso colto dei saperi scambiati.

Questo convivere di nuovo e di antico nelle mentalità e culture contemporanee rispetto alla *questione dei sessi*, si coglie, e già più volte vi ho accennato, nelle riflessioni di chi ha partecipato alla ricerca: osservazioni di realtà e pregiudizi di genere si mescolano in tutte le considerazioni, d'altronde gli stereotipi altro non sono che *registrazioni di realtà irrigidite, non aperte o addirittura ostacolanti il mutamento*. Molte e molti insegnanti intervistati se ne mostrano consapevoli: così infatti osserva un docente. "Tante volte ci si ferma là perpetrando con il proprio comportamento e con

⁶ Carla Lonzi è stata una delle figure più significative del femminismo italiano degli anni Settanta del Novecento; la locuzione citata si trova in, *Sputiamo su Hegel*, un saggio presente nella raccolta, a cura di Rosalba Spagnoletti, di scritti femministi, *I movimenti femministi in Italia*, Savelli, Roma 1974, pp. 95-124. Il titolo che ho scelto, con Gabriella Seveso, per l'antologia citata in precedenza fa chiaro riferimento alle parole di Carla Lonzi.

la propria educazione il fatto che i maschi sono così e le femmine siano così. Molto spesso dicendolo facciamo in modo che la situazione continui ad essere questa. Se non c'è magari l'attenzione a fare una proposta diversa o a destrutturare uno stereotipo". *Destruire uno stereotipo* significa non tanto tentare di annullarlo, quanto analizzarlo, cercare di capirne la storia e la composizione: nel caso degli stereotipi di genere le storie sono antiche e dense di sapienze, entrarci può significare quindi un apprendimento straordinario, un sapere di sé, come portatrici e portatori di questi stessi pregiudizi, un sapere che può divenire comunicazione, ricerca anche in un'attività didattica.

È interessante, quindi, quanto emerge dalle interviste e anche da altre parti del lavoro interpretativo, poiché l'intreccio di cui ho più volte parlato, presenta immagini plurali, sovrapposte, indubbiamente nella maggior parte dei casi una tensione verso una maggiore consapevolezza, e tanto più spiace che tutto questo continui a non divenire *fare scuola*.

In particolare sul diverso rendimento femminile e maschile in differenti aree del sapere giudizi, preconcetti e osservazioni nelle classi si alimentano a vicenda, secondo sceneggiature già note nel tempo. Gli studenti e le studentesse vengono classificati per attitudini e atteggiamenti verso lo studio. "Ed è per questo (la metodicità nello studio) che le ragazzine riescono di più. Potrebbe esserci però l'aspetto negativo anche in tutto questo. C'è meno creatività, la donna riesce meglio perché le si chiede una determinata cosa, è metodica quindi, molto concreta, ma poco creativa. Il maschio invece svicola perché interessato da altro, viene anche distolto ma ha un atteggiamento più creativo e talvolta costruttivo".

Per quanto riguarda le materie il discorso scivola inevitabilmente verso il rilievo, noto, di una maggiore predisposizione maschile nei confronti di quelle scientifiche, "il maschio riesce meglio in matematica, per l'intuizione", e il giudizio si espande, rilevando, a fronte della *diligenza* femminile, oltre alla capacità di intuizione, anche la predisposizione dei maschi "a risolvere i problemi", ad approfondirli, "quando hanno interessi, li hanno molto in profondità", fino a far osservare a un dirigente scolastico come si formi, nei e nelle docenti, un giudizio complessivo, che efficacemente riassume in questo modo: "quando un maschio ragiona non c'è femmina che gli tenga il passo".

È difficile segnare i confini dunque, come più volte abbiamo segnalato, tra ciò che tradizionalmente si assegna alle competenze dell'uno e dell'altro sesso e ciò che si conferma nella quotidiana pratica ed esperienza didattica. "Sono profezie che si autoavverano" dichiara un insegnante, ed ha ragione, quanto più si insiste su deficienze, mancanze degli uni o delle altre, tanto più gli atteggiamenti tendono ad adeguarvisi, e così i giudizi, i comportamenti e le cosiddette attitudini si perpetuano secondo linee di differenze previste e precostituite che rischiano di trasformarsi in disuguaglianze,

in forme di autolimitazione, in perdita di fiducia nelle proprie possibilità di successo rispetto ad alcune materie.

In un'altra parte del lavoro presentato, quando si analizzano i risultati della rilevazione PISA 2003, a proposito proprio delle abilità matematiche, questo discorso emerge con molta chiarezza: i maschi sono più bravi, i dati *oggettivi* non lasciano alcun dubbio.

Si apre a questo punto un campo vasto di riflessioni, in particolare sui contenuti e l'insegnamento delle materie scientifiche, che io credo dovrebbero prima o poi essere affrontate seriamente ai vari livelli delle responsabilità scolastiche, ma è difficile, perché ancora una volta muoversi su questi terreni secondo interpretazioni di genere avvia a una *critica radicale*, che coinvolge contemporaneamente diversi piani della riflessione. Non posso che accennarvi brevemente, come d'altronde ho fatto in precedenza, rimandando gli approfondimenti a una letteratura sul tema che pur esiste, anche se poco nota, soprattutto nelle scuole.⁷ Essa si avvia da tutta quella produzione di critica al formarsi del pensiero e della cultura scientifica della modernità occidentale, che hanno sviluppato in particolare le scienziate femministe americane e che in Italia è relativamente nota dagli anni Ottanta. È una critica radicale che relativizza e mette in discussione un sapere che si è formato, ancor più di tutti gli altri, nella lontananza delle donne, o tenendo lontane le donne, e ha assunto quindi una specifica connotazione di genere. La lontananza femminile si perpetua nell'estraneità delle nuove generazioni, anche se le giovani donne non sanno evidentemente, o meglio, non sono preparate a riconoscerla e strutturarla in una critica compiuta. In alcuni lavori di ricerca di parecchi anni fa ho avuto modo di verificare, proprio intervistando studentesse di scuole superiori, questa distanza, che può divenire generatrice di posizioni critiche, utili a tutti e tutte, rispetto al complesso delle conoscenze scientifiche, solo nel momento in cui sappia uscire dal territorio dello stereotipo diffuso, che tramanda nel tempo l'immagine di un'incapacità soggettiva e di genere, profondamente interiorizzata dalle stesse giovani donne. Un'altra delle profezie che si autoavverano, secondo quanto afferma l'insegnante intervistata. E così anche le prove 'oggettive'⁸ di questa incapacità o minor predisposizione, tendono a trasformarla in una specie di

⁷ Cito solo alcuni tra i molti titoli. Elisabetta Donini, *La nube e il limite*, Rosenberg e Sellier, Torino 1990; Luisella Erlicher, Barbara Mapelli, *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*, La Tartaruga, Milano 1991; Elisabetta Donini, *Conversazione con Evelyn Fox Keller*, Elèuthera, Milano 1991; Margaret Wertheim, *I pantaloni di Pitagora. Dio, le donne e la matematica*, Instar, Torino, 1996; Gabriele Lolli, *La crisalide e la farfalla*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.

⁸ Una critica specifica su questo tema è contenuta nel volume, citato, di Gabriele Lolli, *La crisalide e la farfalla*.

minorità 'naturale', che colpisce le donne come una malattia ereditaria e segna in questo modo anche le loro scelte future. Anche se ora più ragazze di un tempo scelgono facoltà scientifiche - ma occorre analizzare quali e per quali motivi - le loro 'carriere' accedono più difficilmente alla ricerca o all'eccellenza nelle professioni.

Molte e molti degli insegnanti intervistati si mostrano consapevoli di come i giudizi inducano poi comportamenti, presunte attitudini, scelte apparentemente libere, ma in realtà eterodirette. "Le insegnanti si aspettano", afferma una docente, che le femmine siano così e i maschi così, le une diligenti, gli altri creativi, le une più brave in letteratura, e più capaci anche di autonarrarsi, gli altri, oltre che col pallone, migliori coi numeri, con la risoluzione dei problemi.

Dicevo prima che *si fa genere* anche quando non se ne è consapevoli, e questo mi sembra uno dei casi più evidenti, ma è pericolosa l'inconsapevolezza, la presunzione di muoversi secondo principi di uguaglianza o di 'oggettività', poiché mette in gioco le scelte future di ragazze e ragazzi, i loro destini, in qualche modo li e le *predestina*. È necessario quindi prevedere formazione, confronto, discussione tra docenti su queste tematiche, per problematizzarle innanzitutto dentro di sé, pensando anche alla propria storia, influenzata forse da questi stessi giudizi preconcepiuti.

"Quelle che potrebbero essere interpretate come differenze legate al genere, si scrive nel primo capitolo di questo testo, determinate da motivazioni e interessi divergenti, diventano disuguaglianze in quanto incidono sui ruoli occupazionali e sociali". E nella ricerca qualitativa emergono i limiti e i problemi a questo proposito, legati all'orientamento, di cui alcuni docenti si mostrano preoccupati e preoccupate, indubbiamente consapevoli di modelli impliciti veicolati e consigliati "in modo molto leggero e anche in buona fede", perché anche noi, prosegue la stessa insegnante, siamo figli e figlie di una cultura, "è un indotto culturale che noi abbiamo e ci portiamo dietro".

A sottolineare l'importanza di questo passaggio cruciale, per la scuola, per i soggetti che vi si formano, per gli stessi e stesse insegnanti - perché orientamento lo si fa in ogni momento della propria presenza a scuola, orientamento è anche la qualità di questa presenza - nel testo vi è un contributo dedicato a questo tema, in cui si raccoglie un'esperienza di anni, un'esperienza ripensata, su cui si può continuare a lavorare, proprio nella direzione, già avviata nello scritto di Graziano Zuffi, di attenzione al genere. Perché - e viene riconosciuto anche in alcune interviste - l'orientamento nelle scuole non si fa ancora, o non abbastanza, con una specifica e diversa attenzione alle necessità di ragazze e ragazzi.

E si perpetua allora, irrisolto, il problema della cosiddetta segregazione, prima formativa e poi professionale: differenti percorsi di scelta femminili e maschili a scuola, poi nel lavoro o nelle eventuali opzioni universitarie. È un problema che

nella scuola italiana, e non solo, si mantiene sostanzialmente stabile, con modesti spostamenti percentuali nel tempo, creando perdite, non solo nei destini individuali, ma anche di risorse sociali, economiche. Ed è solo la scuola, oltre alle famiglie, che può intervenire, perché quello che sta sotto a queste scelte, è una cultura radicata, che trasforma le differenze in disuguaglianze, nega una reale libertà di scelta alle studentesse e agli studenti, nega alla società tutta patrimoni di intelligenza ed esperienza, che, valorizzati nelle loro differenze, diventerebbero risorse anche nuove, innovative per il vivere comune.

Perché la segregazione, anche se così è stata sempre considerata, *non è solo un problema femminile*, è un problema di tutti e tutte. Io lavoro in una Facoltà, Scienze della formazione, in cui gli studenti maschi sono poco più del 10%, a Scienze della formazione primaria poco più del 3%. Questi dati, indubbiamente superiori all'analoga e rovesciata, ma forse più nota, segregazione alla Facoltà di Ingegneria, predicono un futuro in cui, sempre più, gli uomini saranno assenti dall'insegnamento e dalle professioni educative. E quanto questo sia un problema la ricerca qui presentata lo testimonia ampiamente. Pesa su questa non scelta maschile indubbiamente la considerazione dei bassi stipendi, della scarsa visibilità sociale in una società in cui si attribuisce ancora - e non è più del tutto vero - agli uomini la responsabilità per lo meno dello stipendio principale. Ma stipendi e visibilità si intrecciano e influenzano reciprocamente con gli immaginari legati a questa professione, come ad altre, considerate di cura e quindi femminili. La nostra cultura e gli stessi soggetti difficilmente legittimano o si legittimano, se maschi, a questa scelta, soprattutto per quanto riguarda i primi ordini scolastici, in cui la cura appare prevalente.

Eppure, in una ricerca che stiamo svolgendo proprio in questi mesi in Facoltà, dalle interviste agli studenti uomini emergono tutte le motivazioni - e tutte le differenze anche rispetto alle attività e culture della cura - verso le professioni educative. Emerge, se pure ancora poco visibile e contraddittorio, il *cambiamento maschile*, l'autorizzarsi a scelte che mettano in gioco, nelle opzioni formative, nelle successive professioni, parti di sé, desideri, bisogni e capacità, tuttora precluse all'immaginario prescrittivo di ciò che significhi essere un *vero uomo*. Con quanto danno, in particolare per le giovani crescite maschili, viene testimoniato nella stessa ricerca che qui è presentata.

E sono per primi i nostri studenti - i pochi presenti in Facoltà - a discutere della necessità che questo problema diventi patrimonio dell'orientamento nelle scuole. Sarebbe questo un *fare genere*, con un'attenzione specifica al maschile che credo potrebbe suscitare interesse non solo per quanto riguarda le professioni educative in particolare, ma anche per far emergere possibilità nuove, nuove immagini di maschile, finora negate dalle norme di genere, che non hanno oppresso solo le donne, e che

potrebbero autorizzare atteggiamenti e comportamenti che i maschi ora si negano, perché non vi si sentono legittimati. Immaginiamo come potrebbero essere efficaci - ed è una proposta che fanno gli studenti della nostra Facoltà - ad esempio intervenenti nelle classi di giovani universitari che parlano di queste loro scelte, di lavori che sanno, vogliono affrontare con *competenze di cura al maschile*, che si inventeranno o sapranno trovare, come patrimonio, rimosso e dimenticato, dentro di sé.

PER IL FUTURO

Il lavoro di ricerca e interpretativo presentato nei diversi contributi di questo testo, che assume nel complesso unitarietà e risulta particolarmente interessante proprio per la diversità dei punti di vista che tra loro dialogano, credo che difficilmente possa essere pensato se non come preparazione e avvio ad azioni future, successivi interventi per e nelle scuole.

Sollecitazioni in questa direzione sono sparse ovunque nei diversi scritti, dalle prime pagine fino al contributo finale, che si pone proprio nella prospettiva di una riflessione su possibili percorsi futuri.

Non voglio e credo sia inutile da parte mia raccogliere e riassumere le diverse proposte, su cui il lettore e la lettrice si potrà soffermare scorrendo il testo.

Desidero piuttosto richiamare e fermarmi brevemente solo su due considerazioni, che si rifanno a temi cui ho già accennato, ma che ritengo importante riprendere per concludere queste mie note introduttive.

Scrivevo in precedenza della *radicalità della tematica di genere in educazione*. Una tematica che è radicale poiché mette in discussione e pone a critica tutto il complesso dell'essere e fare scuola. Se dunque si sceglie di assumerla come prospettiva pedagogica, perché divenga cultura educativa e azione didattica, occorre innanzitutto prevedere e progettare la formazione dei e delle docenti. Una formazione, l'ho già più volte detto e lo si troverà ripetuto nel testo, che deve fondarsi sul *partire da sé*, sulla *cura di sé* dell'insegnante, che avvia la sua competenza di genere da una competenza biografica, dalla propria crescita di consapevolezza come donna e uomo che insegna e che solo così può trasformarsi in *intenzionalità educativa* verso gli altri e le altre. La cultura di genere è innanzitutto un patrimonio e una risorsa personale. Solo se il/la docente sperimenta su di sé questo percorso è in grado di trasferirlo nel rapporto pedagogico: *la prospettiva di genere può essere trasmessa solo da chi, nel suo essere e nel suo sapere e saper fare, la impersona*.

E il *partire da sé* dovrebbe essere anche un saper, continuamente, *tornare a sé*, per leggersi nel divenire del rapporto pedagogico, nelle relazioni con le generazioni di nuove donne e nuovi uomini, ma anche per leggersi nel dialogo con i propri saperi,

messi a critica dalla cultura di genere, che ne svela la parzialità, la presunzione di falsa neutralità e universalità. Una critica particolarmente radicale, ancora una volta, per quanto riguarda i saperi scientifici, ma non soltanto: l'assunzione di uno sguardo di genere - che apre il varco culturale e simbolico all'apprezzamento anche delle altre differenze - mette in discussione ogni area di conoscenza, anche quelle accreditate o autoaccreditate come universali e oggettive.

È dunque complesso, può essere addirittura doloroso, per un o una insegnante decidere di avviarsi su questo percorso, ma io credo che poi si venga ripagati e ripagate, da una conquista di nuovo senso. Ed è quindi necessario che le scuole o le singole e i singoli docenti non vengano abbandonati, nelle diverse fasi di formazione, progettazione e pratica didattica. Sarebbe utile dunque che si creasse piuttosto un coordinamento tra le attività di formazione, un luogo e dei tempi di confronto e incontro, anche successivi, in cui chi opera nella scuola in questa prospettiva possa confrontare le proprie esperienze, condividere le inevitabili criticità. Chi si è occupato o occupata di genere nella scuola, a qualunque livello, con qualunque tipo di impegno, ha quasi sempre vissuto l'esperienza della solitudine, della non condivisione, spesso, come anche qui si scrive, dell'*ironia* di colleghi e colleghe. Proprio questo va evitato, perché ci si propone un percorso difficile, anche personalmente, perché questo percorso deve essere accreditato, legittimato, riconosciuto anche al di là della singola scuola.

La seconda considerazione discende direttamente dalla prima e ne è in qualche modo una traduzione didattica, anch'essa presente in alcune parti degli scritti che seguono.

Graziano Zuffi scrive, a proposito dell'orientamento, del *dare la parola* e offrire l'ascolto a ragazze e ragazzi. È un metodo che può essere esteso, io credo, a tutte le forme, le occasioni del fare scuola. Ed è un metodo che si apprende, fino in fondo, se si è imparato a sperimentarlo su di sé: se l'insegnante ha avuto il desiderio, ma anche il coraggio, di *darsi la parola, di viverci come soggetto sessuato, in una relazione, anch'essa sessuata, con altri soggetti e con le conoscenze.*

Bambine e bambini, ragazzi e ragazze, attraverso diverse forme secondo gli ordini scolastici, possono divenire protagonisti diretti, se si offre spazio e attenzione vera a quel che pensano e chiedono alla scuola, alla loro ricerca di significato nelle relazioni complesse tra generi e generazioni, nelle relazioni, che rischiano anch'esse perdita di senso, con la conoscenza, con le diverse materie in cui una ricerca *di genere*, può aiutare a storicizzare, a contestualizzare il formarsi dei diversi saperi, non più presentati come un corpus inattaccabile e inamovibile, quindi non più vitale, né riconoscibile nell'esperienza o per l'esperienza e le necessità dei o delle più giovani.

Si apre anche qui un discorso molto ampio e complesso che con queste mie parole ovviamente posso solo sfiorare, ma credo che rendere terreno di confronto e ricerca

anche il divenire dei diversi saperi, porsi le domande dei silenzi e assenze femminili, o delle diverse e minori presenze delle donne nella storia delle conoscenze - ma questa storia potrebbe proporre anche significative 'esclusioni maschili' - possa avviare quei processi di apprendimento critico che salvano dalla passività con cui spesso vengono accolte le trasmissioni di saperi, presentati come formati una volta per tutte ed esenti dal divenire storico, dal trasformarsi delle società, culture e civiltà.

I giovani e le giovani, nella scuola come altrove, ma la scuola è il luogo in cui stanno più a lungo, cercano soprattutto, con maggiore o minore consapevolezza, le tracce, le mappe del loro divenire soggetti: la prospettiva di genere offre, può offrire loro maggiori strumenti per questa ricerca, nelle relazioni e nei saperi, per capirsi, per condividere i timori e le speranze della crescita. Diviene una risorsa personale nel momento in cui aiuta a formulare quelle domande e un avvio di risposte, che, qualora restino nel non detto, possono trasformarsi in difficoltà, sofferenze, adesione irriflessa a modelli dati, sui quali non si è in grado - se nessuno ha insegnato a operarvi riflessione - di muoversi con libertà, agire con competenza critica.

Capitolo primo

La ricerca “Genere e percorsi formativi”: finalità, obiettivi e metodologia¹

Francesca Sartori e Chiara Tamanini

“Soltanto l’attiva influenza dei due sessi l’uno sull’altro, i loro legami, i loro contrasti creano la condizione femminile e la condizione maschile, quelle modalità di vita cioè in cui i due sessi intrecciano la propria esistenza. Genere dunque, oltre che un codice binario è anche un codice che implica reciprocità, dialettica costante fra le sue componenti di base.”

S. Piccone Stella e C. Saraceno²

1. LA RICERCA SU GENERE E SCUOLA IN TRENTINO: FINALITÀ E PROSPETTIVE

Il disegno riprodotto nella fig.1 della pagina seguente è stato realizzato all’inizio dell’anno scolastico 2005/6 dagli alunni e dalle alunne di una seconda media a cui gli insegnanti hanno chiesto di rappresentare la propria classe.

Come si vede, l’immagine in cui gli allievi e le allieve si riconoscono è unitaria ma divisa in due parti: una metà è a forma di angelo e intende raffigurare le femmine, l’altra metà è “diabolica” e si riferisce alla parte maschile della classe.³

¹ I paragrafi 1 e 4 sono di Chiara Tamanini, i paragrafi 2 e 3 sono stati scritti da Francesca Sartori.

² S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996, pp. 8-9. Il termine italiano “genere” è la traduzione dell’inglese *gender*: le due parole non coincidono perfettamente in quanto *gender* fa riferimento al genere sessuale mentre, nella nostra lingua, “genere” ha molti più sensi (genere letterario, genere umano, genere grammaticale ecc.). Oltre al testo appena citato, per approfondimenti si vedano: R. W. Connell, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna 2006; F. Bimbi (a cura di), *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*, Il Mulino, Bologna 2003; C. Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini, Milano 2002.

³ La fotografia riproduce un disegno appeso alla porta di una classe nell’Istituto Comprensivo di Lavis. La classe che si è “autoritratta” era composta di 10 femmine e 11 maschi. Si ringraziano per la collaborazione le prof.sse Gina Muscarà e Maria Grazia Alessandra.



Fig.1 Angelo/diavolo, femmina/maschio

Nella sua immediatezza e nel suo dualismo estremo, il disegno mostra uno degli aspetti centrali della ricerca "Generi e percorsi formativi": la differenza tra maschi e femmine è presente nella scuola, è vissuta quotidianamente e a volte intensamente dai ragazzi ma non è quasi mai elemento di interesse per gli insegnanti. Costoro, coinvolti, e talora travolti, da attività curriculari, innovazioni da introdurre e assorbire rapidamente, urgenze varie, non ritengono il tema della costruzione dell'identità di genere degno di un'attenzione costante e quindi non occasionale, non legata ad emergenze momentanee.

Non essendo tematizzata, la diversità di genere viene vissuta dagli alunni, ma anche dai docenti, in modo istintivo e impulsivo e, se da un lato può provocare disagio, dall'altro non diventa occasione di valorizzazione di sensibilità e stili di apprendimento diversificati, di azioni di orientamento personalizzate, di intenti formativi che si prendano cura della relazionalità e della crescita anche emotiva degli alunni (H.

Gardner, 2002; L. Tuffanelli, 1999). I ragazzi sono spesso lasciati soli nella gestione della propria crescita fisica ed affettiva.

La questione della diversità di genere è tanto più difficile da accettare perché mette in gioco i percorsi di maturazione, le convinzioni, gli stereotipi degli adulti stessi, insegnanti o genitori, che hanno a che fare con i giovani. I docenti sostengono per lo più che maschi e femmine vadano trattati nello stesso modo, in nome di una conquistata uguaglianza. Salvo poi evidenziare fenomenologicamente che alunni e alunne hanno comportamenti e rendimenti differenziati, che i loro percorsi e scelte scolastiche e postscolastiche sono diversi, che la classe docente ha un alto tasso di femminilizzazione e che questo fatto ha influenza nel rapporto educativo e istruttivo. Si tende a proporre un'azione formativa e una didattica "uguale" a soggetti diversi. C'è grande difficoltà nel coniugare la prospettiva del raggiungimento di identici traguardi cognitivi e formativi con la modulazione di interventi che tengano conto della varietà di culture a cui sono esposti gli alunni e delle loro esigenze fisiche, affettive relazionali, in modo da favorire la valorizzazione dei peculiari talenti, sensibilità, vocazioni e la presa di coscienza delle rappresentazioni culturali che ogni soggetto porta con sé. Tuttavia "gli individui possiedono menti diverse tra loro, per cui elaborano miscele di rappresentazioni mentali del tutto singolari" (H. Gardner, 1999) e pertanto "si è uguali in quanto riconosciuti come diversi" (M. Walzer, 1987; cfr. anche Z. Bauman, 2003, A. de Benoist, 2005, A. Sen, 2006).

Torniamo ora al disegno degli alunni di seconda media. Gli studenti hanno ritratto la propria classe in una figura unica, segno che essa è percepita come un ambiente unitario e compartecipato: ciò che caratterizza però la loro relazionalità è una forte polarizzazione tra la componente dei maschi e quella delle femmine. L'aspetto interessante è che la parte femminile ha composte sembianze "angeliche" mentre la parte maschile ha un immaginario "diabolico", caratterizzato da una lunga coda che sembra partire dalla parte anteriore della figura, un grande piede appuntito e un tridente esibito con spavalderia. Le ragazze costituiscono dunque la parte "buona" e tranquilla della classe, che rispetta le regole della convivenza e dell'apprendimento scolastico, mentre i maschi sono la parte di disturbo, che invade gli spazi della vita in comune e rivendica la propria impertinenza e irrequietezza fisica. Data l'interdipendenza tra insegnamento e apprendimento, è ipotizzabile che il ritratto di classe rispecchi anche il modo in cui gli alunni sono percepiti e trattati dai/dalle propri/e docenti.

Ancora una volta il disegno riflette una situazione ben nota per cui le femmine vivono l'ambiente scolastico in modo apparentemente più fluido, ne accettano più facilmente le regole e le dinamiche, hanno percorsi scolastici più regolari e rendimenti migliori. I maschi sono solitamente più insofferenti, più a rischio di insuccesso,

hanno voti mediamente inferiori. A scuola il sesso forte sembrerebbe dunque quello femminile mentre parrebbe emergere uno svantaggio dei maschi.

La realtà è, in effetti, più complessa in quanto permangono tra maschi e femmine differenze ben precise nelle preferenze verso certi ambiti di apprendimento e nelle scelte dei percorsi scolastici e universitari che indirizzano la maggioranza delle donne verso collocazioni occupazionali meno prestigiose e di reddito inferiore (Fondazione Censis, 2005; Osservatorio Permanente del Sistema Economico-Sociale Provinciale, 2006; Osservatorio del mercato del lavoro, 2006). La maggior bravura scolastica delle ragazze non trova pertanto piena corrispondenza nelle posizioni professionali in cui invece sono, anche se in modo più ridimensionato rispetto al passato, avvantaggiati i maschi. Si può pertanto affermare che nel mondo scolastico si profila un *gender gap* maschile, mentre nel mondo del lavoro è ancora presente un *gender gap* femminile.

È questa la prospettiva in cui si colloca la ricerca "Genere e percorsi formativi", nella consapevolezza che "la categoria del "genere" non è da considerarsi immobile" (S. Piccone Stella e C. Saraceno, 1996) e che sia pertanto utile un approfondimento conoscitivo e una riflessione problematizzante che ponga al centro dell'attenzione il tema della costruzione dell'identità di genere. Una non adeguata considerazione della crescita cognitiva, affettiva, sessuale, relazionale degli individui chiama in causa il mondo scolastico ma anche quello extrascolastico e può essere una delle cause del disagio giovanile e della sempre maggiore difficoltà a costruire relazioni, anche di coppia, consapevoli il cui obiettivo sia una positiva maturazione delle persone (Z. Bauman, 2004; B. Mapelli, M.G. Piano, 1999; M. Piazza, B. Mapelli, M.B. Peruzzi, 2002; Commissione pari opportunità della Provincia di Brescia, Consultorio familiare Onlus di Brescia, 2004). È inoltre interesse di una società complessa valorizzare gli individui più capaci, indipendentemente dal sesso, promuovendoli in posizioni di responsabilità.

A sollecitare l'IPRASE del Trentino a promuovere una ricerca su genere e scuola sono state una rappresentante della Commissione pari opportunità del Comune di Trento e una rappresentante della Commissione provinciale per le pari opportunità.⁴ L'Istituto ha subito accolto la sollecitazione, considerando sia l'assenza di un approfondimento su questo tema a livello provinciale, sia la rilevanza internazionale della problematica.

La parità tra uomini e donne, sempre più interpretata come promozione di percorsi di costruzione delle identità e avvicinata ai temi del multiculturalismo, è uno

⁴ Si tratta, nello specifico, di Ivana Di Camillo, presidente della Commissione comunale pari opportunità e di Maria Cristina Bridi, all'epoca vicepresidente della Commissione per le pari opportunità della Provincia di Trento.

dei compiti principali della politica comunitaria.⁵ Nel report 2006 della Commissione Europea si legge, a questo proposito: “Nel 2004 circa 8 donne tra i 20-24 anni su 10 hanno conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore, mentre meno del 75% dei maschi ha raggiunto lo stesso livello di istruzione. Se prendiamo in considerazione la tipica carriera accademica, si vede che al primo livello di laurea le femmine sono più numerose e hanno più successo dei maschi (59% di diplomate ISCED5a)⁶ ma la loro quota decresce se consideriamo i dottorati di ricerca (43% di diplomi postlaurea) e arriva al minimo tra i professori ordinari (15% di femmine al livello più alto della carriera accademica). Inoltre gli indirizzi di laurea continuano ad essere differenziati in base al genere, con una bassa presenza di donne in ingegneria, o scienze e tecnologia e un’alta presenza femminile nei campi della salute, dell’istruzione o degli studi umanistici. Per quanto riguarda il lifelong learning, in 21 degli stati membri sono più le donne che non gli uomini a partecipare all’istruzione e alla formazione in età adulta, con una media di tassi di partecipazione dell’11,7% tra le femmine e il 10% tra i maschi.”⁷

Di fronte a tale situazione i sistemi scolastici europei pongono sempre maggiore attenzione ai comportamenti, agli stili di apprendimento e al rendimento differente di alunni e alunne e cercano di mettere a punto strategie per affrontare i problemi di apprendimento e di disagio legati alla diversità di genere,⁸ fino ad arrivare, in alcuni casi, ad organizzare classi o gruppi di apprendimento di soli maschi o sole femmine.

⁵ Si veda la *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Una tabella di marcia per la parità tra donne e uomini 2006-2010* (il testo si può scaricare dal sito <http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/index_en.html>).

Ampia documentazione su questo tema si trova alla biblioteca dell’Ufficio per le Politiche di Pari Opportunità della Provincia di Trento e nel sito: <www.pariopportunita.provincia.tn.it/>.

⁶ Il sistema New ISCED 1997 è l’*International Standard Classification of Education* messo a punto dall’UNESCO. Include tutti i generi di educazione, istruzione, tirocinio o formazione. Il livello ISCED 5 si riferisce al primo stadio dell’educazione terziaria che non conduce direttamente a qualificazione di tipo avanzato. I programmi durano al massimo 2 anni (5A e 5B, orientati a formazione professionale).

⁷ *Relazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla parità tra donne e uomini - 2006, “Education, training and research”*, p. 12 (traduzione di chi scrive).

⁸ Cfr. H. Faulstich-Wieland, M. Weber, K. Willems, *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*, Weinheim 2004. La letteratura in ambito tedesco su questo tema è molto più ampia che non in Italia. Lo stesso vale per il mondo inglese dove si promuovono ricerche e progetti per migliorare i risultati scolastici dei maschi (cfr., ad esempio, il *National Education Breakthrough Programme for Raising Boys’ Achievement in Secondary Schools*).

Nella consapevolezza che la questione della relazionalità tra maschi e femmine nella nostra scuola non è - o è raramente - tematizzata e, anzi, si manifesta spesso una sorta di rifiuto a priori a farne oggetto di riflessione pedagogica e didattica, l'IPRA-SE ha scelto di realizzare una ricerca a carattere esplorativo, basata su un approccio qualitativo (E. Becchi, B. Vertecchi, 1984). La finalità principale dell'indagine è di proporre all'attenzione del mondo della scuola il tema delle diversità tra maschi e femmine, attraverso un'analisi del livello di sensibilità, consapevolezza e progettualità della scuola trentina sulle questioni della femminilizzazione dell'insegnamento e della costruzione dell'identità di genere.

Sulla scorta di una serie di seminari di approfondimento organizzati dall'Istituto in vista della ricerca⁹ e di riferimenti alla letteratura sul tema, si è deciso di circoscrivere l'indagine al ciclo primario: l'età scolare ritenuta più importante nel processo di costruzione dell'identità di genere è infatti quella dai 6 ai 14 anni.¹⁰

La ricerca qualitativa è accompagnata da una raccolta di dati secondari riguardanti la femminilizzazione del personale docente, i tassi di partecipazione scolastica e universitaria di maschi e femmine e le differenze di apprendimento nella matematica, con particolare riferimento agli esiti di PISA 2003. L'intento è di restituire, per la prima volta, un quadro delle principali dinamiche di genere nella scuola trentina, nell'auspicio che esso possa servire come punto di partenza per ulteriori indagini, per percorsi di ricerca-azione, sperimentazioni e iniziative di formazione nel mondo scolastico ed extrascolastico, con particolare riferimento ai bisogni dei giovani e delle giovani adolescenti.

Come si può constatare leggendo il rapporto, nella restituzione degli esiti della ricerca qualitativa le osservazioni sulla relazionalità tra maschi e femmine e sui loro comportamenti scolastici si intersecano con considerazioni relative ai rapporti tra docenti e tra docenti e discenti. Infatti, raccontando degli atteggiamenti dei propri alunni, gli intervistati passano spontaneamente a parlare della femminilizzazione del

⁹ A tenere i seminari organizzati dall'IPRA-SE e aperti, oltre che al gruppo di ricerca, a docenti della scuola e dell'Università, sono stati invitati F. Pajno Ferrara (Università di Verona) che ha parlato del tema "La differenza di genere nello sviluppo e nella formazione dei bambini e degli adolescenti", S. Gherardi (Università di Trento) che ha affrontato la questione de "Il genere come pratica sociale" e G. Di Cristofaro Longo (Università "La Sapienza" di Roma) che ha proposto una "Lettura antropologica dell'identità di genere".

¹⁰ Secondo F. Pajno Ferrara, docente di neuropsichiatria infantile, il processo di identificazione di genere primario riguarda le prime fasi della vita, dal nono mese circa fino al compimento del secondo anno, mentre l'identità di genere secondaria viene acquisita successivamente fino al periodo dell'adolescenza.

corpo docente e del suo influsso sul processo di insegnamento-apprendimento, della relazione con i colleghi e le colleghe e, talvolta, anche del proprio percorso di costruzione d'identità personale, dell'esperienza familiare di mogli o mariti, di madri o padri di figli maschi e femmine. In altri termini, l'attenzione al tema della diversità di genere porta gli insegnanti a riflettere su di sé, sui propri percorsi di maturazione relazionale, affettiva, cognitiva e a mettere in discussione comportamenti spontanei, ritenuti neutrali ma in realtà connotati. È importante, dunque, sottolineare che la sollecitazione a fare attenzione ai processi di costruzione dell'identità di genere non significa caricare gli insegnanti di un problema in più, da aggiungere a tutte le altre conoscenze, attenzioni e preoccupazioni e incombenze che essi sono chiamati ad avere, ma implica, piuttosto, l'assunzione di una più consapevole prospettiva nel quotidiano rapporto educativo. Una prospettiva che fa riferimento ad "una concezione della diversità - che dal genere si allarga ad altre differenze - che declina nell'unico modo possibile nel contemporaneo la sostanza dell'uguaglianza e insegna non solo che si può essere differenti e uguali, ma che le differenze rappresentano più ricche risorse per ciascuno, per divenire se stessi, e segnano di significato i percorsi della crescita dentro i saperi."¹¹

2. PROBLEMATICITÀ DELLA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ DI GENERE NELLA SCUOLA

Il rapporto tra scuola e genere può essere analizzato da vari punti di vista e considerato da diverse prospettive ed angolature ma sicuramente non se ne può negare la rilevanza e la criticità. Non possiamo sottovalutare nella realtà educativa attuale, infatti, i cambiamenti significativi, sia di tipo quantitativo che qualitativo, che si sono verificati nell'utenza scolastica.

Nell'ultimo decennio è avvenuto il "sorpasso" da parte della componente femminile su quella maschile in quanto a presenza nella scuola secondaria superiore e all'università (MIUR, 2005; L. L. Sabbadini, 2004); al contempo vari studi e ricerche confermano il maggiore successo scolastico delle studentesse, che si manifesta attraverso minori ripetenze, limitati casi di abbandono ma anche voti più elevati e migliori risultati agli esami di licenza media, all'esame di stato e di laurea (E. Besozzi, 2006; L. Fischer, 2003; A. Schizzerotto, C. Barone 2006; M. Salati, 2006).

Molti sono i fenomeni che si collegano a questo *trend*: bambine e ragazze si impegnano maggiormente nello studio, al quale dedicano più tempo dei coetanei maschi;

¹¹ B. Mapelli, *Pedagogia e differenza di genere*, in <www.treccani.it>.

rispondono in modo più continuativo e conforme alle richieste degli insegnanti sia per quanto riguarda l'esecuzione delle consegne che la disciplina; appaiono più integrate nell'ambito scolastico anche perché ne condividono maggiormente gli obiettivi educativi; risultano più soddisfatte della propria esperienza formativa; si dimostrano più interessate alla funzione cognitiva della scuola mentre i maschi lo sono maggiormente rispetto a quella socializzativa (F. Sartori, 2005; C. Buzzi, F. Sartori, 2004).

La scuola dovrebbe dunque interrogarsi per contrastare un disagio che si rivela più maschile che femminile.

Non si può tuttavia non mettere in evidenza la persistenza di una consistente *segregazione formativa* legata al genere che comporta la presenza di percorsi scolastici differenziati per maschi e femmine. Ciò si evidenzia se facciamo riferimento all'istituto socio-psico-pedagogico, al liceo classico e a quello linguistico, agli istituti tecnici e professionali per il commercio, il turismo e i servizi sociali, che sono scuole altamente femminilizzate, a differenza degli istituti tecnici industriali e per geometri, ma anche di quelli professionali per l'industria e l'artigianato, che vedono una netta prevalenza di iscritti maschi; per non parlare delle facoltà universitarie che in molti casi sono frequentate quasi solo da studentesse (lettere, lingue, scienze della formazione ecc.) o in gran parte da studenti (ingegneria innanzitutto ma più in generale gli indirizzi scientifici) (G. Gasperoni, 2003 e 2005).

L'orientamento di maschi e femmine al momento di scelte cruciali come l'iscrizione alla Scuola superiore e alla facoltà universitaria appare dunque diverso; le decisioni prese in campo educativo inevitabilmente producono effetti di vario tipo a livello individuale e sociale. Quelle che potrebbero essere interpretate come differenze legate al genere, determinate da motivazioni e interessi divergenti, diventano disuguaglianze in quanto incidono sui ruoli occupazionali e sociali che donne e uomini vanno a ricoprire: le prime entrano nel mercato del lavoro con titoli meno professionalizzanti, più generici e spesso meno riconosciuti, incontrano anche tempi più lunghi nella ricerca del lavoro e hanno minori opportunità di trovare un'occupazione adeguata e coerente al titolo conseguito; i titoli posseduti inoltre offrono loro ridotte opportunità di carriera o addirittura aumenteranno il rischio di uscita dal mercato del lavoro, anche per la disincentivazione derivata dai livelli più bassi di reddito acquisito.

La propensione femminile verso studi di tipo umanistico e sociale ha effetti negativi anche sulla già scarsa disponibilità di personale specializzato in campo tecnologico e scientifico. Altra conseguenza è l'ulteriore caratterizzazione in senso maschile delle professioni esercitate negli istituti e nei laboratori di ricerca - essenziali allo sviluppo e alla competitività del nostro paese - che rischiano di perdere il contributo creativo ed innovativo femminile perché "respingono" le donne in quanto sono organizzate secondo regole e tempi che non tengono conto delle esigenze familiari e riproduttive

femminili. Non è da sottovalutare, infine, il fatto che le alunne, se non stimolate fin dai primi anni di scuola ad impegnarsi in attività e studi nel campo della matematica e delle scienze, non saranno in grado di esprimere appieno le proprie capacità in tali discipline e che le ragazze - essendo ostacolate o disincentivate nell'intraprendere percorsi considerati maschili - verranno limitate nella possibilità di autorealizzarsi al di fuori degli ambiti che sono considerati adatti a loro.

È importante dunque capire quali siano i meccanismi sottesi ai diversi atteggiamenti e comportamenti caratterizzati dal genere nel campo dell'istruzione per riflettere su come e quando essi si attivino, per rilevare i fattori culturali, sociali e organizzativi responsabili della loro riproduzione e analizzare le figure e i ruoli coinvolti nella definizione degli stessi durante il percorso di crescita delle nuove generazioni.

Certamente i modelli educativi e socializzativi proposti all'interno della famiglia, pur essendo sempre meno differenziati tra maschi e femmine, continuano ad incidere in modo significativo su inclinazioni e interessi dei due sessi; l'organizzazione del mercato del lavoro e la disuguaglianza dei ruoli familiari e lavorativi basate sul genere inducono inoltre la donna a rimanere all'interno di percorsi tradizionali, data la prospettiva di dover conciliare il ruolo professionale con quello domestico e materno.

Una funzione cruciale nella costruzione dell'identità di genere è da attribuire senz'altro agli insegnanti che, se riproducono spesso - in modo più o meno consapevole - stereotipi di tipo sessuale in molti casi svolgono un'azione educativa attenta alle differenze tra alunni e alunne. Se fossero abituati a riflettere su tali problematiche, o se fossero formati a tale scopo, sarebbero in grado di individuare metodologie e proposte che risponderebbero ai bisogni di maschi e femmine aiutandoli ad esprimere le proprie potenzialità, in modo tale da sviluppare al meglio le capacità e orientare correttamente e liberamente le proprie scelte formative e lavorative.

3. METODOLOGIA DELL'INDAGINE

L'indagine in oggetto si è avvalsa di metodologie quantitative e qualitative¹² ed è stata articolata secondo quattro linee di attività.

¹² Per un approfondimento delle metodologie qualitative e quantitative utilizzate vedi: P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999; C. Guala, *Metodi della ricerca sociale*, Carocci, Roma 2000; L. Bernardi, *Percorsi di ricerca sociale*, Carocci, Roma 2005.

La prima linea di intervento ha puntato a definire lo stato dell'arte del dibattito sulla tematica in oggetto mediante l'analisi della documentazione esistente. Sono stati inoltre raccolti dati secondari a livello anagrafico sulla femminilizzazione dei percorsi scolastici e professionali nel Trentino, sulla dispersione scolastica e sulle valutazioni ottenute da maschi e femmine a scuola e nelle indagini sugli apprendimenti. Sono stati presi in considerazione anche i documenti che riguardano l'attenzione alla problematica negli orientamenti ministeriali.

La seconda linea di attività ha fatto riferimento ad una fase di ricerca basata sulla definizione di una scheda di rilevazione da fare compilare alle scuole per capire se esistessero al loro interno figure, progetti, corsi di formazione, "buone pratiche" o, più in generale, se vi fosse attenzione verso le differenze/disuguaglianze di genere.

Parallelamente sono stati organizzati dei *focus group* (terza linea d'intervento) rivolti a docenti di varie aree disciplinari per capire quali fossero gli atteggiamenti verso la differenza di genere, per conoscere e approfondire le eventuali modalità di azione e d'intervento teorico e pratico all'interno delle realtà scolastiche.

Dopo i *focus group* sono state effettuate interviste in profondità su traccia (quarta linea d'intervento) a insegnanti di scuole primarie e secondarie inferiori ma anche a dirigenti scolastici/che, a responsabili per l'orientamento e psico-pedagogiste finalizzate a raccogliere informazioni e riflessioni utili a raggiungere gli obiettivi dell'indagine, ovvero orientate a far emergere osservazioni e a raccogliere opinioni sulle differenze di genere, a quali ambiti esse si riferiscano (comportamenti, modalità comunicative, interessi disciplinari e non, stili cognitivi, tipi di intelligenza, orientamento ecc.) e agli eventuali interventi praticati o ai progetti realizzati o in via di attuazione oltre ai possibili ostacoli alla loro effettuazione.

4. GLI STRUMENTI DELL'INDAGINE:

MODALITÀ DI SOMMINISTRAZIONE E RISPONDEZZA

Come detto nel paragrafo precedente, l'indagine ha utilizzato un'ampia varietà di strumenti: di essi vengono ora illustrate le caratteristiche principali e le modalità di utilizzo.

Per la *raccolta dei dati secondari*, in particolare per quelli riferiti al grado di femminilizzazione dei percorsi scolastici e agli apprendimenti di maschi e femmine, si è fatto principalmente riferimento alla banca dati e alle rilevazioni effettuate dal-

l'IPRASE del Trentino. I dati in possesso dell'Istituto sono numerosi e variegati e, al fine della pubblicazione, è stata operata una scelta essenziale e funzionale al disegno complessivo del rapporto.

Il *questionario telefonico*¹³ è stato inviato in visione preventiva ai/alle dirigenti delle Direzioni didattiche e degli Istituti Comprensivi pubblici e paritari, con la preghiera di segnalare gli e le insegnanti che per la loro funzione (collaboratore/collaboratrice del Dirigente, funzione obiettivo, responsabile di progetto ecc.) o per sensibilità verso la tematica dell'identità di genere fossero al corrente dell'attività progettuale, formativa e didattica dell'Istituto. Gli e le insegnanti così individuati sono stati in seguito contattati e con ognuno/a di loro è stato fissato un appuntamento telefonico nel corso del quale hanno risposto ai quesiti del questionario.

Sulla base della disponibilità dimostrata dai/dalle dirigenti scolastici/che, sono stati raggiunti l'81% delle Direzioni didattiche e degli Istituti Comprensivi pubblici e paritari. Vari/e dirigenti hanno indicato più di un o una referente, coinvolgendo anche insegnanti delle singole sedi scolastiche. In tal modo sono stati intervistati anche docenti di molte sedi separate di Scuole primarie e secondarie di primo grado.¹⁴

I e le rispondenti sono in maggior parte collaboratori/collaboratrici del dirigente (43%), responsabili del Piano d'Istituto, di area o di progetto (24%), docenti coordinatori/coordinatrici di classe o referenti di specifici progetti in qualche modo connessi al tema della costruzione dell'identità di genere (23%), funzioni obiettivo (10%). La maggioranza di coloro che hanno risposto al questionario sono donne (157 su 198). Ciò è spiegabile con la preponderante presenza femminile nel corpo docente ma anche con altri due elementi: la maggiore disponibilità delle donne ad affrontare la tematica oggetto della ricerca e l'idea diffusa che quando si parla di "genere" ci si riferisce alla condizione femminile mentre, in realtà, si tratta "di un termine binario, non univoco: gli uomini, come le donne, costituiscono il genere." (S. Piccone Stella, C. Saraceno, 1996).

I *focus group* sono stati realizzati nel maggio del 2004: due hanno coinvolto insegnanti delle elementari e due docenti delle scuole medie inferiori. Gli insegnanti che hanno partecipato ai *focus group* sono stati 26; ad essi sono stati invitati docenti di ambedue i sessi,¹⁵ di vari ambiti disciplinari, di diversa anzianità di servizio, provenienti

¹³ Il questionario è riportato in appendice al presente rapporto.

¹⁴ Nel 2004 gli Istituti comprensivi erano 58 e 47 dirigenti hanno accettato di partecipare all'indagine. I/le referenti delle singole sedi di Scuola elementare e media pubblica e paritaria raggiunti dall'intervista telefonica sono stati 198: dunque il questionario telefonico ha coinvolto il 62 % delle distinte sezioni del ciclo primario che, nel 2004, erano 321.

¹⁵ Anche in questo caso a rendersi maggiormente disponibili sono state le donne (16 su 26).

da zone differenti della Provincia e che avevano svolto nella scuola in cui lavorano un incarico di durata significativa (indicativamente di almeno due anni). I docenti che hanno preso parte ai *focus group* sono stati individuati chiedendo dei nominativi ai e alle docenti contattati/e per le interviste telefoniche oppure attraverso la rete delle relazioni istituzionali dell'IPRASE. Si è ritenuto opportuno far partecipare ad ogni *focus* al massimo un o una insegnante esperti rispetto al problema indagato.

Le *interviste in profondità* sono state realizzate nella seconda parte del 2004 e sono state effettuate con insegnanti e dirigenti particolarmente sensibili e attenti alla tematica dell'identità di genere e con figure particolari di professionisti/ste abituati ad intervenire nel mondo della scuola per problematiche specifiche come l'orientamento, l'educazione alla sessualità e all'affettività, la promozione e la cura dei bisogni cognitivi, psicologici e relazionali degli alunni. Nei primi mesi del 2005 sono state fatte indagini aggiuntive e sono stati intervistati altri testimoni privilegiati poiché alcuni dati ricavati dal questionario strutturato richiedevano di essere approfonditi e, inoltre, alcune questioni emerse dai *focus group* dovevano essere ulteriormente analizzate. Le interviste realizzate sono nel complesso 25¹⁶ e hanno coinvolto 5 dirigenti scolastici, 7 docenti delle elementari, 6 insegnanti delle scuole medie, 7 figure particolari, cioè, nello specifico, una sessuologa, un esperto di orientamento, due psicopedagogiste, una dirigente con funzione ispettiva nell'area di supporto al successo scolastico, un insegnante membro del Consiglio scolastico provinciale, una dirigente del Servizio Educazione alla salute dell'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari.

Le tracce dei *focus group* e delle interviste in profondità sono differenziate e per alcuni/e intervistati/e sono state elaborate scalette di interviste *ad hoc*; tramite i due strumenti sono state però indagati i seguenti aspetti comuni:

- il livello di sensibilità e consapevolezza, il grado di dibattito e progettualità della scuola trentina sul tema delle differenze e della costruzione dell'identità di genere;
- le osservazioni e le opinioni dei docenti, dirigenti e testimoni privilegiati rispetto all'incidenza della diversità di genere nelle dinamiche scolastiche, sia nei rapporti con i colleghi e le colleghe, sia nei processi di insegnamento-apprendimento;¹⁷

¹⁶ Sono stati intervistati 11 maschi e 14 femmine.

¹⁷ Sono stati, in particolare, affrontati i temi delle motivazioni e degli atteggiamenti degli alunni e delle alunne, delle modalità e dei livelli di apprendimento, dei comportamenti e della relazionalità, dei processi di orientamento, della didattica disciplinare.

- il giudizio di insegnanti, dirigenti e testimoni privilegiati sulla femminilizzazione del corpo docente e sull'influenza di essa nei processi di insegnamento-apprendimento;
- le tipologie di atteggiamenti prevalenti nel mondo scolastico e l'emergere di eventuali stereotipi;
- l'individuazione di prospettive per la valorizzazione della dimensione di genere nei percorsi scolastici.

Il materiale qualitativo così raccolto è molto ampio, variegato e ricco di informazioni. A due intervistati che hanno affrontato argomenti cruciali per l'indagine è stato chiesto di rielaborare le interviste e di trasformarle in interventi da pubblicare nel rapporto.¹⁸ Di conseguenza i materiali delle loro conversazioni non sono stati utilizzati nel resoconto dell'indagine qualitativa.

Tutte le fasi dell'indagine "Genere e percorsi formativi" sono state caratterizzate da sincero coinvolgimento di chi ha partecipato, da collaborazioni disinteressate e da relazioni arricchenti, tutte situazioni assai rare. La tematica dell'uguaglianza e della diversità di genere viene spesso rifiutata a priori e fatta oggetto di ironia ma quando viene afferrata nelle sue autentiche implicazioni ha la capacità di essere riconosciuta come idea regolativa che ogni persona, capace di autoriflessività e di genuino interesse per la formazione delle giovani generazioni, non può non rendere oggetto di costante attenzione.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z.** (2004), *Amore liquido*, Laterza, Bari
- Bauman Z.** (2003), *Intervista sull'identità*, Laterza, Bari
- Becchi E. e Vertecchi B.** (a cura di) (1984), *Manuale critico della ricerca e della sperimentazione educativa*, Franco Angeli, Milano
- Besozzi E.** (2006), *Società cultura, educazione*, Carocci, Roma
- Buzzi C. e Sartori F.** (2004), *Giovani e partecipazione a Riva del Garda*, Provincia Autonoma di Trento
- Commissione pari opportunità della Provincia di Brescia, Consultorio familiare Onlus di Brescia** (2004), *Il desiderio e l'identità maschile e femminile*, Franco Angeli, Milano

¹⁸ Cfr. gli articoli di di Graziano Zuffi "Orientamento per le differenze" e di Violetta Plotegher "Differenza di genere ed educazione socio-affettiva e sessuale nella scuola".

- De Benoist A.** (2005), *Identità e comunità*, Guida Editore, Napoli
- Fischer L.** (2003), *La sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna
- Fondazione Censis** (2005), *Rileggere l'evoluzione delle pari opportunità, Primo rapporto provinciale delle pari opportunità*, Roma
- Gasperoni G.** (2003), *Percorsi ed esperienze formative*, in Buzzi C. (a cura di), *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- Gasperoni G.** (2005), *Percorsi e prestazioni nella scuola secondaria superiore*, in Buzzi C. (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, Torino
- Gardner H.** (1999), *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano
- Gardner H.** (2002), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano
- Mapelli B. e Piano M.G.** (1999), *Scuola di relazioni*, Franco Angeli, Milano
- MIUR** (2005), *La scuola in cifre*, Le Monnier, Firenze
- MIUR** (2005), *L'università in cifre*, Le Monnier, Firenze
- Osservatorio del mercato del lavoro** (gennaio 2006), *Giovani qualificati in Provincia di Trento, Anno formativo 2002/2003*, Trento
- Osservatorio Permanente del Sistema Economico-Sociale Provinciale** (gennaio 2006), *Sistema degli indicatori strutturali e congiunturali sulla situazione economica e sociale del Trentino*, Trento
- Piazza M., Mapelli B. e Peruzzi M.B.** (2002), *Maschi e femmine: la cura come progetto di sé*, Franco Angeli, Milano (il libro riporta gli esiti di un progetto di ricerca intervento promosso dalla Provincia Autonoma di Bolzano: da tale ricerca sono nati, in alcuni istituti del ciclo secondario, dei "Percorsi di sperimentazione guidata" la cui documentazione è scaricabile dal sito <www.donne-lavoro.bz.it>)
- Piccone Stella S. e Saraceno C.** (a cura di) (1996), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna
- Sabbadini L. L.** (2004), *Come cambia la vita delle donne*, ISTAT, Ministero per le Pari Opportunità, Roma
- Salati M.** (2006), *Donne e uomini nell'istruzione secondaria e superiore*, in Colombo M., Giovannini G. e Leandri P. *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano
- Sartori F.** (2005), *Relazioni e stati d'animo a scuola: il vissuto dei giovani studenti*, in Buzzi C. (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, cit.
- Schizzerotto A.** (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna
- Sen A.** (2006), *Identità e violenza*, Laterza, Bari
- Tuffanelli L.** (1999), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Centro Studi Erickson, Trento
- Walzer M.** (1987), *Sfere di giustizia*, Feltrinelli, Milano

Capitolo secondo

Scuola e problematiche di genere

Chiara Tamanini

“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.”

L. Wittgenstein

1. LA SENSIBILITÀ DEL MONDO SCOLASTICO VERSO LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ DI GENERE

Nel mondo della scuola, nella maggior parte dei casi, non si manifesta un'esplicita coscienza che i processi educativi e istruttivi connessi allo sviluppo personale sono connessi al fatto che ogni individuo ha un'appartenenza sessuale e che crescere significa anche “diventare” maschio o femmina. La costruzione dell'identità di ognuno, inoltre, è un processo in continua evoluzione che si specifica sulla base delle situazioni in cui si è coinvolti, delle relazioni in cui si ha l'avventura di interagire, dei rapporti affettivi, del confronto con le diversità, dei condizionamenti culturali e sociali. Si tratta di un tema delicato e complesso che è centrale nel rapporto educativo e nelle relazioni scolastiche perché il modo in cui ogni individuo matura ha conseguenze su tutto il percorso di vita.

Per i giovani i comportamenti, gli atteggiamenti, le opinioni e i giudizi impliciti ed espliciti degli adulti sono determinanti. All'opposto, come si mostrerà nel seguito del capitolo, gli adulti mettono spesso in secondo piano gli aspetti sopra descritti e la loro attenzione va piuttosto ai contenuti da insegnare, alle adempienze da espletare, ai problemi emergenti da affrontare. Tuttavia, com'è ovvio, le questioni esistenziali e formative affiorano comunque ed allora non si può fare a meno di vederle, di descriverle e di affrontarle. Solo che per lo più vengono gestite in modo occasionale qualora divengano evidenti, oppure in modo individuale, oppure in progetti “speciali” e non animano la quotidiana attività didattica e pedagogica. Gran parte del personale della scuola - che, com'è noto, è in buona parte femminile - non mostra, insomma, una manifesta consapevolezza di avere a che fare con ragazzi e ragazze che faticano nel costruirsi un'identità sessualmente connotata.

Gli esiti dell'indagine qualitativa e quantitativa mettono in evidenza le dinamiche sopra descritte e restituiscono un'immagine complessa e a volta contraddittoria del-

l'atteggiamento del mondo della scuola verso i processi che portano alla maturazione dell'identità di genere.

La tabella 1 mostra la distribuzione delle risposte dei e delle referenti delle scuole¹ alla domanda sul livello di sensibilità del mondo scolastico rispetto alle problematiche di genere.

Tab. 1: "Secondo lei esiste nella scuola sensibilità riferita alle problematiche di genere?"

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Sì, c'è una certa consapevolezza dell'importanza delle differenze di genere	42	30,3	19	32,2
Sì, ma manca una formazione specifica degli insegnanti	47	33,8	27	45,8
Sì, ma c'è una certa difficoltà a parlarne	12	8,6	1	1,7
No, si avverte disinteresse verso tali tematiche	22	15,8	7	11,8
No, si avverte una certa ostilità	-	-	-	-
Non so	16	11,5	5	8,5
Totale*	139	100,0	59	100,0

*Referenti delle scuole

Il 74,8% dei/delle rispondenti afferma che nella scuola esiste sensibilità verso la tematica indagata. Tuttavia, solo un terzo sostiene, senza distinguo particolari, che nella scuola esiste una certa consapevolezza dell'importanza delle differenze di genere mentre, il 40% circa, afferma che la consapevolezza c'è ma che gli e le insegnanti non hanno una formazione adeguata ad affrontare in modo articolato la problematica.

La carenza di strumenti culturali e didattici è avvertita soprattutto dai e dalle referenti delle Scuole medie che nel 45,8% dei casi sostengono che manca una preparazione specifica sull'argomento. È interessante notare che l'8,6% degli/delle intervistati/e delle Scuole elementari rileva che, pur essendoci sensibilità per le questioni di genere, c'è difficoltà a parlarne. Il dato può, a prima vista sorprendere, se si considera che la Scuola primaria è quasi del tutto femminilizzata² e potrebbe essere spiegato con una sorta di blocco culturale nel prendere atto e nell'esplicitare le implicazioni

¹ Le metodologie dell'indagine sono descritte nel capitolo 1, in particolare nei paragrafi 3 "(Metodologia dell'indagine) e 4 ("Gli strumenti dell'indagine: modalità di somministrazione e rispondenza"); il questionario è riportato in appendice.

² Cfr. in questa pubblicazione l'articolo su "La femminilizzazione della scuola: dati trentini, italiani ed europei".

delle differenze tra maschi e femmine³ e con il fatto che, come si dirà meglio più avanti, le diversità di genere divengono evidenti solo alla fine del quinquennio e durante il triennio della Scuola secondaria di primo grado.

Il 14,6% di tutti gli/le intervistati/e - in più alta percentuale delle Scuole elementari - afferma che c'è disinteresse verso la tematica e il 10%, risponde che "non sa" se ci sia sensibilità al tema. Anche in questo caso nella Scuola secondaria di primo grado si rivela una maggiore attenzione alla questione indagata (20,4% di "No, si avverte disinteresse/Non so" di contro al 27,3% dei/delle referenti delle Scuole elementari).

Gli esiti dell'indagine qualitativa confermano il quadro appena delineato e lo arricchiscono di osservazioni fenomenologiche, opinioni e spiegazioni.

Attenzione verso la differenza di genere

Alcuni/e insegnanti che hanno partecipato ai *focus group* o che sono stati intervistati, si mostrano consapevoli del fatto che la differenza di genere è una delle diversità con cui ci si deve quotidianamente confrontare e costituisce, pertanto, il banco di prova di un'educazione interculturale (M.R. Del Buono, 2002):

"Io sono perfettamente d'accordo quando parli di questa attenzione a tutte le diversità, che sono molte. Stanno diventando sempre di più e sempre più evidenti. Tutte le diversità. E appunto per questo dobbiamo essere consapevoli che c'è anche la diversità di genere, maschi e femmine." IE, f⁴

"Adesso c'è un buon numero di insegnanti che presta attenzione a questo tipo di differenza, anche nei progetti che facciamo cerchiamo di stimolare, cercare argomenti per affrontare questi temi, proprio per coinvolgere tutti gli insegnanti nell'attenzione al genere. Sono anni che si fa educazione sessuale e all'affettività, anche per iniziare a parlarne in quinta elementare." IE, f

³ "Cominciare a "pensare come donne in un mondo di uomini" forse per noi insegnanti è più difficile che per le altre donne. Sembra una contraddizione, giacché le insegnanti hanno una mente allenata al sapere e l'anima esercitata al comprendere; hanno un luogo di lavoro quasi del tutto femminilizzato nel quale potersi mettere in relazione con donne appartenenti almeno a tre generazioni; hanno piena autonomia nello stile di insegnamento, nella programmazione didattica, nella scelta dei testi scolastici e nella gestione dei rapporti relazionali con alunni e alunne. Eppure non parlano, non comunicano, non scelgono, non si aggiornano, non insegnano, non pensano partendo dalla consapevolezza di essere donne". (M.A Pappalardo, 1994).

⁴ Per indicare il ruolo e il genere delle autrici e degli autori delle affermazioni riportate si utilizzano le seguenti sigle: IE= insegnante della scuola elementare; IM= insegnante della scuola media; DS= dirigente scolastico; PP= psicopedagogista; con f si indica il genere femminile, con m il genere maschile.

Talvolta gli/le intervistati rilevano che la diversità tra maschi e femmine condiziona il quotidiano contesto scolastico e che i problemi ad essa connessi riguardano sia la relazione docenti-alunni, sia il rapporto tra colleghi e colleghe:

“[La differenza di genere] esiste, è ben concreta, diventa ostacolo nel mondo degli adulti e nel mondo dei ragazzi. Almeno noi la stiamo vivendo in questo periodo fra colleghi: vuoi che sia qualcosa di cristallizzato e che si pensava superata con la storia e con l'evoluzione che c'è stata. Ma secondo me è ancora ben presente.” IM, f

Tuttavia, nella gran parte dei casi, si sottolinea che le attività educative e didattiche non affrontano in modo specifico la relazionalità tra i generi e che le iniziative su tale problematica sono quasi sempre intraprese da singole/i docenti:

“Credo che le differenze tra maschi e femmine siano abbastanza marcate, le sentiamo, le osserviamo da certi punti di vista; credo che abbiamo un certo tipo di attenzione anche se non sempre ci sono svolgimenti di tematiche specifiche per affrontare temi particolari...” IE, m

“Le differenze in generale sono sentite in senso positivo e notate, nel senso dell'attenzione che a queste, almeno nella nostra scuola, si dà. Penso anche che già da due o tre anni si fanno dei lavori, purtroppo spesso partono solo da un insegnante” IM, f

Un insegnante del ciclo primario espone una posizione abbastanza diffusa per cui è preferibile evitare di sottolineare le differenziazioni nell'attività scolastica. Si tratta di una precisa scelta educativa finalizzata a favorire la “socializzazione” di bambini e bambine anche al fine di prevenire i conflitti che emergeranno soprattutto con i cambiamenti della prepubertà e della prima adolescenza:

“Almeno per quanto mi riguarda non ho mai affrontato in modo molto differenziato argomenti con un gruppo femminile e con un gruppo maschile. Abbiamo sempre fatto gruppi nella scuola ma non abbiamo mai pensato, per esempio, a fare gruppi di genere. Anzi abbiamo sempre teso ad evitare questa differenziazione ed abbiamo sempre pensato che era più opportuno vivere comunemente assieme e cercare di socializzare i due generi che in certi periodi dell'età evolutiva seguono percorsi specifici, particolari, magari confliggono e poi ne escono con piccoli problemi di gestione quotidiana.” IE, m

Come si dirà anche più avanti, l'evidenza della diversità tra maschi e femmine è solo raramente fatta oggetto di esplicita attenzione educativa e didattica e viene rilevata per lo più in modo informale e considerata come elemento “naturale” dell'esperienza:

“...magari ci si dice ‘ma guarda quello com’è ancora un po’ immaturo rispetto alla compagna’ che anche fisicamente è anche un po’ più matura, è già più pronta anche in termini di apprendimento, riflessioni di questo tipo ma non di più, non so, quando si deve fare la classica pagella, si dice: ‘ma caspita su quattro bambine e quattro maschi, le quattro bambine sono più sveglie dei quattro maschi, ce n’è uno sveglio - passando l’aggettivo e intendendoci sull’aggettivo - ce n’è uno bello maturo e gli altri tre fanno ancora un po’ più di fatica’, li vedi che sono ancora un po’ infantili in certi loro comportamenti.” IE, m

Secondo alcune/i docenti è soprattutto la scuola a “tempo pieno” che favorisce l’attenzione alle diversità, la cultura del pluralismo, della differenza, del dialogo, forse perché nell’esperienza di tali insegnanti il “tempo pieno” permette di lavorare sulla base delle caratteristiche e degli stili di apprendimento di ciascun alunno (G. Cerini, 2005). L’insegnante di cui si riporta l’opinione sostiene che, invece, la scuola a “tempo normale” è più attenta ai saperi e alle competenze cognitive:

“La scuola a tempo pieno è quella che ha lavorato di più, in genere, sulle differenze, sulla diversità, sui saperi altri, lavorando anche sul pensiero divergente, ha maturato una complessità di pensiero e una articolazione maggiore che in qualche modo allora tocca tutti, maschi e femmine, e tocca la scuola. Per cui passano messaggi di un certo tipo, che ne so: sulla pace, sull’intercultura, sull’altro da te. E quindi in qualche modo sicuramente passa maggiormente anche il discorso sull’altro da te, nel senso appunto del genere, però credo che ci sia una nicchia ancora molto forte di scuole dove non c’è particolare attenzione, magari c’è un modo molto approfondito di rivolgersi ai saperi ritenuti alti, però manca un po’ questa attenzione alla persona.” IE, f

A scuola non si fanno differenze

La maggior parte degli/delle intervistati/e, però, ritiene che la sensibilità verso le differenze di genere abbia un carattere spontaneistico e discontinuo e solo raramente si traduca in attenzione costante e ragionata:

“La sensibilità ci sarà, ma io non ne ho mai avuto una grande percezione soprattutto tra gli insegnanti maschi, credo che questo tipo di sensibilità per quello che mi è dato di conoscere e di sapere non ci sia...non ho la sensazione che nella scuola si dia gran peso a questo tema.” IE, f

“Per quanto possa rifarmi alla mia esperienza non mi pare di cogliere momenti particolari di riflessione interni della scuola, almeno nelle scuole dove io ho lavorato, sull’identità di genere. Io ho più volte sottoposto agli insegnanti, e anche in al-

cuni colleghi docenti, la proposta di riflettere su quella che a mio avviso nella scuola primaria è l'eccessiva femminilizzazione dell'insegnamento, laddove vedo che nel percorso scolastico in genere i maschi si trovavano più frequentemente di fronte all'insuccesso, nella scuola secondaria superiore, che non le femmine.” DS, m

L'atteggiamento che prevale è quello istintivo per cui la relazionalità tra maschi e femmine è vissuta come un fatto delle vita quotidiana che, come tale, non merita attenzioni e riflessioni particolari; la differenza di genere diventa, in tal modo scontata, non “vista”. Di questo comportamento “naturalistico” fa anche parte l'acquisizione culturale, dovuta alla prima stagione femminista, che le donne sono uguali agli uomini (V. Iori, 2001)⁵ e che pertanto, da un punto di vista educativo, non bisogna “fare differenze”:

“Manca da anni una riflessione su questo tipo di tema da parte dei docenti. Secondo me non c'è questa consapevolezza, se non mediata, riflessa e così un po' naturalistica. Oltretutto, dato che la maggior parte degli insegnanti alle scuole elementari, se non la stragrande maggioranza, il 92%, e alle medie più del 60%, è formata da donne, esplicitamente non si è ragionato su queste tematiche e una riflessione e una metodologia conseguente alla riflessione, secondo me, non è ancora in atto. 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.” DS, m

“Se ne discute molto poco fra colleghi, anche nei consigli di classe i docenti pensano di avere ben altro da fare che discutere su questo, con tutti i problemi scolastici che ci sono...Non che non abbia importanza, però io personalmente non ho mai affrontato una discussione di questo tipo. Forse il problema non è sentito, lo vivo così in maniera naturale.” IM, m

⁵ 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 neofemminista 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 *gender* che indica il maschile e il femminile “in quanto aspetti di una cultura e di un'organizzazione sociale, non in quanto connotazioni di attributi biologici” (P. Donati, a cura di, *Uomo e donna in famiglia: differenze, ruoli, responsabilità. Quinto rapporto CISF*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1997, p. 16).

Inoltre, secondo alcune/i insegnanti, i processi di costruzione dell'identità di genere riguardano i ragazzi e le ragazze di età maggiore e le diversità e le disuguaglianze emergono dopo il percorso scolastico, nella società:

“Direi che nella scuola [le differenze di genere] non vengono trattate, nel senso che dal tempo in cui hanno disfatto le classi separate maschili e femminili il problema è stato messo da parte, ignorato, comunque fraintendendo, nell'idea che non ci siano problemi d'identità di genere nell'età tra i dodici e i quindici anni. Molto, molto vagamente e molto lateralmente [il tema] forse viene toccato nel momento in cui tra la seconda e la terza media vengono sviluppati dei percorsi di educazione sessuale, ma non è mai un ragionamento sulle identità di genere, è sempre un ragionamento nell'ambito delle scienze, nell'ambito della fisiologia. Viene affrontato delle volte nell'ambito dell'affettività, nell'incontro tra maschio e femmina, ma direi che mai - a quanto ne so io - è stata toccata la questione più generale, che mi pare sia sottintesa, la ricerca dell'identità di genere.” DS, m

“Devo dire che francamente non mi ero mai posto questo tipo di problema, perché lo davo per scontato finché non sono stato sollecitato a rispondere, a rifletterci. Non credo che sia però [importante], tra tutti i problemi che abbiamo dentro la scuola ... È un problema più di evoluzione sociale, di modelli, di comportamento sociale.” IE, f

Alcune/i docenti sostengono che nella scuola ci si deve occupare di altre molte diversità avvertite come più problematiche e ad esse non è il caso di “aggiungere” anche la differenza di genere:

“Lei ha indicato lo straniero...lo viviamo come una diversità nel senso che arriviamo a confrontarci con modalità e anche con attenzioni molto...attente. Mentre la diversità sessuale la viviamo quotidianamente, ci siamo cresciuti e io ho l'impressione che noi creiamo un'eccessiva attenzione e arriviamo alla presenza di un problema che magari non è nello sviluppo di questa età, ma lo troviamo dopo quando la società già c'è, crea dei binari aperti a forbice, aperti ad albero a cui una scelta di un tipo ti può portare.” IE, m

“[È meglio] cogliere l'occasione che ti si presenta, non andarla a cercare, e parlarne coi bambini, discuterne, vedere...non innesterei un discorso maschio e femmina, perché c'è il nomade, c'è lo straniero, c'è l'handicappato, c'è il cieco, c'è il sordo, c'è il maomettano, come si chiama...” IE, f

Secondo alcuni/e intervistate tale atteggiamento “naturalistico” è facilitato dal fatto che il settore dell'insegnamento è molto femminilizzato e questa situazione non permette un confronto sistematico con stili relazionali e didattici diversi, di tipo maschile:

“In maniera esplicita e dichiarata credo che, almeno nella scuola dove lavoro io, non viene fatto nessun percorso specifico sulle differenze di genere, se vogliamo c'è più un'attenzione alle diversità ma a tutto campo perché abbiamo una forte presenza di alunni stranieri, perché ci sono bambini e ragazzi in difficoltà, da handicap piuttosto che da apprendimento, però non c'è un percorso mirato che tende a valorizzare o a considerare le diversità di genere...se poi teniamo presente che a scuola c'è una predominanza di docenti di sesso femminile io credo che non se lo pongano neanche come problema, per il fatto che dai per scontato che si faccia così quando anche l'impostazione di tipo didattico, di approccio di relazione è connotata molto al femminile, quindi rispetto ai maschi ci sarebbe un bel lavoro da fare.” PP, f

E, d'altra parte, molte insegnanti, non hanno una consapevolezza storica, sociale e culturale adeguata a inquadrare in modo critico il concetto di differenza e, per timore di utilizzare categorie inadatte ad affrontare la complessità della questione, si astengono dall'affrontarla; una formazione intesa a problematizzare il concetto di genere potrebbe dunque essere utile:

“A volte [il tema della differenza di genere] è un tabù, certe insegnanti, sono per il 90% femmine, hanno paura di prendere in esame questo argomento perché, se non sono preparate, hanno il timore di sembrare retrograde; quando cerco di affrontare il discorso rischio di creare quella spaccatura che c'era prima di quel periodo, in cui era forte la differenza. Non sanno come gestirlo e allora non se ne parla.” PP, f

Molte/i insegnanti rilevano che le questioni relative ai rapporti tra maschi e femmine vengono affrontate quando emergono da sole, sia negli oggetti di apprendimento, sia nei comportamenti delle alunne e degli alunni e specialmente in presenza di ragazzi e ragazze di culture diverse:

“Didattiche specifiche per maschi e femmine non ne sono state fatte, di solito c'è la tendenza a rilevare problemi esistenti per poi lavorarci sopra. Finché i problemi non emergono...In questi giorni, facendo una ricerca sul Medioevo, guardano una spezzona del film “Non ci resta che piangere” e vedendo la scena degli uomini da una parte e delle donne dall'altra, i bambini si sono mostrati tutti molto sorpresi e si sono chiesti ‘come mai’ c'era questa separazione dei sessi, nel senso che loro, probabilmente, non se ne fanno un grosso problema.” IE, f

“Si affronta il caso singolo, non è che si parte già con un lavoro all'inizio dell'anno...per dire ‘affronteremo la tematica della diversità di genere’. Si affronta il problema quando emerge.” IE, f

“Ci troviamo sempre di più di fronte a fenomeni di immigrazione e di culture diverse anche rispetto a questo tema del genere, quindi in quel caso i problemi potrebbero emergere...” IE, f

Il tema delle diversità tra maschi e femmine viene affrontato più spesso in modo informale, nei momenti di pausa rispetto all'azione didattica ed educativa: ma proprio questo comportamento rivela quanto siano radicati i condizionamenti socio-culturali e gli stereotipi che poi influenzano anche il rapporto di insegnamento/apprendimento. Un insegnante delle medie descrive bene questo tipo di dinamica:

“Sì, il tema viene fuori, tra il serio e il faceto. Tra i colleghi è molto marcata la differenza di genere, come mentalità e come atteggiamento. Questo riflette una forma mentale che incide anche nelle lezioni in classe. La maggior parte dei discorsi che vengono fatti, in maniera non seria, a livello amichevole, si basa principalmente su valutazioni di aspetti fisici, quindi credo, anche se sono aspetti molto banali, e anche abbastanza ridicoli, pesino poi nelle relazioni. Quando si va a bere il caffè noto che i discorsi vanno sempre a finire sulla differenza maschio-femmina. È tutto molto scherzoso ma penso che di base sia un atteggiamento che incide.” IM, m

Alcuni/e insegnanti pensano che porre attenzione alle dinamiche di genere costituirebbe un'ulteriore aggiunta ai troppi problemi e argomenti che già devono affrontare e temono di veder aggravato il proprio carico di lavoro e di dovere sacrificare qualche altro aspetto dell'insegnamento che ritengono importante o che sono stati sollecitati ad affrontare dai processi di riforma che negli ultimi anni hanno investito il ciclo primario:⁶

“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 parlare di fumo. Insomma, il programma mio disciplinare, didattico, dove lo metto se devo parlare di mille altre cose? Io devo avere lo spazio per insegnare e devo avere lo spazio anche per educare. [Gli alunni] non sono imbuti da continuare a mettere dentro, a metter dentro, a metter dentro. A metter dentro dopo non esce più niente.” IE, f

“Però adesso la scuola è malmessa, è poco disponibile, nel senso che negli ultimi anni si sono rovesciate sulla scuola troppe cose. C'è della gente che deve fare 40 ore a scuola, non alla settimana, ma ogni due giorni per tutto quello che è stato

⁶ Si ricorda che nel periodo in cui è stata effettuata l'indagine “Generi e percorsi formativi”, cioè nel 2004 e nel 2005, la Scuola primaria e Secondaria di primo grado erano impegnate ad applicare la riforma del primo ciclo scolastico emanata dall'allora governo di centro-destra e che ha coinvolto molti aspetti del processo di insegnamento/apprendimento. Il principale riferimento di tale riforma è il D.L. n. 59 del 19/2/2004 con i relativi allegati (“Indicazioni Nazionali Piani di Studio Scuola Primaria” e “Indicazioni nazionali Piani di studio Scuola Secondaria di 1° grado”).

rovesciato sulla scuola. Questi sarebbero anche i più disponibili ad un discorso di apertura [al tema delle differenze di genere]; perché quelli che invece si sottraggono in questo momento così difficile e continuano a fare solo gli insegnanti della loro materia, non li riesci a coinvolgere. Penso sarebbe molto utile, ma adesso è davvero dura.” IM, f

“L’esigenza non c’è, non è sentita. ...in un momento in cui i problemi degli insegnanti sono quelli di riportare la scuola dentro le coordinate dell’apprendimento, della lezione, della relazione. Magari i problemi ci sono e noi non li avvertiamo...mah, non è un tema sentito.” IM, m

Qualche intervistata/o sottolinea che da parte degli/delle insegnanti l’attenzione alle dinamiche relazionali degli allievi e delle allieve è spesso carente. È come se, talvolta, coesistessero a scuola due binari paralleli, quello dell’insegnamento da un lato e quello del concreto stare a scuola di alunni e alunne, dei loro faticosi processi di crescita. Questo tema ritorna spesso nelle interviste e nei *focus group* e richiama la distinzione tra il concetto di curricolo intenzionale o consapevole e curricolo nascosto o inconsapevole (F. Azzali, 2001):⁷

“Il fatto è che spesso noi insegnanti non vediamo la difficoltà relazionale che c’è tra di loro; ci sembrano classi omogenee e poi ci accorgiamo che ci sono spaccature tra maschi e femmine.” IM, f

Differenze di genere nella Scuola secondaria di primo grado

Come risulta evidente dalla tabella 1, e anche dalle altre tabelle che illustrano i risultati dell’indagine telefonica, sono gli e le insegnanti della Scuola media a notare di più le differenze di genere che si manifestano nelle quotidiane relazioni scolastiche degli alunni e delle alunne. “Dagli undici ai quattordici anni ragazzi e ragazze sono così impegnati a crescere, così travolti dai loro problemi, che spesso il docente sente di avere di fronte a sé degli alieni” (S. Vegetti Finzi e A.M. Battistin, 2000):⁸

“...quando sono piccoli si tende a vederli come bambini indifferenziati e anche loro si vivono così. Magari è con la crescita che aumentano le differenze per sessi

⁷ Il *curricolo intenzionale* o *consapevole* “è costituito dalle attività formative consapevolmente scelte dal sistema scuola o, comunque, da chi progetta e decide”, il *curricolo nascosto* o *inconsapevole* “è costituito dall’insieme delle situazioni, esperienze, relazioni da cui è costituita la vita quotidiana dell’alunno a scuola, che influisce sulla sua formazione, ma che non è oggetto di scelta intenzionale da parte di nessuno.” Tale distinzione conduce alla definizione del curricolo come “l’esperienza complessiva che lo studente fa a scuola e che contribuisce alla sua formazione”.

⁸ S. Vegetti Finzi e A.M. Battistin, *L’età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2000, p. 308.

e magari un insegnante è portato ad avere un rapporto anche più sessuato con gli studenti, cioè capisce che biologicamente siamo diversi e che ha a che fare con qualcuno del suo sesso o di sesso diverso...per le medie dove lavoro, secondo me si vedono degli studenti che cercano di capire qual è la loro identità, a conoscere il proprio corpo, ad avere i primi sentimenti amorosi e quindi a vivere la loro differenza di genere.” IM, f

“Io credo che sia come describe la Vegetti Finzi nei libri di psicologia, cioè il gruppo dei maschi che tende a fare gruppo e a rassicurarsi e il gruppo delle femmine che, di fronte alle proprie trasformazioni tende a fare gruppo e a rassicurarsi, quasi per prepararsi all'avventura e alla difficoltà dell'incontro con l'altro sesso. Questo mi pare di vedere nella scuola media, mentre alla scuola elementare, e mi riferisco alla lettura della psicologia, mi sembra di vedere una più normale capacità di scambio, meno riservatezza e meno separazione, semplicemente perché in una fase di latenza mi pare di capire che non ci sia il problema di rapporto che diventa poi complicato e difficile e quindi subentra la necessità di ritirarsi tra maschi e rassicurarsi. Certo nella scuola media sono decisamente separati, separati nei banchi, hanno difficoltà a darsi la mano, dove alle elementari non c'è problema. Se si fa un cerchio alle elementari, o lo si fa alle medie, in cui i ragazzi devono darsi la mano e avvicinarsi con i corpi la cosa è molto complicata. La difficoltà si nota e si manifesta con la vergogna ad avvicinarsi, vergogna a toccarsi con sorrisini dei compagni, battute...” DS, m

Molti e molte docenti notano un'accelerazione dei tempi della crescita, l'assunzione anticipata, da parte di alunne e alunni, di atteggiamenti adolescenziali e di comportamenti di genere accentuati:

“...c'è un'esplosione, c'è addirittura un anticipo di adolescenza, tant'è vero che alcune iniziative di educazione all'affettività e di educazione sessuale, che si facevano normalmente in terza media, alcuni contenuti, abbiamo dovuto anticiparli. Perché è inutile parlare di cose che sono superate nei fatti.” DS, m

“A me viene in mente che il problema all'interno di un'età adolescenziale è quello di acquisire un'identità sempre più precoce; arrivano già in prima media che hanno già bisogno di riconoscersi in una futura donna o in un futuro uomo... I tre anni di scuola media vedono cambiare questi ragazzi da bambini ad adolescenti e il percorso della preadolescenza è un percorso che semina le forze dell'identità o le debolezze dell'identità. Allacciandomi a questo, mi viene in mente il caso di una ragazza che ha vissuto in una maniera devastante la prima mestruazione: quindi il problema di diventare grande in prima media l'ha travolta al punto di non riuscire più a collocarsi nella scuola. Il problema dell'identità è fortissimo e il saper rispettare questo problema emotivo in una scuola non è un dato scontato.” IM, f

È soprattutto nella Scuola secondaria di primo grado, inoltre, che maschi e femmine mostrano di avere tempi di evoluzione affettiva, cognitiva e comportamentale differenti e, al fine di aiutare ogni allievo e allieva a coltivare le proprie potenzialità, qualche insegnante riterrebbe opportuno fare riferimento a strategie didattiche personalizzate:

“...poi si recupera negli anni seguenti, ma i maschi hanno lo sviluppo in età diversa e nella scuola dell’obbligo questo lo si nota. Le ragazze quando sono in terza media cercano fuori dalla scuola compagnie e amicizie in ragazzi di età più vecchi di loro, considerano dei bambocci i ragazzi della scuola media, anche giustamente.” DS, f
“Oggi dovevano fare un compito e fra le altre cose dovevano scrivere una poesia. I maschi sono insorti “no, noi no!”. Poteva essere su nostalgia, sull’amore, su altri sentimenti: le ragazze in quattro e quattr’otto avevano già prodotto. C’è troppo distacco fra i due gruppi, a forbice proprio, per lo meno in terza. In questa età, che è così difficile, dovrebbero avere delle isole, separate, adesso poi che andiamo verso l’unità di apprendimento, bisognerebbe proprio programmare qualche cosa di personalizzato per il gruppo maschi e per il gruppo femmine.” IM, f

Differenze di genere nella Scuola primaria

Alle Scuole elementari le diversità tra maschi e femmine non si presentano evidenti agli occhi degli e delle insegnanti e per questo motivo molti di loro non ritengono opportuno dedicarvi attenzione educativa e didattica:

“Mah, io credo che a livello di elementari ci sia ancora...quella ingenuità di rapportarsi in maniera diversa, più diretta. Forse poi quando le differenze anche fisiche si manifestano, le cose sono diverse.” IE, f

“Il discorso “genere” lo vedo soprattutto nello sviluppo: mentre nelle prime classi i giochi sono più confluenti, il maschio e la femmina giocano assieme, probabilmente anche per l’influenza della scuola dell’infanzia,...io, per esempio, non ho mai deciso che banco dare all’uno o all’altro... quando decidono di stare maschi con maschi stanno maschi con maschi e così le femmine...purché ci sia una gestione abbastanza equilibrata, non vado mai a sottolineare la differenza.” IE, m

“Mutevole, imprevedibile, incerta: l’adolescenza è un’età di frontiera dai confini sempre più labili” (S. Vegetti Finzi e A.M. Battistin, 2000); in effetti alcuni/e docenti sottolineano che le diversità si manifestano già nell’ultimo biennio delle elementari:

“Nel primo ciclo li vediamo che, insomma giocano insieme a tutti, senza discriminare nessuno,...nella quarta e quinta in modo particolare lì ci sono a volte perfino momenti di disprezzo, soprattutto da parte dei bambini, le bambine...”

semmai si tirano da una parte e fanno i capannelli per conto proprio. C'è questa separazione, ...specialmente nel secondo ciclo, quando probabilmente matura una identità particolare, sessuale. C'è, ad esempio, nei bambini il disprezzo delle bambine, nel senso che 'ah, tu non sei capace di fare quello', 'ah no, questa è roba da maschi', 'ah, quei giochi lì sono da bambine'." IE, m

In particolare, alcune e alcuni insegnanti della Scuola primaria notano una maturazione più precoce da parte delle femmine e un anticipo di comportamenti che un tempo si mostravano nel primo anno delle Scuole medie:

"...se valutiamo l'età scolare che va dai sei ai dieci le bambine sono più precoci, ci sono bambine in quarta elementare che sono già signorine. Hanno una coscienza maggiore di quello che è un impegno, innata direi, su questo c'è anche una differenziazione di crescita fisica, che va al di là dei concetti teorici." IE, f

Un insegnante delle elementari evidenzia comportamenti affettivi tra maschi e femmine fin dalla prima elementare:

"Sì, adesso che sono in prima sto vivendo, con la primavera, tutta la fase degli innamoramenti. Una volta forse non lo dicevano, forse, o forse questa fase era ritardata. Adesso in classe stiamo facendo i conti con questa cosa che crea turbamenti." IE, m

Generazioni a confronto

Svariati insegnanti, sia delle medie che delle elementari, sia maschi che femmine, pongono l'accento sul fatto che le relazioni tra i sessi sono molto cambiate nel tempo (G. Longo Di Cristofaro, L. Mariotti, 2000) specialmente per quanto riguarda i comportamenti e gli apprendimenti femminili. Le bambine non sono più confinate in ruoli predefiniti, si confrontano alla pari con i maschi e, anzi, almeno nel mondo scolastico, riescono a farsi valere:

"...comunque sia non [ci sono differenze] nelle prime due classi della scuola elementare, poi in terza quarta e quinta in particolare cominciano a differenziarsi, anche se al giorno d'oggi [le differenze] non sono così nette. Io sono vent'anni che insegno e magari all'inizio c'erano degli ambiti in cui si cimentavano meglio i maschi e in altri le femmine, mentre al giorno d'oggi mi sembra che ci sia abbastanza scambio, sicuramente sono più le femmine che cercano di andare ad occupare quegli ambiti che una volta erano completamente maschili." IE, f

"Devo dire che c'è stata un'evoluzione, sono trent'anni che faccio scuola, quindi ciò che c'era una volta...adesso ci sono altri tipi di comportamento, c'è una maggiore integrazione, maggior rispetto. Le bambine erano più confinate in certi ruoli e

adesso hanno più desiderio di farsi valere, chiedere, partecipare, dire la propria, invece una volta... stavano lì, mentre i bambini si proponevano, erano maneschi, gestivano. Mi pare che adesso a parte qualche episodio... siano cambiati i modelli proposti.” IE, m

I cambiamenti non sono peraltro solo positivi perché i modelli televisivi, consumistici ed esteriori condizionano i comportamenti di molte ragazze proponendo loro atteggiamenti di falsa emancipazione:

“...perché penso che il mondo femminile delle ragazze di oggi sta cambiando moltissimo. Io per esempio è da anni che conduco il gruppo di teatro all’interno della scuola, e la maggior parte sono femmine e predominante è proprio l’emergere ed escludere i maschi, cioè...non vorrei che noi prestassimo l’attenzione [al problema delle differenze] quando invece le cose stanno cambiando molto. E dalla mia esperienza faccio una fatica particolare perché [le ragazze] sono tutte proiettate verso le veline, la televisione, tutte queste cose qua, verso l’apparire, quando invece il teatro è autocontrollo, è impegno...” IM, m

Ad una maggiore scolarizzazione femminile (S. Ulivieri, 2001) non corrisponde, peraltro, un pari riconoscimento delle donne nel mondo del lavoro (S. Gherardi, B. Poggio, 2003). La seguente affermazione di una docente è sintomatica perché rivela proprio questo aspetto in quanto nota che il liceo classico, quando era frequentato da più maschi, era la scuola che formava l’élite dirigente, mentre ora che si è molto femminilizzato sembra avere perso questo ruolo:

“Non possiamo pensare che la generazione che adesso ha sessanta anni è uguale a quella delle ragazzine che escono adesso dal liceo classico, sono cambiate le cose e cambieranno ancora. Quello che noi vediamo nella nostra fascia di età non ha nulla a che vedere con quella attuale. Pensiamo anche alla storia delle scuole: il liceo classico fino a qualche anno fa vedeva una presenza metà e metà di uomini e donne, quando ci andavo io c’erano più ragazzi. Una volta era una scuola di élite culturale ed economica.” IM, f

Talvolta gli e le insegnanti si dichiarano disorientati in quanto i mutamenti sono molto accelerati e affermano di fare fatica a confrontare il proprio percorso autobiografico con le novità emergenti:

“Io insegno da circa ventitré anni ed è difficile esaminare il problema con pazienza e coerenza perché i ragazzi di ventitré anni fa non sono i ragazzi di oggi, penso che siate tutti d’accordo, sia chi insegna da molto sia chi insegna da un po’ meno, quindi mi sono trovato un po’ a disagio nel pensarmi un po’.” IM, m

2. LA PROGETTUALITÀ RIFERITA ALLE PROBLEMATICHE DI GENERE

Il questionario telefonico contiene una serie di domande finalizzate a capire quale sia il livello di attenzione progettuale del mondo della scuola verso le tematiche di genere. La tabella 2 mostra la distribuzione delle risposte alla domanda sull'esistenza o meno di un tale riferimento nel Progetto d'Istituto.⁹

Tab. 2: "Nel Progetto d'Istituto della Sua scuola esiste un riferimento alle problematiche di genere?"

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Sì, riferimento specifico	4	2,9	5	8,5
Sì, riferimento generico	13	9,4	13	22,0
Questione implicita in alcuni ambiti progettuali	46	33,0	26	44,1
No, né riferimenti impliciti né espliciti	76	54,7	15	25,4
Totale*	139	100,0	59	100,0

* Referenti delle scuole

Secondo i e le referenti delle Scuole primarie, nella parte del Progetto d'Istituto relativo al loro quinquennio, è per lo più assente il richiamo, implicito o esplicito, alle problematiche di genere (54,7%). Nei casi in cui esso è presente, la differenza tra maschi e femmine è trattata solo implicitamente in alcune sezioni del Piano d'Istituto (33%). Negli altri casi si dichiara la presenza di riferimenti generici (9,4%) e solo 4 rispondenti sottolineano l'esistenza di citazioni specifiche.

I e le referenti delle Scuole secondarie di primo grado trovano maggiori richiami alle tematiche di genere nella parte del Progetto d'Istituto relativa al loro triennio: infatti il 76,4% dichiara che la questione è in qualche modo presente nel documento. Tuttavia il 44% afferma che il richiamo alle differenze tra maschi e femmine è implicito oppure che si tratta di un accenno sommario (22%). Solo 5 intervistati sostengono di avere nel loro Progetto d'Istituto un riferimento peculiare al tema dell'identità di genere.

Sui 9 casi complessivi (4 alle elementari e 5 alle medie) di Piani d'Istituto che, secondo i e le referenti, contenevano indicazioni particolareggiate sulle differenze

⁹ Si ricorda che il questionario era stato spedito per via postale ai dirigenti scolastici che hanno segnalato i/le referenti per l'indagine "Genere e percorsi formativi": costoro hanno quindi avuto a disposizione il questionario prima dell'intervista telefonica.

di genere è stato fatto un ulteriore approfondimento.¹⁰ Si è però constatato che, in quasi tutti questi casi, la problematica non era menzionata esplicitamente ma veniva affrontata all'interno dei percorsi formativi dedicati all'affettività, alla sessualità e alla relazionalità e dunque ricadeva in una delle risposte già presenti nel questionario, cioè all'alternativa: "La questione è implicita/sottintesa in alcuni ambiti progettuali".¹¹ I riferimenti specifici alla differenza di genere appaiono dunque quasi del tutto assenti dai Progetti d'Istituto.

Le domande riferite ai progetti e alle attività didattiche realizzate nelle scuole in riferimento alle differenze tra maschi e femmine, restituiscono, come mostrano le tabelle 3 e 4, risposte del tutto coerenti con quanto appena detto.

Tab. 3: "Negli ultimi tre anni nella Sua scuola sono stati previsti o attuati progetti in cui si trattano problematiche legate al genere?"

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Progetti riferiti in modo specifico alla differenza di genere	3	1,7	3	1,7
Progetti relativi all'educazione sessuale	35	19,8	55	31,1
Progetti relativi all'educazione all'affettività	56	31,5	55	31,1
Progetti sulla tolleranza e il rispetto per l'altro	72	40,7	45	25,4
Progetti che trattano i ruoli maschili e femminili all'interno della famiglia, nel lavoro, nella società	4	2,3	13	7,3
Altri tipi di progetti collegati alle tematiche di genere	7	4,0	6	3,4
Totale*	177	100,0	177	100,0

* Totali e percentuali sul numero delle risposte

La tabella riporta le risposte di coloro - cioè del 33,5% degli/delle intervistati/e - che hanno dato riscontri positivi alla questione posta: si può notare che le problematiche di genere vengono affrontate per lo più in modo indiretto all'interno di progetti dedicati alle dinamiche relazionali e all'educazione sessuale. Il maggior numero di progetti è dedicato alla tematica della tolleranza e del rispetto per l'altro e dell'educazione all'affettività; seguono i progetti di educazione sessuale.

¹⁰ L'approfondimento d'indagine è stato realizzato da Lorenza Mattedi, che ha ricontattato i/le referenti che avevano dichiarato di avere, nell'attività progettuale della propria scuola (cfr. anche le tabelle 3 e 4), riferimenti specifici alle differenze di genere. Alcuni esiti di questa indagine sono riportati nel paragrafo intitolato "Progetti sulle differenze di genere. Il percorso sull'identità femminile della Scuola media "Argentario" di Cognola"

¹¹ Cfr. la domanda G1 del questionario.

I progetti per promuovere la tolleranza e il rispetto dell'altro sono più presenti nella Scuola primaria, mentre quelli riferiti all'educazione sessuale sono realizzati soprattutto nella Scuola media: ciò conferma quanto dichiarato dagli stessi intervistati e già riportato in questo articolo, e cioè che nella scuola si affrontano i problemi di volta in volta emergenti e collegati con le dinamiche tipiche dell'età degli alunni e delle alunne. Sono significativamente scarsi i progetti che trattano i ruoli maschili e femminili all'interno della famiglia, nel lavoro, nella società e quelli riferiti in modo specifico alla differenza di genere.

Sembra che le differenze di genere a scuola vengano "viste" solo a sprazzi, con riferimento a progetti di educazione alla relazionalità e alla sessualità, o in presenza di fenomeni e comportamenti eclatanti, mentre per la maggior parte del tempo gli alunni e le alunne sono considerati in un modo "neutro" e non quali attuali e futuri membri della società e di un gruppo familiare:¹²

"Abbiamo progetti sull'educazione sessuale, alla salute, sull'alcool, ma non necessariamente inerenti al genere." IM, f

"Ci sono progetti nell'ambito dell'educazione alla salute, c'è l'educazione all'affettività e alla sessualità, lo psicologo che viene fa una lezione unificata, uguale per tutti, ma facendo dei distinguo." IM, m

"...a livello di progetti macro si fa poco a livello d'istituto. A parte i progetti all'interno delle classi, ma dipende solo dalla sensibilità dell'insegnante, non sono progetti condivisi." PP, f

Un'intervistata sottolinea che spesso i progetti rappresentano per gli studenti esperienze a sé stanti, non organicamente inserite nel curriculum (A.M. Ajello, C. Pontecorvo, 2001) e che non riescono ad avere, di conseguenza, una solida valenza formativa:

"...è un progetto ma rimane lì, è quel progetto lì, punto. Questo credo che valga per molti altri progetti, anche sulla diversità non solo di genere ma anche di cultura, spesso sono proprio progetti che restano lì, non riesci a calarli e a fare in modo che diventino parte integrante del curriculum, e allora tu vai a scegliere degli argomenti che si prestano a cogliere queste diversità, ad analizzarle, a farne un progetto più formativo; spesso invece è solo informazione." PP, f

¹² 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"; cfr. *Educare nel tempo: genere e generazioni*, in AA.VV., *Con voce diversa*, Guerini e Associati, Milano 2001, p. 73.

Altri tipi di progetti scolastici collegati alle tematiche di genere segnalati dagli/dalle intervistati/e in una domanda aperta¹³ rientrano in buona parte in quelli già proposti nelle alternative chiuse della domanda, oppure fanno riferimento ad attività di gioco e fisiche (yoga, teatro, calcio), all'educazione alla salute (ci sono alcuni richiami all'anoressia), all'educazione alla relazionalità, al multiculturalismo, alla cittadinanza, alla pace, alla solidarietà, al bullismo, all'orientamento e alla conoscenza di sé, ad attività manuali in cui i bambini fanno lavori codificati come femminili (collanine) e viceversa (traforo per le bambine), ad attività disciplinari (ricerca storica sul lavoro di nonni e nonne). In tre casi si fa riferimento a progetti sulla diversità e sull'identità di genere attuati individualmente da qualche insegnante, anche con gruppi opzionali e con interventi di esperti.

Interventi formativi, didattici e orientativi

L'ultima testimonianza proposta, che sottolinea come l'attenzione alle differenze di genere non faccia parte di una progettazione curricolare intenzionale e dichiarata (F. Azzali, D. Cristanini, 1995), anticipa le risposte alla domanda su chi, nella scuola, realizzi gli eventuali interventi didattici riferiti alle diversità tra maschi e femmine (tab. 4).

Tab. 4: "Nella scuola dove lavora vengono sviluppati interventi didattici che mirano a creare consapevolezza delle differenze tra maschi e femmine?"

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Si, da insegnanti sensibili a tali problematiche che agiscono individualmente	66	60,6	31	47,7
Si, da due o più insegnanti che lavorano insieme in modo informale	35	32,1	13	20,0
Si, all'interno di un progetto specifico	8	7,3	21	32,3
Totale*	109	100,0	65	100,0

*Totali e percentuali sul numero delle risposte

La tabella riporta le risposte di coloro che hanno dato riscontri positivi alla questione e mostrano che gli interventi didattici finalizzati a creare consapevolezza delle differenze di genere sono per lo più realizzati individualmente da insegnanti sensibili alla tematica oppure sono organizzati da alcuni e alcune insegnanti che lavorano assieme in modo informale.

¹³ Cfr. la domanda G4 del questionario telefonico allegato in appendice. Le risposte all'alternativa aperta della domanda state codificate e qui riportate.

Pochi/e intervistati/e, il 15% circa, afferma che nella loro scuola la questione di genere viene affrontata all'interno di un progetto *ad hoc*; gli interventi didattici collegati ad un progetto specifico¹⁴ sono, peraltro, molto più presenti nelle Scuole medie rispetto alle elementari (32,3% *versus* il 7,3%). Ciò risulta anche dalla parte qualitativa dell'indagine che conferma che nella Scuola secondaria di primo grado i problemi legati alla relazionalità tra i generi e alle diversità di comportamento e apprendimento si manifestano con maggiore evidenza.

Una domanda aperta (G6) richiedeva di indicare in modo specifico gli interventi didattici attuati; le risposte sono le seguenti:

- educazione sessuale, all'affettività, alla salute;¹⁵
- educazione alla tolleranza e al rispetto degli altri, educazione all'ascolto e alla comunicazione, alla gestione dei conflitti;
- orientamento;¹⁶
- discussioni in seguito a conflitti;
- discussioni sulla parità, specie in presenza di bambini stranieri;
- attività di gruppo, giochi di ruolo;
- attività legate al corpo e alla fisicità (sport, teatro, yoga, lavori manuali);
- spazi ricavati nell'insegnamento delle diverse discipline come italiano (letture sul tema della diversità, lettura di articoli di giornali sul tema), storia (lezione sul significato dell'otto marzo, storia dell'emancipazione femminile, storia dei nonni e delle nonne), scienze (educazione sessuale), educazione fisica (gioco del calcio a cui partecipano anche le femmine).

Un'ulteriore conferma che la cultura di genere è poco presente nella scuola viene dalle risposte alla domanda sull'attenzione dedicata alle differenze tra maschi e femmine nei percorsi di orientamento (tab. 5). La domanda è stata ovviamente posta solo ai e alle referenti della Scuola secondaria di primo grado.

¹⁴ Su questi casi è stata fatta una ricerca specifica ma, come già in riferimento al Progetto d'Istituto, si è constatato che la questione di genere viene affrontata quasi sempre all'interno di progetti di educazione alla relazionalità, all'affettività, alla sessualità.

¹⁵ Anche in questo caso c'è qualche riferimento al problema dell'anoressia.

¹⁶ Vengono citati questionari sulla conoscenza di sé.

Tab. 5: “Nella Sua scuola ha riscontrato nei processi di orientamento atteggiamenti e considerazioni riferite alla differenza di genere?”

	Scuole medie	
	N	%
Sì, spesso	7	11,8
Sì, talvolta	26	44,1
No, mai	26	44,1
Totale*	59	100,0

* Referenti delle scuole

Il 44% dei e delle referenti delle Scuole medie dichiara di non rilevare nei percorsi di orientamento attenzione alla differenza di genere; una pari percentuale afferma che nella sua scuola ci si fa caso “qualche volta” e solo il 12% dichiara che se ne tiene conto “spesso”. Il dato è sorprendente perché è proprio nei processi di scelta che i condizionamenti culturali e sociali, gli stereotipi e i pregiudizi incidono maggiormente (R. Biagioli, 2003). La tematica è complessa¹⁷ e rinvia, prima di tutto, a una riflessione generale su come vengano gestiti i processi di orientamento nella Scuola secondaria di primo grado. Lo evidenzia bene un partecipante ad un *focus group*, riferendosi alla maggiore difficoltà di dare un consiglio orientativo ai maschi, definiti nel corso della discussione “meno maturi” e meno capaci di individuare e esprimere le proprie propensioni rispetto alle femmine, afferma:

“Io penso che la nostra scuola non riesca, neanche in terza media a verificare davvero le attitudini, le capacità, gli interessi dei ragazzi. Molte volte il nostro consiglio orientativo è dato dalla somma di tante cose, ‘pare portato per quella materia, è portato per quell’altra’. Però un’analisi approfondita dei tre anni, dovrebbe essere costante nel tempo per poi arrivare al momento del consiglio orientativo e dire ‘questa è la fotografia del ragazzo e per questo possiamo indirizzarlo verso questo tipo di scuola.’” IM, m

Corsi di formazione frequentati

Coerentemente con quanto rilevato fino a questo punto, anche i corsi di formazione frequentati o organizzati dalla scuola e riferiti, se pur indirettamente, alle problematiche di genere sono in numero limitato (tab. 6).

¹⁷ Per un approfondimento della cruciale questione si rimanda al paragrafo “L’orientamento: atteggiamenti e scelte di maschi e femmine” del capitolo 3 e al capitolo 6 “Orientamento per le differenze”.

Tab. 6: "Tra i corsi di formazione frequentati da insegnanti della Sua scuola o organizzati dalla scuola stessa, ve ne sono stati che hanno riguardato, anche in modo non specifico, problematiche di genere?"

	Elementare		Media	
	N	%	N	%
Sì, almeno uno negli ultimi 5 anni escluso l'attuale	33	23,1	19	32,2
Sì, nell'anno scolastico in corso	13	9,1	5	8,5
Corsi progettati ma non ancora realizzati	-	-	1	1,7
No	97	67,8	34	57,6
Totale*	143	100,0	59	100,0

* Totali e percentuali sul numero delle risposte

La grande maggioranza dei e delle docenti referenti delle elementari (67,8%) e delle medie (57,6%) dichiara che, negli ultimi 5 anni, i e le insegnanti della propria scuola non hanno frequentato o organizzato corsi di formazione che hanno fatto riferimento, anche in modo non specifico, alle differenze di genere. Il 32,2% degli e delle insegnanti delle medie e il 23% di quelli delle elementari ricordano almeno un corso di formazione che, negli ultimi cinque anni, aveva una qualche attinenza con le problematiche di genere, mentre pochi sono i corsi di formazione su tale tema organizzati nel 2004. Nei corsi di formazione della Scuola secondaria di primo grado viene data, nel complesso, una maggior attenzione alla tematica (40,7% di sì *versus* il 30,2 delle elementari).

A coloro che hanno risposto positivamente alla domanda segnalata nella tabella 6, pari al 45% degli interpellati, è stato chiesto di specificare il tipo di formazione che è stato frequentato dai colleghi od organizzato dalla scuola (tab. 7).

Tab. 7: "Di che tipo di corsi di formazione si è trattato?"

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Corso specifico sulle problematiche di genere	2	2,6	3	5,5
Corso finalizzato all'insegnamento dell'educazione sessuale	9	11,7	15	27,2
Corso finalizzato all'insegnamento dell'educazione all'affettività	20	26,0	17	30,9
Corso per insegnare la tolleranza e il rispetto per l'altro	33	42,8	17	30,9
Altro corso di tipo relazionale	13	16,9	3	5,5
Totale*	77	100,0	55	100,0

* Totali e percentuali sul numero delle risposte

Le tipologie di corsi di formazione segnalati corrispondono alle tipologie di progetti che vengono per lo più attuati nelle scuole (cfr. tab. 3). Si fa infatti riferimento a corsi finalizzati all'insegnamento della tolleranza e del rispetto per l'altro (42,9% alle elementari e 30,9% alle medie), all'insegnamento dell'educazione all'affettività (30,9% alle medie e 26% alle elementari), all'insegnamento dell'educazione sessuale (27,3% alle medie e 11,7% alle elementari). Ancora una volta sono rari i corsi dedicati specificamente alle differenze di genere e, inoltre, anche da queste risposte, risulta che alle elementari si lavora più in generale sull'educazione al rispetto per l'"altro" mentre alle Scuole secondarie di primo grado, quando le trasformazioni della pubertà si fanno più evidenti, si entra più nel particolare della sfera affettiva e sessuale.

Nella risposta aperta, che chiedeva precisazioni sulle altre tipologie di corsi di tipo relazionale frequentati o organizzati,¹⁸ sono stati segnalati: corsi di apprendimento cooperativo, sul disagio scolastico, sulla dipendenza da alcool e fumo, sulle dinamiche relazionali tra colleghi, dirigenti e genitori, sulla relazione tra insegnanti e bambini.

3. PROBLEMI EDUCATIVI CAUSATI DALLE DIFFERENZE TRA MASCHI E FEMMINE E ATTEGGIAMENTO VERSO DI ESSI

Gli insegnanti non sembrano dedicare, nella loro progettazione curricolare, molta attenzione alle differenze di genere mentre, nella realtà scolastica quotidiana e nella vita in generale, le diversità tra maschi e femmine sono ben presenti e si manifestano sia nei comportamenti, sia negli stili, negli esiti e nei percorsi di apprendimento. Lo dimostrano i risultati dei *focus group* e delle interviste in profondità, riportati nel capitolo 3 del presente rapporto,¹⁹ e le molte indagini, nazionali e internazionali, sugli apprendimenti e sugli itinerari scolastici di maschi e femmine.²⁰ Ciò spiega il motivo per cui la maggioranza degli/delle intervistati/e, ossia il 74,8%, risponde, pur con alcuni importanti distinguo, che nella scuola esiste sensibilità rispetto alla questione di genere (cfr. tab. 1) e il 53,5% afferma di avere riscontrato nella propria scuola alcuni problemi educativi causati dalle relazioni tra maschi e femmine (tab. 8).

¹⁸ Cfr. la domanda G3 del questionario.

¹⁹ Si veda, in particolare, il paragrafo intitolato "Alunni e alunne: le differenze in ambito scolastico".

²⁰ Per alcuni riferimenti si vedano, nel presente rapporto, i capitoli "La femminilizzazione della scuola: dati trentini, italiani ed Europei" e "Differenze di apprendimento in matematica: gli esiti di PISA 2003 in Trentino".

Tab. 8: "Nella sua scuola ha riscontrato problemi educativi causati da relazioni difficili o dalle differenze tra maschi e femmine?"

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Sì, molti	3	2,2	1	1,7
Sì, qualcuno	63	45,3	39	66,1
No, nessuno	73	52,5	19	32,2
Totale*	139	100,0	59	100,0

*Referenti delle scuole

Sono soprattutto gli e le insegnanti della Scuola secondaria di primo grado che dichiarano di doversi confrontare con i problemi relazionali e comportamentali legati alle differenze sessuali (67,8% *versus* il 47,5% dei e delle referenti delle Scuole primarie): la percentuale è significativa, specie se rapportata alle risposte, illustrate nei paragrafi precedenti, relative al basso livello di progettualità, di discussione collegiale e di attività didattica, orientativa e formativa presenti nel mondo scolastico (cfr. le tabelle 2, 3, 4, 5, 6). Di contro, il 46,5% degli/delle intervistati/e, e soprattutto i e le referenti della Scuola primaria (52,5% rispetto al 32,2% delle/degli intervistati delle Scuole medie) affermano che nella propria scuola non emergono problematiche educative riferite alle differenze di genere.

Al di là delle diverse percezioni manifestate dai e dalle referenti delle Scuole elementari rispetto a quelli/e delle Scuole medie, si può affermare che c'è uno sfasamento tra le dichiarazioni degli e delle insegnanti sull'incidenza delle diversità di genere nei processi educativi e la ridotta tematizzazione critica di tale tematica da parte degli operatori del mondo scolastico. Tale fenomeno è ancora più rimarchevole se consideriamo che l'insegnamento primario è quasi completamente femminilizzato e che quello secondario lo è in larga misura: "Pur avendo conquistato piena autonomia per quanto riguarda il metodo di insegnamento, la programmazione didattica, la scelta dei testi e la gestione dei rapporti con alunni e alunne, spesso le insegnanti sembrano non accorgersi di tale libertà continuando a svolgere il loro lavoro prive della consapevolezza di essere donne".²¹

Chi ha risposto positivamente alla domanda illustrata nella tabella 8²² ha poi specificato i principali problemi riscontrati e ha segnalato i seguenti fenomeni:

²¹ S. Olivieri, *Donne insegnanti, identità professionale e relazione educativa di genere*, in *Genere e Educazione, Studium Educationis 2003*, Cedam, Padova, p. 399.

²² Cfr. la domanda G 14 del questionario telefonico allegato in appendice. L'ordine in cui sono qui riportate le risposte rispecchia la gerarchia quantitativa in cui sono segnalati i problemi.

- l'aggressività fisica e verbale dei maschi verso le femmine;
- la problematicità di lavorare nei gruppi misti;
- le difficoltà di relazione dei maschi con le femmine;
- i diversi tempi di maturazione sessuale e intellettuale di maschi e femmine;
- il fenomeno recente di ragazzine precoci che si dimostrano aggressive verso i maschi;
- la separazione tra maschi e femmine nei giochi;
- la diversa cultura degli alunni maschi stranieri.

La problematicità e la complessità delle questioni segnalate sono più compiutamente analizzate nel capitolo successivo²³ e sembra interessante, a questo punto, indicare in quali termini e misura gli e le insegnanti affrontino nei momenti di discussione collegiale i fenomeni e i problemi legati alla costruzione dell'identità di genere (tab. 9, 10, 11 e 12).

Tab. 9: "Nei Consigli di Classe della Sua scuola si è discusso di problematiche di genere riferite a diversi comportamenti o atteggiamenti di maschi e femmine?"

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Spesso	6	4,3	10	17
Qualche volta	82	59,0	38	64,4
Mai	51	36,7	11	18,6
Totale*	139	100,0	59	100,0

* Referenti delle scuole

La grande maggioranza dei e delle referenti (il 69%) ha dichiarato che nei **Consigli di classe** si discute di problematiche di genere con riferimento ai **comportamenti e agli atteggiamenti** di maschi e femmine. Il problema emerge maggiormente alle Scuole medie, dove il 17% degli/delle intervistati/e ha detto che in Consiglio di classe si discute "spesso" del tema rispetto al 4,3% dei e delle referenti delle elementari; similmente, il 64,4% dei e delle referenti delle medie afferma che la problematica in Consiglio di classe è affrontata "qualche volta" rispetto al 59% del personale delle elementari intervistato.

Se pur in percentuale inferiore, i e le referenti delle scuole affermano che nelle riunioni di classe si parla anche del diverso rendimento scolastico di maschi e femmine (tab. 10).

²³ Si veda il capitolo capitolo 3 "Immagini di genere: gli insegnanti tra tradizione ed innovazione".

Tab. 10: “Nei Consigli di Classe della Sua scuola si è discusso di problematiche di genere riferite al rendimento scolastico di maschi e femmine?”

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Spesso	3	2,2	11	18,6
Qualche volta	55	39,5	33	56,0
Mai	81	58,3	15	25,4
Totale*	139	100,0	59	100,0

* Referenti delle scuole

Circa un referente su due (il 51,5%) dichiara che nei Consigli di classe si discute di problematiche riferite al rendimento scolastico di maschi e femmine e, più precisamente, se ne discute “qualche volta” secondo il 44,5% degli/delle intervistati/e e “spesso” secondo il 7% (corrispondente a 14 casi). La diversità di genere negli apprendimenti è un aspetto decisamente più presente nelle Scuole secondarie di primo grado dove, secondo il 74,5% dei e delle referenti di scuola è discusso “qualche volta” o “spesso” nei Consigli di classe; di contro, solo il 41,8% di intervistati/e delle elementari afferma che la questione viene affrontata qualche volta nei propri Consigli di interclasse.

È interessante notare il fatto che i e le docenti discutano maggiormente le tematiche **comportamentali** di maschi e femmine mentre dedichino meno attenzione alle **differenze negli apprendimenti** che pure sono evidenti, dato che le femmine hanno mediamente rendimenti migliori (Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo, 2006) e che maschi e femmine manifestano interessi per ambiti disciplinari diversi che condizioneranno poi le loro scelte di studio, di lavoro, e di vita (G. Gasperoni, 2005).

Le risposte date alle domande riportate nelle tabelle 9 e 10 testimoniano che ai e alle docenti la diversità di comportamento e di rendimento di maschi e femmine si presentano nella didattica quotidiana, tanto da farne talvolta oggetto di discussione nelle assemblee di classe. Questo fatto emerge anche dai *focus group* e dalle interviste, come mostrano le seguenti osservazioni che sottolineano la divisione e spesso la conflittualità tra maschi e femmine:

“Nei ragazzi e forse anche negli adulti sta prendendo il sopravvento la donna, la ragazzina: sono molto intraprendenti, a volte anche eccessivamente. I ragazzini quindi o si chiudono o sviluppano atteggiamenti di aggressività e comunque si producono degli ostacoli che sono difficili da superare creandosi così delle dinamiche poco piacevoli. Io parlo della mia esperienza, del mio vissuto, perché

conosco anche classi ben equilibrate. Si creano talvolta due gruppi ben distinti e non c'è verso di amalgamarli.” IM, f

Nel periodo di passaggio dalla Scuola primaria alla Scuola secondaria di primo grado i processi di costruzione dell'identità di genere richiedono ai e alle docenti attenzione e affinamento di specifiche capacità:

“Soprattutto nei maschi, è tornato nuovamente in auge lo stereotipo del maschio con la clava. Per questo molto spesso la presidenza è stata chiamata dai docenti ad intervenire per la presenza di comportamenti maschili aggressivi. Ultimamente, ma questa cosa mi capita di sentirla molto raramente nei consigli di classe, capita anche nell'altro assetto, ci sono delle femmine coalizzate in funzione anti-maschio. Nella scuola ci sono tutti gli spunti espliciti ed impliciti perché la questione della propria identità sia affrontata, però si comincia appena adesso.” DS, m

“Se un ragazzino di prima dice ad un altro: tu sei un “finocchio”, quello per recuperare la sua identità ci mette anche sei mesi, perché poi non riesce a giocare come giocava prima con i compagni...Il prendersi in giro sulla componente sessuale mina la loro identità, ed è una cosa che i ragazzi fanno spesso; la usano come arma. Quindi gli insegnanti devono essere strutturati ad affrontare il problema dell'identità, non solo a gestire la difficoltà emotiva del ragazzino.” IM, f

La presenza in classe di maschi e femmine di origine extracomunitaria (M. Ambrosini, P. Boccagni, S. Piovesan, 2006) rendono ancora più evidenti le differenze e i condizionamenti culturali e costituiscono uno stimolo ulteriore a confrontarsi con la problematica della diversità di genere:

“...se le nostre diventano scuole dove ci saranno sempre più stranieri, dobbiamo prepararci e creare nuove iniziative in modo che si aiutino i bambini stranieri ad integrarsi meglio nella nostra società, perché tra due culture possono esserci degli scontri [rispetto ai ruoli di maschi e femmine] ed è giusto che la scuola ne parli.” IE, f

Le considerazioni degli/delle intervistati/e sugli apprendimenti sottolineano i migliori risultati delle alunne e una maggiore difficoltà dei maschi a sentirsi a proprio agio nell'ambiente scolastico:

“Mediamente le ragazze, questa non è un'impressione, è una cosa concreta, ottengono dei risultati migliori. Sul perché è un po' difficile: anche parlandone con altri insegnanti, non siamo riusciti a darci una spiegazione, bisognerebbe fare un approfondimento su questo” DS, m

“...[negli apprendimenti] la ragazza è sicuramente avvantaggiata. Ha le idee più chiare, io vedo per esempio nelle rilevazioni periodiche che facciamo dalla fine

della seconda media alla terza media che, quando si tratta di scegliere l'indirizzo scolastico successivo, le ragazze hanno mediamente meno ripensamenti.” DS, m
“Il rendimento è sicuramente diverso e anche nei rapporti tra di loro vedo che le ragazze sono più decise di quanto non fossero in passato, anche più aggressive; i maschi sono un po' in sofferenza.” IM, f

Se e come la “sofferenza” maschile sia in qualche modo connessa con la femminilizzazione della scuola è una questione tutta da indagare; tuttavia alcune ricerche internazionali tendono a mostrare che ciò che più influenza l'apprendimento degli alunni non è il genere del docente quanto piuttosto la qualità della relazione che si instaura tra studenti e insegnanti e l'assunzione di uno stile di insegnamento che tenga conto delle differenze e delle specificità dei singoli alunni e delle singole alunne (Ministero dell'educazione del Québec, 2004).

Per alcuni/e insegnanti le dinamiche dovute alle diversità di comportamento e apprendimento di maschi e femmine possono creare disagio ma danno luogo a fenomeni isolati:

“...in classe devono essere gli insegnanti a dominare i processi relazionali che si muovono e che sono fatti anche di battute tra di loro che creano il malessere fondamentale. Sono casi isolati però. Non possiamo parlare di fenomeno.” IM, f

Altri/e docenti sostengono che certi fenomeni di bullismo maschile o femminile e di malessere creati dai processi di costruzione dell'identità sessuata sono spesso vissuti dagli alunni e dalle alunne tra di loro e che sfuggono agli adulti:

“Mi è venuta in mente una nostra terza che ha fatto teatro, una bella classe unita, che dall'incontro con la dottoressa [omissis] sulla sessualità e la fertilità, è risultata essere una classe delusa. Le femmine avevano paura di esprimersi in presenza dei maschi. Apparentemente nessuno lo vedeva, quindi ci sono delle dinamiche che sfuggono a qualsiasi insegnante.” IM, f

“L'adulto viene considerato come un estraneo e quindi difficilmente vengono date, a cercarti.” IM, f

“Il fatto è che spesso noi insegnanti non vediamo la difficoltà relazionale che c'è tra di loro; ci sembrano classi omogenee e poi ci accorgiamo che ci sono spaccature tra maschi e femmine.” IM, f

Il fenomeno contraddittorio è che tutta questa complessa e problematica diversità non è messa a fuoco dalla maggioranza dei e delle docenti come fatto che incide sulla crescita, sulle scelte, sugli apprendimenti; non viene tematizzata e non diventa

pertanto un elemento da tenere costantemente presente nel rapporto formativo. Tale considerazione trova una conferma da quanto riportato nelle due tabelle seguenti.

Tab. 11: Nel Collegio Docenti della Sua scuola si è discusso di problematiche di genere riferite a diversi comportamenti o atteggiamenti di maschi e femmine?”

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Spesso	-	-	-	-
Qualche volta	10	7,2	11	18,6
Mai	129	92,8	48	81,4
Totale*	139	100,0	59	100,0

*Referenti delle scuole

Come si può constatare, nel Collegio docenti le problematiche relative ai diversi comportamenti e atteggiamenti di maschi e femmine vengono raramente discusse: secondo il 10,5% dei/delle rispondenti se ne parla solo “qualche volta” e, anche in questo caso, la questione è più affrontata alle Scuole medie (18,6% di “spesso” contro al 7,2,% dei dei/delle referenti delle elementari).

Tab. 12: “Nel Collegio Docenti della Sua scuola si è discusso di problematiche di genere riferite al rendimento scolastico di maschi e femmine?”

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Spesso	-	-	1	1,7
Qualche volta	11	7,9	8	13,6
Mai	128	92,1	50	84,7
Totale*	139	100,0	59	100,0

*Referenti delle scuole

La tabella mostra che nei Collegi dei docenti si discute del rendimento scolastico di maschi e femmine ancora meno che del loro comportamento: il 90% dei e delle referenti dichiara, infatti, che non se ne dibatte mai e, quando se ne parla, lo si fa soprattutto nella Scuola secondaria di primo grado.

I dati delle tabelle sono confermate da quanto rilevato nell’indagine qualitativa: *“Qualche volta [la questione di genere si affronta] in consiglio, mai nel collegio, ma se proprio ci sono grossi problemi o quando i due gruppi sono talmente separati che è difficile integrarli. Per lo più sono affermazioni che si fanno fra noi, in situazioni informali.”* IM, f

“Al collegio docenti è difficile discutere di questi argomenti, noi siamo un circolo grosso, siamo in tanti, si arriva quando abbiamo già discusso di certe cose, non ci sarebbe il tempo per tutto, per cui ne parliamo all’interno dell’Istituto. Vedo insegnanti maschi che sono sensibili a questo argomento, cerchiamo di parlarne, di discuterne prima di andare ai collegi docenti.” IE, f

“No, durante il collegio docenti no, assolutamente, non se ne parla, perché oltretutto noi facciamo collegio docenti insieme alle medie essendo Istituto Comprensivo, ma non si parla mai di questo; dei problemi dei bambini se ne parla a livello di plesso di consiglio interclasse, di programmazione, non al collegio docenti, soprattutto nella programmazione, perché siamo solo noi docenti, non è che puoi far nomi all’interclasse, puoi parlare così in generale, ma non è che si dica i maschi le femmine invece tra di noi sì, a livello di insegnanti.” IE, f

In sintesi si può dire che le diversità di genere incidano nei rapporti formativi e che, talvolta, si presentino anche sotto forma di problema nei comportamenti degli alunni e delle alunne e nei loro processi di apprendimento; tuttavia, tali problemi non sono ritenuti significativi al punto di farne un elemento di attenzione educativa costante e un tema importante da affrontare a livello di assemblee collegiali e di Istituto scolastico. Essi sono invece affrontati in modo informale tra colleghi e, come più volte rilevato, da insegnanti attenti alla questione.

4. ESPERIENZE DIDATTICHE ED EDUCATIVE RIFERITE ALLE DIFFERENZE DI GENERE

Dai *focus group* e dalle interviste in profondità emergono i principali interventi educativi e didattici attinenti alle differenze di genere che vengono realizzati nelle scuole. Essi rientrano nelle categorie già segnalate nella tabella 3 ma l’indagine qualitativa permette di approfondire alcuni aspetti.

I **progetti di educazione all’affettività e alla sessualità** sono i più descritti in quanto in essi si intrecciano temi anatomici/fisiologici e relazionali.²⁴ Alcuni intervistati/e si soffermano sulla struttura dei percorsi, altri sulle modalità con cui vengono coinvolti alunni e alunne e sulle loro reazioni:

²⁴ Per un approfondimento sul tema si veda il cap. 7 “Differenza di genere ed educazione socio-affettiva e sessuale nella scuola”.

“Ci sono delle fasce di approfondimento all'interno delle scuole elementari, e anche probabilmente della scuola media, legate ad un discorso di educazione all'affettività o di educazione sessuale. All'interno di queste, so che alcune insegnanti vanno nello specifico a trattare delle differenze di genere...” IE, f

“A scuola ormai si fa questa educazione all'affettività, dove c'è anche un percorso di educazione sessuale. Io ho assistito a qualche lezione di psicologi, ma in quel momento lì ormai i ragazzi dal punto di vista informativo sanno molto. Lì un po' per farsi notare, farsi vedere, vedo che tutti sono molto disinibiti. Ecco, le ragazze sono un po' più riservate, i ragazzi fanno la battuta, la barzelletta.” IM, m

“In terza media si realizzano progetti di educazione all'affettività e alla sessualità. C'è un'attività preparatoria dell'insegnante di scienze per l'aspetto anatomico, poi l'insegnante di lettere propone letture particolari e poi viene richiesta la presenza di uno psicologo che, con tre lezioni e poi con l'attività di sportello, cerca di sviluppare queste cose. [La formazione] dura tutto l'anno e possiamo dire di avere buoni riscontri, facciamo infatti un sondaggio fra i ragazzi e ci sono state delle soddisfazioni.” IM, m

“E poi c'è il corso, di solito in terza media, di attenzione allo sviluppo dell'affettività e alla conoscenza della sessualità. Ci sono dei momenti di approccio ad alcuni problemi a volte più relazionali che non medici, o decisamente più relazionali e più psicologici che non medici, con la psicologa in mezzo alla classe che fa da punto di riferimento ai ragazzi e alle ragazze che nel confrontarsi con il problema loro segnalato si rapportano in effetti all'altro genere e alla percezione che hanno dell'altro genere. E lo fanno tutti assieme, non dividendo ragazzi e ragazze, ma misurandosi assieme. Per cui le affermazioni che possono essere anche un apprezzamento pesante fatto al bar o sulla strada, lì fra di loro acquisiscono tutto un altro senso, di consapevolezza.” DS, m

Alcuni/e insegnanti e dirigenti sottolineano che i percorsi di educazione affettiva e sessuale andrebbero anticipati perché i fenomeni adolescenziali sono diventati molto più precoci. Inoltre la riconfigurazione dei ruoli e delle dinamiche familiari e i modelli veicolati dai media provocano disorientamento nei ragazzi e nelle ragazze:

“Generalmente il problema di genere si affronta solo in terza media, quando entra l'educazione psico-socio-affettiva... Una cosa che ho notato è che si affronta questo problema solo a partire dalla terza, mentre bisognerebbe in alcuni casi cominciare dalla prima media. Ci sono infatti situazioni di disagio, come la mancanza della figura paterna, o una figura paterna distorta. Ad esempio l'altro giorno ho accompagnato in viaggio di istruzione quelli di prima e ho notato che già in prima media è importante l'educazione sessuale, mentre l'educazione psico-socio-affettiva con la psicologa e l'ostetrica si fa solo in terza e invece si è

molto abbassata l'età dello sviluppo e non intervenendo si rischia che i ragazzi assumano modelli falsi o negativi.” IM, m

“Alle medie c'è un'esplosione, c'è addirittura un anticipo di adolescenza, tant'è vero che alcune iniziative di educazione all'affettività e di educazione sessuale, che si faceva normalmente in terza, abbiamo dovuto anticiparle. Perché è inutile parlare di cose che sono superate nei fatti... Abbiamo dovuto anticipare parte dei percorsi in seconda e secondo me alcuni dovranno essere anticipati in prima, dovremo reimpostare quella parte del curriculum che riguarda l'educazione all'affettività e l'informazione in generale. Oggi le informazioni le ricevono molto prima, certi discorsi che una volta erano tabù o comunque non erano affrontati nemmeno fra pari, chiaramente adesso vengono anticipati. L'informazione dei media poi è molto confusa e in quel campo non è mai neutrale, è sempre molto carica di significati profondi e distorti: i media non contribuiscono a fare chiarezza, anzi i ragazzi ricevono una marea di stimoli, quindi il problema della scuola è cercare di mettere un po' di ordine, non di dare informazioni nuove, e mettere ordine, forse, è la cosa più difficile.” DS, m

Altri tipi di interventi segnalati abbastanza frequentemente riguardano i **progetti e le attività finalizzate ad instaurare migliori relazioni tra maschi e femmine**. Educare alla relazionalità, a cogliere gli aspetti della propria vita emozionale e a sviluppare un'intelligenza emotiva è il fondamento di un'autentica educazione alle diversità e alla multiculturalità (D. Goleman, 1998; E. Morin, 2001; M. Nussbaum, 2004). Le esperienze citate dalle e dagli intervistati sono molte e di vario tipo. Si riportano di seguito alcuni esempi riferiti all'educazione alla salute, a giochi sulla cooperazione, a specifici progetti sui problemi di relazione, a corsi di educazione motoria e ballo:

“Gli interventi educativi vengono attuati in quelle classi in cui si rilevano bisogni in quest'ambito, abbiamo la psicologa che fa un corso tutti gli anni sulle relazioni, sulle differenze tra maschi e femmine. Nel progetto di educazione alla salute c'è proprio quest'ambito specifico... è un argomento che è stato affrontato parecchio, almeno in questi ultimi anni sicuramente.” DS, f

“Abbiamo fatto dei giochi sulla cooperazione, maschi e femmine dovevano interagire tra di loro. All'inizio si notava che i maschi si cercavano spesso tra di loro, dopo diverse volte si nota che superano questo atteggiamento ed interagiscono con altre persone, anche con l'insegnante che se partecipa, dopo un po', viene accettata.” IE, f

“...esistono dei problemi di relazione, relazione tra bambini e bambine, ma anche tra bambini. Allora, ad esempio, quest'anno c'è stato un intervento nel secondo ciclo sul “linguaggio giraffa”, cioè su come relazionarsi ed esprimere le proprie

emozioni, i propri giudizi in maniera indiretta, senza offendere. In modo particolare, nella classe quinta ci sono questi problemi, che sono legati proprio all'evoluzione psicologica e fisica dei bambini.” IE, f

“... su questo noi abbiamo fatto un piccolo progetto che mi pare stia ottenendo qualche piccolo risultato. Per superare questi primi momenti di approccio che poi sono molto contraddittori perché a parole questi ragazzini diventano anche molto aggressivi nei confronti delle ragazze, e molto espliciti, e poi nella realtà dei fatti diventano dei cagnolini quando la ragazza reagisce in un determinato modo... si ritirano immediatamente, vivendo proprio una vera frustrazione. Abbiamo provato ad interpretare questo approccio che è di genere, ma anche di esercizio di spazio reciproco, organizzando un corso di educazione motoria e il ballo. Devono scegliersi il partner e, esercitandosi in un esercizio fisico che li mette molto vicini ma che vede anche la percezione di questa vicinanza e il rispetto e facendo far loro vari tipi di ballo, si riesce in qualche modo a percepire in modo più naturale e ad esercitare in modo più naturale questo rapporto che è di spazio, ma non è solo di spazio. Diventa anche un rapporto di capacità di capire la struttura dell'altro, il terreno privato dell'altro e a metterlo in contatto, per superare probabilmente anche qualche tabù. A me pare che qualche cosa in questo senso si riesce ad ottenere... È un tentativo, il problema in effetti dalla seconda media in poi si sente... Si riesce a costruire un rapporto con l'altro sesso un po' demitizzato, più naturale.” DS, m

Ci sono anche insegnanti che ritengono importante dedicare attenzione alle diversità nella **didattica quotidiana** piuttosto che in progetti circoscritti e specifici. Costoro cercano di rivolgere costante attenzione agli aspetti che possono incidere positivamente sulla costruzione dell'identità di genere, utilizzando, ad esempio, un linguaggio attento al maschile e al femminile (A.M. Piusi, 2000, C. Robustelli, 2000),²⁵ facendo riferimento ai ruoli sociali nel presente e nel passato, dedicando attenzione alle alunne brave e diligenti ma che tendono a non farsi notare e a non intervenire in classe:

“... mi sono venute in mente tante cose che facciamo non in maniera altisonante con il progetto, ma tante cose che facciamo nella realtà d'aula. Infatti progetti mirati a questo problema non ne abbiamo... ma facciamo tantissime cose di supporto al percorso scolastico dei ragazzi e delle ragazze, affinché mantengano o siano accompagnati in questa costruzione d'identità.” IM, f

²⁵ In *Dalla parte delle bambine venticinque anni dopo*, scrive E.G. Bellotti: “Nella scuola, anche il linguaggio fa torto alle donne perché non le comprende: nella sua pretesa universalità è invece parziale, perché esclude l'esperienza e il sapere dell'altra metà del genere umano” (in: “École”, anno XII, numero 80, 2000, p. 10).

“...faccio nella mia classe interventi riferiti alla diversità di genere. Do dei turni di parola fissi, regolari in cui le bambine e i bambini esprimono i loro vissuti e cerco anche di cambiare sistematicamente gli stereotipi, entrare in classe e dire buongiorno bambini e bambine! ...questo già nei primi periodi. Poi nella seconda fase della scuola, quando entra in gioco la storia, riporto sempre che le donne esistevano, c'erano e avevano un compito specifico, questo lo faccio sistematicamente.” IE, f

“...una cosa che faccio, è per esempio una gestione alla classe che non sia sempre la solita, ad esempio schierare le bambine, quelle brave, in primo banco, in prima fila è fondamentale, perché spesso le bambine “brave”, che non parlano molto, che non creano problemi sono sullo sfondo. A mio avviso non dare loro anche fisicamente la possibilità di stare davanti, di avere l'attenzione dell'insegnante, può creare problemi, ci si può lasciar andare, e pensare che comunque sono bambine brave anche se non parlano molto, tanto scrivono così bene e sono così brave che non bisogna incitarle. Soprattutto nella parola, nell'esposizione pubblica...capita spesso che le bambine “brave” non hanno lo stesso coraggio di esporre i loro saperi dei maschi con le stesse capacità intellettive. È molto più facile che scrivano una relazioncina accurata che un'esposizione orale. Sono trainanti nel senso del comportamento, nel senso che in genere calmano un po' la classe. Per la mia esperienza espongono molto di più i ragazzini delle ragazzine.” IE, f

“Vent'anni fa suscitavo solo ilarità, quando ad esempio dicevo il papà stende i panni...adesso la cosa si discute, i maschi lo dicono, il mio papà lo fa. È sempre un discorso di aiuto alle attività domestica, l'organizzazione si capisce che è ancora in mano alle donne totalmente, però gli uomini collaborano, oppure si sente che i bambini dicono che il papà non lo fa e la mamma gli dice che sarebbe meglio se lo facesse. Se ne parla, i bambini ne parlano a scuola, il problema esiste, soprattutto perché le mamme lavorano fuori di casa.” IE, f

Una docente sostiene che il punto di vista di genere debba essere parte strutturale dell'attività di insegnamento e apprendimento e trasversale a tutte le discipline (Associazione Italiana Editori, 2000 e 2001):

“... 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 don-

ne, 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.” IE, f

Solo pochi/e insegnanti sottolineano che sarebbe importante dedicare attenzione alla costruzione dell'identità di genere fin dalla prima elementare, in modo da prevenire alcuni problemi che possono emergere più tardi, nell'età adolescenziale:

“Cerchiamo sempre di concordare tra noi le iniziative che facciamo, in modo che siano finalizzate al percorso e alla crescita del bambino, perché bisogna proporle fin dai primi anni delle elementari; le differenze si vedono già poco dopo, nell'età della pubertà, alle medie, si nota già la diversità, lì è un po' tardi per affrontare l'argomento...” IE, f

Tuttavia molti docenti e dirigenti fanno notare che di solito la questione dei rapporti tra maschi e femmine viene affrontata quando **emergono problemi** comportamentali (episodi di aggressività, di mobbing, di disagio legato all'identità sessuale ecc.) o di disparità nel rendimento scolastico, mentre è più difficile incidere sulla relazione quotidiana:

“Per affrontare i problemi si fa un po' di tutto: dal dialogo, alla conversazione; da un po' di anni a questa parte festeggiamo la festa della donna, già dalla prima media, e poi discutiamo del suo significato. Ma poi quando si ritorna alla quotidianità... L'episodio lo riesci a sbloccare, a gestire, è la quotidianità che è più dura!” IM, f

Ci sono, infine, insegnanti che ritengono che, per garantire una crescita differenziata e un equilibrato processo di costruzione dell'identità di genere, sia necessaria una **didattica personalizzata** indirizzata all'alunno in generale, maschio o femmina, a cui si garantisce lo spazio per scelte spontanee:

“...se un bambino fatica di più rispetto ad un altro o ha tempi più lunghi si tiene in considerazione la cosa a prescindere dal fatto che sia maschio o che sia femmina, questo è nella professionalità degli insegnanti: l'insegnamento individualizzato è tipico delle elementari, non tanto per chi ha il sostegno ma per ogni alunno. Se ne parla ormai da anni quindi è un'attenzione che noi alle elementari abbiamo ormai consolidata, a prescindere, ripeto, dal fatto che sia una bambina e quindi è più sveglia o un bambino e quindi è più infantile.” IE, m

“...non imponendo sempre le cose ma cercando di farle insieme, lasciando la libertà di seguire le loro iniziative si va incontro alle loro esigenze diverse, anche se non mi viene in mente un'attività in cui i maschi abbiano aderito in un modo, abbiano scelto certi argomenti e le femmine in maniera diversa, ricordo sempre qualcosa di misto, c'è sempre stata tanta interazione, probabilmente si compensa così, cercando di renderli attivi nella scelta degli argomenti o delle attività, sempre facendo da guida, e quindi sfuggono queste diversità di genere.” IE, f

In queste posizioni sembra talvolta sottesa l'idea che nell'azione educativa e istruttiva non serva essere consapevoli dei ruoli storici e sociali degli uomini e delle donne dato che, prima di tutto, siamo individui con caratteristiche comuni.

Classi miste

In molti paesi, sia europei che extraeuropei, si è tornati all'ipotesi di separare maschi e femmine a scuola e, in qualche caso, si è passati alla sperimentazione o alla realizzazione di classi monogenere. Tale posizione sembra del tutto estranea alle e agli insegnanti ed esperti psicopedagogisti e ai/direnti che hanno partecipato alla ricerca.²⁶ Solo qualche intervistato/a, come si dirà più avanti, ha avanzato la proposta di separare maschi e femmine ma in relazione a momenti e attività didattiche ben circoscritte.

Moltissimi intervistati/e, interrogati sugli interventi scolastici che si attuano con riferimento alle differenze di genere, hanno citato proprio le classi miste, non mettendo mai in dubbio l'opportunità di tale pratica. È tuttavia interessante sottolineare la diversa interpretazione che gli e le intervistate danno dell'attenzione dedicata alla composizione mista delle classi.

Per alcuni/e docenti e dirigenti la composizione delle classi diversificata per genere è una forma di attenzione verso le problematiche relazionali tra maschi e femmine che è, per lo più, regolamentata nel Progetto d'Istituto:

“...nel nostro istituto secondo dei criteri stabiliti dal consiglio di istituto e suggeriti dal collegio docenti creiamo delle classi omogenee, con 50 per cento di maschi e 50 per cento di femmine, possibilmente e se i numeri ce lo permettono.” IM, m

²⁶ Le classi miste si sono diffuse in Italia con la Scuola media unica, nata nel 1962 e perfezionata nel 1977. Scrive Simonetta Ulivieri riferendosi a quel periodo storico: “il percorso obbligatorio di studi fino al quattordicesimo anno d'età, ha reso più semplice l'accesso delle giovani donne agli studi superiori, anch'essi coinvolti in processi di riforme e ampie forme di sperimentazione” (cfr. *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento* in AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, cit., p. 17).

“Nel momento della composizione delle classi, una piccola norma interna al Regolamento e anche al Progetto di Istituto, dice ‘cercate che siano uniformi per genere’, che non ci sia il blocco dei ragazzi da una parte e il blocco delle ragazze in un’altra classe. Che ci sia, natura permettendo chiaramente, una equiparazione dei due generi, in termini di numero.” DS, m

“Per la formazione delle classi esistono dei criteri codificati nel Progetto d’Istituto; i maestri delle elementari presentano i vari casi e si cerca di equilibrare maschi e femmine, carenti con più bravi; non è una cosa legata al genere, ma è legata ai criteri di formazione delle classi tra i quali anche il genere.” IM, m

Nondimeno, quando gli/le intervistati/e cercano di indicare i motivi per cui si formano classi miste danno spiegazioni diversificate e spesso tornano a ribadire che maschi e femmine hanno comportamenti e rendimenti diversi che rendono opportuno e proficuo un equilibrio dei generi al fine di una più facile gestione della classe. Nello specifico, si sostiene che le classi troppo maschili sono più turbolente, mentre quelle con molte femmine sono di più agevole conduzione ma meno vivaci e più “pettegole”:

“C’è un’attenzione ad equilibrare i gruppi tra maschi e femmine, ma non è mai riferita ad un ragionamento specifico d’identità, è sempre riferita a un più generico metà maschi e metà femmine; per converso io noto che nelle due classi in cui c’è una prevalenza di femmine, le maestre come battuta dicono che ci sono pochi maschi e la classe è più pettegola, però sono spunti poco ragionati, sono battute.” DS, m

“Se [gli insegnanti delle medie] vedono che una classe è troppo turbolenta rispetto ad un’altra mi sembra di aver capito che le mischiano; [gli studenti] li vogliono un po’ osservare all’inizio e probabilmente verrà fuori il problema del sesso dell’allunno, perché è proprio in tutte le scuole che emerge questa cosa, è chiaro che una classe dove prevalgono i maschi è una classe più problematica, per il comportamento, e questo anche alle medie, ne abbiamo appena parlato anche nell’incontro con i professori e hanno detto che un anno, non so come sia successo, è sfuggita questa cosa, avevano una prevalenza di maschi ed è stato pesante.” IE, f

“Nel nostro Progetto d’istituto c’è l’attenzione a fare delle classi equilibrate per genere, ma ormai lo si dà per scontato e nessuno si è mai interrogato del perché si faccia questo, dopo però ti vengono, come quest’anno che abbiamo una percentuale più alta di maschi rispetto alle femmine, allora si dice una classe più turbolenta perché più piena di maschi, queste sono le cose che si dicono però giocate non tanto sulle diversità di apprendimento ma di comportamento, se è una classe più maschile è una classe più difficile da gestire, questo nello stereotipo, nell’immaginario, e quindi io credo che l’accettazione di fare delle classi equilibrate maschi/femmine tanti la leggano in questo modo, sono classi più bilanciate rispetto al comportamento, se poi ti entra la ragazzina

connotata al maschile rispetto a queste cose qua, anche se non ci credo più di tanto, allora si scardinano i canoni che hanno in testa e non capiscono più niente...” PP, f

Si sostiene anche che le femmine in una classe sono importanti perché hanno un influsso positivo sui maschi:

“...ecco, una caratteristica femminile è che le ragazze, probabilmente per lo sviluppo fisico, nella scuola media sono sicuramente dal punto di vista della maturazione della personalità un anno o due più avanti dei maschi, e quindi questo incide sul senso di responsabilità, sulla voglia anche di mettersi in gioco forse maggiore dei maschi.” DS, f

“Per l’esperienza classi a maggioranza maschile creano più problemi di bullismo, problemi di gestione dal punto di vista disciplinare, di attenzione. Le ragazze per la maggior parte sono più attente, più motivate, sono più rispettose, per bilanciare la focosità e il bullismo di alcuni ragazzi. Abbiamo questa attenzione, che non è codificata, ma che è entrata un po’ nel momento dell’accoglienza, del far sì che l’aula sia un luogo di apprendimento e quindi il compagno di banco se è un maschio o una femmina è molto importante. Di solito lasciamo femmina con femmina, però alcune volte si mette maschio e femmina per bilanciare le cose, di solito anche per aiutare il maschietto che ha qualche difficoltà si mette vicino a una femmina. Non si fa questo invece quando invece la ragazza ha qualche difficoltà, non si mette vicino il maschio, ma si tende comunque ad affiancare una ragazza.” IM, m

Un dirigente scolastico spiega la maggiore problematicità delle classi a prevalenza maschile con una mentalità educativa e didattica che premia caratteristiche tipicamente femminili, come la serietà nello studio e l’impegno, e che non riesce invece a valorizzare le potenzialità maschili:

“Le classi si bilanciano sempre fra maschi e femmine, è un criterio fondamentale, più o meno metà e metà. È stato notato, anzi è un dato di fatto, che le classi con prevalenza femminile sono le classi dal punto di vista scolastico più facili. Dove ci sono problemi comportamentali è più sulla fascia maschile. La scuola premia ancora chi studia di più, non c’è niente da fare; premia la costanza più che la potenzialità o le attitudini che la scuola fatica a tirare fuori.” DS, m

Tutte queste argomentazioni, espresse anche durante un *focus group*, fanno dire a un partecipante che, anche quando si parla e si decide della composizione delle classi, agiscono condizionamenti istintivi e stereotipi:

“Secondo me noi cerchiamo sempre di creare delle classi equilibrate, però se ci chiediamo il perché rientriamo nello stereotipo.” IM, f

Alcuni intervistati/e danno spiegazioni diverse della compresenza di maschi e femmine in classe, asserendo che essa è specchio della realtà e dell'evoluzione della società a cui la scuola non può restare estranea; qualcuno sostiene che valorizzare e mettere in relazione le diversità tra maschi e femmine li arricchisce reciprocamente:

“Credo che nessuno si sia fatta la domanda [sulla classe mista] e che la cosa venga presa semplicemente perché scritta. Ma credo che sia semplicemente perché corrisponde nel modo più naturale alla vita e alla struttura del mondo, perché il mondo è fatto di maschi e femmine...” DS, m

“...nella composizione delle classi si valuta che ci sia una certa equità tra maschi e femmine, ma penso sia anche per gli stessi alunni perché ritrovarsi in una classe di sole femmine o di soli maschi, visto che oramai la mescolanza di sessi negli ambienti c'è, sarebbe assurdo ...” IE, m

“Credo sia giusto così, dal punto di vista della gestione della classe, della pluralità della popolazione scolastica, e poi la realtà è fatta di maschi e di femmine che si incontrano e si relazionano, quindi anche nella classe ci deve essere questo. Dal punto di vista della gestione, una classe mista è più gestibile.” IE, f

“[La classe è mista] perché le differenze ci sono, la mente del bambino è diversa da quella della bambina, le idee sono diverse e l'arricchimento è reciproco, anche perché la vita sociale è fatta di maschi e femmine, quindi ...” IM, f

Progetti sulle differenze di genere. Il percorso sull'identità femminile della Scuola media “Argentario” di Cognola²⁷

Nel commento delle tabelle 2 e 3 si è già detto della scarsa presenza nel mondo della scuola di una progettualità riferita specificamente al tema della differenza di genere. Tuttavia la tabella 2 mostra che nove referenti hanno asserito che nel loro Progetto d'Istituto c'è un riferimento specifico alla differenza tra maschi e femmine mentre, secondo la tabella 3, sei intervistati hanno dichiarato di avere nella propria scuola progetti dedicati esplicitamente al tema dell'identità di genere. Un'indagine approfondita su questi casi ha però mostrato che, in realtà, i riferimenti erano molto generali o rientravano nelle tipologie di progetto già codificate in una delle domande del questionario telefonico²⁸ e ampiamente illustrate nei paragrafi precedenti. La pre-

²⁷ Questo paragrafo è stato scritto da Lorenza Mattedi.

²⁸ Cfr. la domanda G4.

senza di progetti esplicitamente dedicati all'identità di genere è dunque assai rara e si riportano qui le poche testimonianze raccolte:

“Noi ci troviamo un paio di volte all'anno in una terapia di gruppo, seguiti da uno psicologo. Per quanto riguarda i ragazzi la psicologa entra in classe, otto ore in prima, sei in seconda e quattro in terza. Si trattano tematiche come la conoscenza di sé, l'autostima in prima e in seconda e poi gli stili di vita e di salute (no all'alcol e al fumo), affettività e sessualità in terza. Questo è il nostro percorso e poi c'è la psicologa per noi insegnati e uno degli aspetti che abbiamo chiesto di discutere il prossimo anno, prima ancora che conoscessi la vostra ricerca, è proprio quello di “ruolo maschile e ruolo femminile”. Capita a volte di avere il ragazzino un po' effeminato e i compagni lo prendono in giro, noi certe volte non sappiamo come reagire, se fare a finta di niente o meno. Quindi una delle tematiche che abbiamo chiesto per il prossimo anno riguarderà il ruolo e l'identità di genere; pensa anche alle famiglie di oggi, allargate e tutto quello che si trova in giro, naturalmente creano nei ragazzini confusione.” IM, f

“Noi lo abbiamo esplicitato [il problema delle formazione alle relazioni tra maschi e femmine e della costruzione dell'identità di genere] nel piano formativo, è ancora in stampa quello nuovo... e c'è proprio una pagina dedicata all'integrazione e al genere... il nostro piano formativo si chiama ‘Creare legami’...” IM, f

“Abbiamo un progetto sull'identità femminile. Il gruppo è nato da una richiesta di alcuni genitori di fare qualcosa legato al genere, quindi abbiamo pensato a questo gruppo opzionale al femminile, perché al maschile non si è trovato nessuno. I maschietti intervengono nella parte finale del progetto sull'identità femminile.” IM, f

L'ultima citazione fa riferimento ad un progetto realizzato nella Scuola media “Argentario” di Cagnola e su tale esperienza, se pur brevemente, vale la pena di soffermarsi.²⁹

Il progetto è nato nel 2003 da una richiesta dei genitori di occuparsi del tema dell'identità di genere. Tuttavia, al momento di concretizzare il progetto, a dimostrarsi particolarmente interessate sono state le alunne femmine e, inoltre, non si è trovato alcun docente maschio disponibile a impegnarsi nella tematica. Dice il dirigente della scuola:

“...solo il gruppo femminile ha trovato lo spazio e un'insegnante capace di condurre un ragionamento sulla propria identità di femmine. Il gruppo maschile, innanzi tutto non ha manifestato l'esigenza, poi non ha trovato una persona, un maschio, capace di condurre il gruppo attraverso un ragionamento su di sé...c'è

²⁹ La descrizione del progetto è ricavata da due interviste realizzate con Cinzia Gamberoni, l'insegnante responsabile del progetto, e con Sergio Casetti, dirigente della scuola.

sempre il sospetto che quando un maschio conduce un ragionamento di questo tipo c'è qualcosa che non va, come avere tendenze omosessuali...è come se non fosse messo in ordine ancora il problema di ragionare sulla propria identità.”

L'insegnante ha iniziato a lavorare, dunque, con un gruppo di alunne di seconda e terza media e ha realizzato il proprio intervento all'interno delle attività opzionali. L'obiettivo fondamentale del progetto è stato di favorire la formazione dell'identità personale, sviluppando strumenti di lettura della realtà e di comportamenti legati a una visione non stereotipata. Così la docente spiega la genesi del suo intervento:

“All'inizio non sapevo dove sbattere la testa: pensare di dover fare due ore di lezione in settimana sull'identità di genere, da ottobre fino a maggio, diventava una cosa un po' difficile da gestire...Abbiamo visto documentari e cassette legate all'argomento. Poi è stato introdotto un percorso corporeo soprattutto per attirare le ragazze: perché insomma, come attività opzionali dovevano scegliere fra un corso di ping pong, di pallavolo, o di educazione al genere...ho capito che se facevo tutte cose di teoria, la nostra attività diventava poco appetibile! Il percorso corporeo voleva essere uno studio del corpo, abbiamo avuto l'appoggio di una psicologa biodinamica, che ci ha fatto guardare al corpo come veicolo per allentare le tensioni e al corpo visto dal punto di vista dell'identità femminile, che ha un'importanza fondamentale, visti anche gli stereotipi che la televisione e mass media trasmettono. Quindi la prima ora di lezione era di studio teorico e la seconda ora era di esercizio e rilassamento corporeo, per esempio stretching o danza. Era un po' come costruire il progetto in itinere. Alla fine ho introdotto un percorso introspettivo, sul che cosa noi siamo, ma più tardi, perché prima le alunne dovevano entrare in confidenza con me.”

La struttura del progetto si è andata poco a poco costruendo e si è articolata attraverso i seguenti percorsi:

Percorso introspettivo:

- L'immagine di sé tra aspettative e desideri.
- L'esperienza autobiografica e i rapporti familiari.
- La sfera privata: le relazioni e la famiglia.
- Ruoli sociali, qualità psicologiche e relazioni fra i generi.
- La condizione femminile: aspetti sociali, economici, giuridici, politici, culturali.

Percorso storico/sociale:

- Miti, figure emblematiche, rappresentazioni del femminile.
- Rivoluzione industriale e ruolo della guerra nel mutamento dello status sociale delle donne.
- Conquista dei diritti civili.

- Ambiti tradizionali di competenza: il privato, la casa, la cura della prole.

Percorso corporeo e relazionale:

- Utilizzo del corpo come veicolo per allentare tensioni.
- Avvio alla consapevolezza di un'alimentazione equilibrata e vantaggi possibili.
- Anatomia femminile.
- Drammatizzazione di situazioni problematiche e ricerca collettiva di idonee soluzioni possibili.
- Incontri consapevoli con l'altro sesso, con adulti e adulte della scuola; incontro con le differenze di genere e generazionali.
- Riconoscimento reciproco, pur mantenendo consapevolezza delle differenze e distanze (età, ruoli, vocazioni).

Il tema da approfondire, scelto collettivamente, è stato quello della “bellezza”:
“Abbiamo voluto parlare della bellezza e di come le persone che non corrispondono ai canoni della moda si esprimano con un'autenticità e un'interiorità che conferiscono loro una bellezza stupefacente; sapendo che non possono fornire un'immagine gradevolmente stereotipata, imparano ad attingere dalla loro ricchezza personale”.

A conclusione di anno scolastico le alunne hanno concretizzato il senso del proprio percorso mettendo in scena uno spettacolo-dibattito. L'esperienza si è rivelata positiva ed è stata ripetuta l'anno seguente con la messa in scena di una rivisitazione del romanzo *Il gabbiano Jonathan Livingston* di R. Bach:

“Il secondo anno invece, forse perché le alunne erano ragazzine di seconda media e sentivano meno il discorso della bellezza, hanno scelto di mettere in scena la storia del gabbiano Jonathan Livingston, di rifarsi a lui perché volevano essere libere, libere dai condizionamenti. Ne avevamo parlato prima e per loro questa era la cosa più importante.”

“Il condizionamento più immediato è quello dato dalla pubblicità, sulla marca dei vestiti, per esempio: perché quella più in voga deve essere seguita da tutti? Si voleva cercare dentro di sé, trovare quello che piace veramente sulla base della domanda ‘che cosa voglio veramente per me?’ Ecco, imparare a chiedersi questo. Logico che è più semplice guardarsi in giro e adeguarsi a quello che fanno gli altri: loro così hanno cercato di essere sé stesse, ognuna a modo proprio.”

Riportiamo una riflessione conclusiva della docente che ha coordinato il progetto:
“Credo che attualmente gli alunni, nella scuola, abbiano la necessità di riconoscere il proprio io nel genere di appartenenza per avviare quel processo di individuazione,

che non è opposizione all'altro o all'altra, ma diviene ricerca consapevole della propria soggettività, in cui risiede ogni apprendimento alla capacità di scelta. Riconoscersi reciprocamente, pur mantenendo consapevolezza delle differenze e distanze - età, ruoli, vocazioni - indica un percorso di sapere che conosce e sa accettare diversi modi di essere donne e uomini... Mi sono altresì resa conto della difficoltà, che ogni insegnante incontra all'interno della propria classe e del proprio programma, ad elaborare e ampliare queste problematiche. Mi sento anche di sottolineare che il progetto si è basato su un incontro-scambio reciproco dove mi sono dovuta mettere in discussione come insegnante, ma soprattutto come persona di genere femminile. Questa mia esperienza mi ha fatto capire come troppo spesso noi adulti, nel rapporto con i ragazzi e con le ragazze, abbiamo paura di esporci, di dire chiaramente in quali valori crediamo, perché o non sappiamo in quali valori credere o abbiamo paura di scontrarci con loro. E così spesso perdiamo anche la capacità di ascoltarli, perché abbiamo paura di vederci giudicati, di sentire quello che non abbiamo voglia di sapere; non vogliamo sapere che cosa pensano di noi e della nostra generazione..."

L'insegnante aggiunge infine che sarebbe importante allargare il progetto anche al genere maschile; si tratta di una suggerimento pervenuto anche da un'altra insegnante intervistata:

"Ci vorrebbe un ripensamento della figura non solo femminile, ma anche maschile, perché in fondo anche la figura maschile è vittima di un certo stereotipo culturale, quindi perché portare avanti queste tradizioni così datate?" IM, f

5. PROPOSTE E PROSPETTIVE PER UNA VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ

Quasi tutti gli/le intervistati/e, interrogati sulle prospettive didattiche ed educative utili a valorizzare la dimensione di genere nei percorsi scolastici, hanno offerto interessanti sollecitazioni di cui si propone una scelta ragionata.

Fare più attenzione al genere maschile

Parecchi/e docenti e dirigenti sottolineano l'importanza di dedicare più attenzione al genere maschile che, nel rendimento e nel comportamento scolastico, sembra più in crisi rispetto a quello femminile:

"Abbiamo anche visto che nella nostra scuola si fa molta più attenzione al genere femminile, che non sia non so, vessato, che non al genere maschile. E ci sembra che invece

adesso, sia il momento di porre attenzione anche al genere maschile, perché vediamo che [i maschi] sono piuttosto, non dico disadattati, ecco, sono fragili.” IM, f

Alcuni/e sostengono che le maggiori difficoltà scolastiche degli alunni sono probabilmente connesse anche alla scarsa presenza di insegnanti maschi, nel senso che le insegnanti tendono a valorizzare atteggiamenti e comportamenti in cui si riconoscono (A. Schizzerotto, C. Barone, 2006):

“La forte femminilizzazione del corpo docente è un aspetto molto negativo e bisognerebbe trovare delle modalità per incentivare di più la presenza maschile. Nei consigli di classe in cui c’è un equilibrio tra le due componenti c’è anche una capacità di cogliere i diversi aspetti delle personalità sicuramente maggiore che non dove c’è una prevalenza solo femminile.” DS, f

Una docente afferma in modo chiaro che gli alunni avrebbero bisogno di figure maschili come punto di riferimento per la costruzione di una propria autonoma identità di genere:

“È per questo che io ho detto dell’importanza dell’insegnante maschio, perché vedo, quando faccio compresenza con il collega maschio, che i ragazzi sono più se stessi, più maschi, nel senso positivo, perché noi insegnanti femmine rischiamo sempre di fare la figura della mamma, sempre. Per cui perdi di autorevolezza, perché chiaramente loro alla fine sono affezionati, abbiamo una confidenza tale per cui loro mi trattano come se fossi una mamma. Ecco, è così, e questo secondo me danneggia, li protrae e li porta troppo a lungo in un nido, bisognerebbe un pochino, soprattutto per i maschi, dar loro forza e più sostegno, attraverso figure maschili valide” IM, f

Se l’ipotesi della docente appena citata fosse fondata, spiegherebbe il motivo per cui le ragazze si mostrano, almeno nella maggioranza dei casi, più a proprio agio nel mondo scolastico: ad esse, infatti, non mancano modelli di riferimento nel proprio genere. Come afferma peraltro A. Schizzerotto³⁰ l’ipotesi va presa con cautela “perché larga parte della migliore integrazione delle alunne nei processi formativi dipende direttamente dalle caratteristiche stesse del modo in cui le famiglie, e la società, ritengono appropriato socializzare le bambine. Nel conto va, poi, messo che non tutti gli stereotipi di genere posseduti dalle insegnanti sono, nel lungo andare, davvero favorevoli alle ragazze. Così, ad esempio, non poche insegnanti donne sono convinte, analogamente ai loro colleghi di genere maschile, che le ragazze siano scarsamente vocate per la matematica, le co-

³⁰ Cit., p.148.

siddette scienze dure (fisica, chimica, informatica) e le materie di carattere tecnico.” Né si può non richiamare il fatto che contrastare la femminilizzazione dell’insegnamento implicherebbe una riforma profonda del sistema di istruzione, finalizzata prima di tutto a rendere economicamente e socialmente desiderabile la professione docente.³¹

Alcuni intervistati/e sostengono che la forte presenza femminile nella scuola condiziona anche il metodo d’insegnamento e ritengono che bisognerebbe impostare **una didattica più congeniale al temperamento maschile**, facendo più attività laboratoriale o promuovendo attività che coinvolgano di più i maschi:

“Il fatto che la bambina sia più ordinata, più scolasticamente preparata incide poco sulla mia valutazione. L’anno scorso avevo una quinta con 13 femmine e 7 maschi... gli alunni migliori erano maschi...e stanno continuando a dare un ottimo risultato anche alle medie. Le bambine, sarà colpa nostra probabilmente, ma, a parte qualcuna, erano sì più ordinate, più rispettose delle consegne però meno vivaci nella partecipazione che andava più spesso stimolata. La vivacità dei maschi che poteva essere ‘da rompiscatole’, con questo tipo di didattica [operativa e laboratoriale], veniva invece incanalata a muoversi per produrre, non a muoversi per rompere le scatole.” IE, f

“...l’anno scorso è emerso un problema, riguardo la conduzione dei laboratori di attività creative che abbiamo nella scuola, alcuni colleghi hanno rilevato che le offerte nei laboratori potevano soddisfare le esigenze delle bambine e non dei bambini. I fiori di carta, la pittura: è più difficile che si faccia un laboratorio di falegnameria, è una cosa a cui devo pensare per farla, mentre altre cose mi vengono più naturali. Si offrono meno laboratori di tipo “maschile” e secondo me non ne godono neanche le bambine che vorrebbero fare in questo senso. Si tende a offrire quello che di femminile abbiamo acquisito. La situazione è in evoluzione, sta migliorando tantissimo, ma c’è molto da fare. Se ci fossero più progetti al maschile sarebbe meglio.” IE, f

Riflettere sugli stereotipi

Molti intervistati/e insistono sull’importanza di stimolare negli alunni e nelle alunne una sistematica riflessione sugli stereotipi, sui condizionamenti sociali e sulla consapevolezza storica dei ruoli che nel passato hanno avuto maschi e femmine:

³¹ “Uno dei risultati più consolidati degli studi sulla desiderabilità collettiva delle occupazioni è, infatti, rappresentato dal declino del grado di apprezzamento collettivo di un mestiere che, usualmente, si accompagna all’espansione della presenza femminile in esso” (A. Schizzerotto, cit., p. 143).

“...la figura dell’uomo e della donna, sono ben radicate. È giusto farli riflettere su questi stereotipi e provare a chiedere loro che cosa vorrebbero diventare, farli immaginare.” IM, f

“...quando affronti il tema del lavoro dei genitori ecco viene fuori che ‘mia mamma non fa niente’, questa è una risposta proprio molto scontata e allora chiedi: ma come non fa niente, cosa fa ? sta a letto tutto il giorno? o sta tutto il giorno in giardino sulla sdraio? No, fa la colazione, fa le pulizie, va a fare la spesa, fa da mangiare,...e allora come la mettiamo? E le bambine si incavolano. E allora cominci a ragionare e arrivi a modificare anche i comportamenti nei confronti della madre... Man mano che tu lavori sul loro pensiero, lavori sulla loro relazione familiare, ad esempio sulle sorelle...” IE, f

Certo non è facile educare ragazze e ragazzi in piena crescita adolescenziale alla capacità di ascolto e attenzione verso l’altro e ad un pensiero critico autonomo:

“Secondo me, prevaricano molto di più quelli che non prevaricano, cioè quelli che vogliono la conformazione. Secondo me, il problema grosso è educarli a non essere conformisti. Cioè, il problema del ragazzo grande non è tanto un suo problema personale, ma nel fatto che nel gruppo dei pari si vergogna perché gli dicono ‘hai il fratello checca’. Il problema è fare in modo che questi bambini non abbiano paura del giudizio degli altri, il che non è uno scherzo! Perché poi, arrivati alle medie, c’è un’identità di gruppo dove si stabiliscono i gruppi sessuali rigidamente, perché alle medie ci sono gruppi sessuali proprio nettissimi.” IE, m

I libri di testo non aiutano a superare vecchi e nuovi stereotipi (Associazione Italiana Editori, 2000 e 2001; I. Biemmi, 2006):

“Per tornare ai libri di testo è difficile trovarne dove non ci siano queste differenze: l’unica cosa è ragionarci e far ragionare i ragazzi e poi valutare il libro per quello che vale e non per l’immagine maschio/femmina che purtroppo lancia.” IM, f

Un dirigente suggerisce di fare maggiore attenzione alla formulazione linguistica che privilegia il genere maschile:

“...la scuola dovrebbe fare una attenzione maggiore alle formulazioni, ne abbiamo parlato anche durante gli scrutini, dovrebbe esserci di più la forma al femminile. La scuola è nelle formulazioni ancora molto ancorata al maschile, esiste “l’alunno” e quasi mai “l’alunna”; anche gli stessi giudizi sono tutti formulati al maschile, al massimo o/a: bisognerebbe trovare delle forme anche più rispettose del genere femminile, che di solito è l’alternativa o non viene proprio considerato.” DS, m

Qualche insegnante sottolinea che una didattica più varia e più attenta alle differenze di genere sarebbe importante anche per valorizzare interessi femminili solitamente poco sollecitati, come quelli verso le discipline scientifiche (G. Lolli; 2000, S. Gugliemi, M.B. Petrucci, 2005):

“Riflettevo sull'importanza di portare di più nella scuola quelle esperienze scientifiche, tipo ricerca ambientale, perché su certe ragazzine hanno lasciato il segno, nel senso che facendo queste esperienze sono uscite l'anno scorso due e studentesse con l'intenzione di fare biologia. Ecco attraverso la varietà delle proposte noi possiamo incidere e far scoprire al singolo ragazzo qualche cosa che potrebbe interessarlo.” IM, f

Qualche insegnante ha ben chiaro che i modelli tradizionali di socializzazione al ruolo di genere finiscono per sfavorire le donne che scelgono per lo più indirizzi scolastici e poi - se proseguono gli studi - facoltà universitarie che conducono ad un inserimento nel mondo del lavoro più difficile e a posizioni salariali meno remunerate (A. Schizzerotto, 2006):

“Perché poi, parliamoci chiaro, la società ha anche bisogno di questa suddivisione: la scuola dovrebbe ragionarci molto e lanciare dei messaggi che mettano un po' in crisi questa realtà. Per i maschi questi messaggi non hanno un'influenza negativa, ce l'hanno per le femmine perché poi nel passaggio al mondo del lavoro... La scuola ha le possibilità di controllare e ridurre queste disuguaglianze!” IM, f

Separare maschi e femmine in alcune attività

Com'è stato detto nel paragrafo precedente, nessun intervistato si è detto favorevole alle classi distinte per genere. Tuttavia alcuni propongono di separare maschi e femmine in certi momenti dell'attività didattica, tenendo conto delle caratteristiche specifiche degli alunni e delle alunne che si hanno di fronte, degli stili di insegnamento e facendo riferimento a modalità flessibili di gestione delle classi e dei gruppi di apprendimento:

“Per quel che mi riguarda sarei, quando dico questo vengo sempre bersagliata dagli insulti, sarei per le classi separate: classi proprio solo maschili e classi solo femminili, all'interno dello stesso istituto e per lo meno per certe attività. Perché mi sembra che sì, devono esserci momenti in cui sono insieme e fanno delle cose insieme, però ci devono essere dei momenti che sono solo per gli uni e solo per le altre, perché certe dinamiche sono troppo delicate e colpiscono, possono avere un effetto boomerang, sia in un verso che nell'altro...faccio sempre un esempio banale: io ho il tempo pieno e al momento dei compiti, quando è ora di lavorare

solo con le ragazze possiamo anche permetterci di parlare, oltre ai compiti loro mi raccontano le loro cose, se qualcuna ha un problema viene fuori. Quando il gruppo è misto, c'è un continuo malumore, un continuo disagio perché si stuzzicano, si danno fastidio, si prendono in giro e quindi non è possibile, per esempio, ascoltare. Mentre la stessa cosa accade con i maschi separati..." IM, f

"Certe volte risulta più produttivo [separare i maschi dalle femmine] e sembra che ci siano degli argomenti specifici che interessano di più il maschio, altri la femmina, per esempio quando si parla dello sviluppo sessuale, sembra che alcuni argomenti si debbano trattare separatamente in modo che sia maschi che femmine si sentano più liberi di confrontarsi sulle loro pulsioni, problemi, insicurezze, dubbi, domande, angosce. Anche se devo ammettere che questo sembra consigliato più per il gruppo delle femmine, ancora una volta sembra che il maschio, anche quello adulto, sia due passi indietro nella coscienza di sé." DS, m

Attraverso una didattica diversificata si riesce a fare esprimere meglio maschi e femmine e valorizzare positivamente le loro specificità anche nei momenti in cui stanno in classe assieme:

"Ci sono stati momenti che ho parlato con i maschi da soli e le femmine da sole. Tutti i maschi in classe per cinque minuti, oppure tutte le femmine a raduno sotto il mandorlo. Sì, ci sono questi momenti anche separati, in cui si fanno delle riflessioni e allora lì, se c'è bisogno, rinforzi gli uni o gli altri e li fai parlare e...dopo ricomponi all'interno della classe. A volte c'è bisogno [di separazione], anche perché certe volte le bambine per esempio non tirerebbero fuori le cose davanti ai maschi ..." IE, f

Differenza di genere come finalità educativa curricolare

Molti e molte insegnanti e dirigenti ritengono che l'attenzione alla costruzione dell'identità di genere debba diventare, ancor prima che una tematica a sé stante, un obiettivo educativo da tenere sempre presente nelle relazioni scolastiche, un atteggiamento mentale e comportamentale che divenga una disposizione costante e faccia parte della didattica quotidiana e di un curriculum orientativo (G. Bozzi Tarizzo, B. Mapelli, 2001):

"Io vedo questa problematica come una riflessione da fare all'interno di una didattica orientativa...perché le differenze di genere come le differenze degli stili di apprendimento, dei punti di forza, degli stili cognitivi, fan sì che io mi collochi e riesca a prefigurarmi un minimo di percorso futuro, di scelte che vado a fare, quindi vedo inserito [questo tema] in un percorso di conoscenze della propria identità e di sviluppo della propria identità" IM, f

“Non so se tra di noi, forse sì, girasse la parola “identità”. Io penso che sia un termine fondamentale, mi riferisco proprio all’identità maschile ed all’identità femminile. È stato detto che è importante cogliere il momento per parlare, per vedere, per sentire, giorno per giorno, è stato detto poco fa. Io direi che su questo argomento dell’identità si potrebbe fare qualcosa di più. Cioè, la didattica potrebbe...riuscire a cogliere qualche aspetto per favorire questa identità. Sicuramente la scuola, fin dalla prima elementare, può far questo.” IE, m

C’è chi sottolinea l’importanza della scuola per educare i giovani e le giovani alla convivenza democratica e alla considerazione delle diversità come valore:

“Perché la scuola non è solo istruzione; è anche educazione... Il valore è la convivenza democratica; imparo a convivere con chi mi sta intorno... Certo, la diversità come valore: la diversità esiste anche tra bambina e bambina e tra maschietto e maschietto; ognuno di noi si pone con tutto il suo bagaglio di esperienze, di vissuti, di valori”. IE, f

L’attenzione al genere richiede tanta più cautela in una scuola sempre più multiculturale: in essa, infatti, il nodo del ruolo e degli atteggiamenti maschili e femminili si rivela nevralgico, un nervo scoperto. Si potrebbe dire che evidenzia le diversità culturali, etniche e religiose. Tanto più necessaria diventa allora un’educazione quotidiana e non esibita al rispetto e alla relazionalità tra generi:

“...sarebbe micidiale partire in classe e dire ‘facciamo un discorso sul genere’ è peggio che dire ‘entro e faccio un discorso sull’educazione sessuale’. In questo momento storico, con le classi che abbiamo, creiamo un putiferio, perché appunto il bambino musulmano e quell’altro dicono ‘ma come, ma che’. Se le cose si fanno passare in maniere naturale, inserite nella normale didattica, all’occasione, le cose arrivano...” IE, m

Nella maggioranza dei casi si è, tuttavia, ancora distanti dalla consapevolezza e dai comportamenti sopra delineati ed è difficile, per gli adulti e per i giovani, incontrare e fare i conti con le differenze di genere, come peraltro con le altre diversità di ceto, di etnia e di cultura (F. Cambi, 2001; F.P. Minerva, 2002; M. Tarozzi, 2005; A. Pontera, 2006):

“...questa consapevolezza ancora non c’è; è che a forza di dare tutto per scontato o per acquisito, non si può dire ‘siamo arrivati qui’, ‘l’argomento l’ho affrontato cinque anni fa e allora siamo a posto’. Non funziona così, sarebbe come dire ‘il tema della pace l’ho affrontato dieci anni fa e allora sono a posto’, [lo stesso vale per] l’interculturalità o il razzismo. Sono cose sulle quali bisogna avere un’atten-

zione costante e quindi le azioni positive devono essere continue, approfondite, cambiate, modificate.” IE, f

“Credo che se la scuola vuole ragionare su questa attenzione allo sviluppo egualitario sia dei maschi che delle femmine, deve formare gli insegnanti ad una professionalità consapevole di avere di fronte maschi e femmine e che questa carenza, più che una carenza, è la registrazione di una mancanza nel vissuto affettivo che ancora prima che della scuola, è quello della famiglia...” IM, f

Alcuni insegnanti sottolineano che tra gli alunni e le alunne predominano particolarismi e forme di imposizione di sé e che manca una capacità di ascoltare e prendersi cura degli altri, un'educazione al dialogo, al confronto, all'integrazione (M. Sclavi, 2003):

“Ci sono anche delle ragazze che fanno tappezzeria per tre anni e hanno delle valenze stupende, ma vengono lasciate in disparte perché non si uniformano a certi modelli. Mi sembra di capire, dopo venti anni di docenza, che manca un'educazione all'ascolto tra loro, tra ragazzi. Gli educatori non li abituaano alla pratica dell'ascolto attivo e dell'ascolto critico; li abituaano ad una forma di imposizione dell'ego; tutti impongono il proprio ego, tutti hanno la preoccupazione di imporre il se sugli altri a qualsiasi costo, e se non tutti, molti. E questo fa sì che altri facciano tappezzeria. C'è questa mancanza di ascolto; i ragazzi non sanno ascoltarsi e esplicano questa autoaffermazione in diversi modi: il bullismo, che è trasversale in quanto esiste anche alle elementari, solitamente tra maschi, ma anche nel confronto delle femmine. Altri esaltano il prototipo televisivo: le veline, le maggiorate; altri hanno una confidenza esagerata con i propri compagni... vedo tante mani addosso di ragazzi nei confronti delle ragazze; non c'è più un rispetto amicale, si toccano e lo fanno anche davanti a noi come atto di bullismo, di autoaffermazione. C'è un'acriticità che si portano dietro fino all'università...” IM, m

La seguente osservazione sintetizza la valenza formativa di un'autentica formazione alla valorizzazione delle differenze:

“E qui mi riallaccio alla vera riforma della scuola che dovrebbe andare oltre agli orari e alla didattica. Il dato educativo basato sulla capacità di vedere nell'altro un'opportunità per te e non sempre un'alternativa o un problema, è un dato che va maturato a livello “genetico”, nel senso che noi educatori dovremmo cominciare a pensarla così per creare figli che la pensino così, e che abbiano questa capacità di ascoltare, in modo oblativo. L'altro è l'altro, non è importante se è biondo o moro, straniero... ma non è così; non è così nelle famiglie, nella scuola, nella società.” IM, m

6. INTERESSE PER UNA FORMAZIONE SULLE PROBLEMATICHE DI GENERE

Bisogna, a questo punto, tornare ancora una volta sulla contraddittorietà e sulla complessità dell’atteggiamento del mondo della scuola verso la diversità di genere. Infatti, un po’ a sorpresa, molti degli e delle stesse docenti e dirigenti che hanno dichiarato che i problemi legati alla costruzione dell’identità di genere incidono nei processi educativi e didattici ma che l’attenzione a tale questione è superficiale perché, come afferma un dirigente, “*siamo ad una fase di posizionamento del problema*” che “*è uno dei tanti temi della scuola e non è nemmeno il più grave*”, si dichiarano invece interessati ad approfondimenti teorici e all’organizzazione di corsi di formazione.

Ecco cosa rispondono i e le referenti delle scuole alla domanda sul loro interesse verso l’organizzazione di corsi di formazione per approfondire tematiche di genere (tab. 13).

Tab. 13: “Quanto ritiene importante l’organizzazione di corsi di formazione per approfondire le problematiche di genere ?”

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Molto importante	31	22,5	15	25,4
Abbastanza importante	77	55,8	33	56,0
Poco importante	23	16,7	11	18,6
Per nulla importante	7	5,0	-	-
Totale*	138	100,0	59	100,0

*Referenti delle scuole

Le tabella mostra che il 79,2% degli/delle intervistati/e, sia delle elementari che delle medie, afferma che l’organizzazione di corsi di formazione su problematiche di genere sarebbe importante. È interessante notare che circa un terzo dichiara addirittura che sarebbe “molto importante”. Solo il 17,3% dice che sarebbe poco significativo e appena il 3,6% sostiene che sarebbe del tutto inutile.

La parte qualitativa dell’indagine conferma pienamente il quadro appena delineato. Infatti la maggioranza degli/delle intervistati/e si dichiara favorevole a corsi di formazione e ad approfondimenti sulle differenze di genere. Le motivazioni sono varie ma fanno riferimento, soprattutto, all’importanza di sensibilizzare gli e le insegnanti al tema, di aumentare la loro consapevolezza degli stereotipi proposti dalla società e dei processi di crescita degli alunni e delle alunne, di avere un supporto esperto per riflettere sui propri comportamenti spontanei e intuitivi, di ragionare sugli effetti

della femminilizzazione del mondo scolastico. Si propongono qui solo alcune delle molte opinioni espresse in proposito:

“Sicuramente, trovo indispensabile...un percorso formativo per gli insegnanti, che non dimentichino di lavorare sullo stereotipo e il luogo comune, che si ritrova ovunque.” IE, f

“Io vedrei positivo un corso di formazione perché attualmente la scuola non fa nulla perché non c'è consapevolezza. Certe volte viene calpestata quella che è la propria dignità, di femmine e di maschi. Vedrei un intervento che aiuti la ragazzina a essere più consapevole della propria identità e molto più attrezzata a valutare criticamente ciò che la società proietta su di lei, e questo vale anche per il maschio. La pubblicità è fatta di stereotipi e non sempre rispettano la dignità. Gli unici che lavorano veramente sulla differenza di genere sono i pubblicitari, ci condizionano... Se la scuola riuscisse ad aprire un po' di più gli occhi non sarebbe male. Ci rafforzerebbe dal punto di vista critico...” IM, m

“[Un corso di formazione] io lo vedo come una necessità anche a fronte delle dinamiche che si stanno evidenziando anche nelle scuole dell'obbligo, per esempio sul bullismo...penso che tanti insegnanti facciano attenzione [alle differenze di genere] all'interno delle loro classi in modo assolutamente dignitoso, ma che potrebbero essere aiutati, perché a volte non sono sufficienti le intuizioni, la tua esperienza, quello che tu sei...mi piacerebbe molto fare un approfondimento sulla tematica di genere, che può essere inizialmente anche fare un confronto a partire dalle proprie esperienze. Però sarebbe bello che fosse guidato da qualcuno che ne sa, che sa come questa problematica anche a livello sociale si sta evolvendo, perché ognuno di noi vede il suo pezzettino.” IE, f

“Bisogna spingere un po' la scuola a riflettere, proprio per contrastare gli effetti deleteri della femminilizzazione, anche se fosse mascolinizzazione sarebbe la stessa cosa, è l'effetto deleterio di eccedere troppo verso [un estremo] che non va bene. Quindi una riflessione seria, un esame di coscienza di quello che si fa rispetto a questo è importante e credo ci siano persone disponibili a farlo. Anche perché riguarda l'aspetto formativo, quindi credo sia fondamentale riprogettare il modo di lavorare. Sono questioni di fondo, di tipo valoriale.” DS, f

Alcuni/e intervistati/e hanno la consapevolezza che confrontarsi con i concetti di identità e differenza comporta un ripensamento dei propri percorsi di vita e dei propri orizzonti culturali e valoriali:

“Secondo me [a corsi di formazione] ci potrebbe essere una risposta più ampia di quanto ci si potrebbe aspettare. Credo che nonostante ci sia una cultura diffusa per cui queste differenze di genere sono state a volte diluite il problema ci sia, ed

è quello delle propria identità e della gestione della propria identità, per poter poi andare a rapportarsi in modo corretto con l'identità, anche quella di genere, degli altri. Un corso come questo, secondo me, potrebbe trovare orecchie attente e disponibilità ad approfondire e anche a dare parzialmente qualche risposta a qualche disagio personale che c'è in giro, da parte degli insegnanti. ...anche perché poi gli insegnanti sono papà e mamma e quindi tanti hanno poi il problema del rapportarsi al genere dei loro figli, oltre che dei loro alunni... Magari anche per i dirigenti potrebbe essere interessante fare un corso per capire queste cose, perché... la consapevolezza esplicita dei fenomeni che ci attraversano tutti, non in quanto funzione che esercitiamo, ma in quanto uomini o donne che devono avere una loro identità, potrebbe richiedere un approfondimento...perché è un fenomeno naturale ma anche culturale. Naturalmente siamo uomini e donne ma culturalmente il modo di dare significato a questo potrebbe essere diverso, e non è detto che sia il migliore quello che ognuno ha nella propria testa, e potrebbe essere interessante ragionarci su.” DS, m

Una docente esprime l'auspicio, manifestato peraltro anche da altri/e insegnanti e dirigenti, di vedere sollecitata la sensibilità verso la differenza di genere in modo esplicito nei documenti ufficiali di indirizzo e raccomandazioni:

“...mi è capitato raramente di riscontrare negli insegnanti maschi sensibilità anche di questo tipo. È molto raro. È per questo io credo che dovrebbe essere sollecitata questa cosa, anche negli aggiornamenti, negli auspici, nelle raccomandazioni. Se questa cosa venisse detta in modo più chiaro ed esplicitata come una necessità per far crescere il sistema dei diritti nel nostro paese, il livello di cittadinanza...anche questa diversità troverebbe una sua collocazione.” IE, f

Una formazione in situazione

Molti insistono sul fatto che la formazione non dovrebbe limitarsi ad aspetti teorici, a “lezioni” da seguire, ma dovrebbe calarsi nel concreto delle situazioni e dare indicazioni operative (G. Cretti, B. de Gerloni, 2005):

“Sì, potrebbe essere uno strumento interessante basta che non sia fatto di luoghi comuni, di affermazioni generiche. Ascoltare, far vedere, mostrare le eventuali contraddizioni che ci sono, soprattutto nei comportamenti. Basta che non siano affermazioni del tipo ‘siamo tutti uguali’, ‘non bisogna discriminare nessuno’, perché nessuno le osa contraddire, però probabilmente nella realtà ci sono [discriminazioni] a volte in buona fede, a volte no. Se questo corso, questa riflessione va ad incidere su come nella scuola certi tipi di atteggiamenti non sono

armonici alla costruzione di una società di pari opportunità può essere interessante.” IE, f

Alcuni sostengono che bisognerebbe “forzare” i e le docenti alla consapevolezza dell’importanza educativa e trasversale dell’attenzione alla diversità di genere; altri ritengono che spetta agli insegnanti e alle insegnanti decidere se occuparsi o meno di tale questione, che è “un tema nuovo” accanto ad altri e che, in ogni caso, non va intesa come un insieme di contenuti da impartire:

“Secondo me [corsi di formazione] sono quanto mai opportuni. Il problema andrebbe assunto in maniera abbastanza significativa a livello istituzionale, affinché fossero definiti anche momenti, percorsi di riflessione, ma che portino anche a delle indicazioni operative. Il personale docente di ogni ordine e grado va aggiornato, stimolato ad aggiornarsi, forse forzato ad aggiornarsi sulle metodologie della didattica adeguate a questo cambiamento dei tempi... Ma mettere lì: ‘discutiamo dell’identità di genere’, boh, cosa vuol dire? Che significato, che senso ha? Se non abbiamo un fine, o un percorso ... Dopo che un professorone dell’università ha tenuto due ore di lezione sull’identità di genere, quanti dei docenti presenti riescono a tradurre operativamente le indicazioni metodologiche?” DS, m

“...non vorrei che questa tematica inserita ufficialmente nel percorso della scuola diventasse una materia, allora sarebbe finita, come avere la materia educazione sessuale, che ha una tale quantità di componenti, emozionali, affettive, ecc., che nel momento in cui la incaselliamo in una disciplina che deve essere impartita, fa la fine delle discipline scolastiche, diventa lo stesso che leggere il Leopardi o il Manzoni... Quindi ragionamento sì, ma con molta ponderazione sulle modalità...Sarebbe bello che chi voglia attingere a degli specifici strumenti sapesse dove trovarli...poi che gli insegnanti decidano di inserire questo percorso nel programma formativo, spetta a loro. Imporlo dal di fuori non è credibile. Questo è uno dei temi nuovi, mi sembra che nell’educazione i temi si fanno e si disfano continuamente. Adesso si è fissato questo tema e ci ragioniamo.” DS, m

Alcuni esperti e dirigenti suggeriscono di inserire una formazione sulla diversità di genere entro altri percorsi formativi come quello sull’orientamento, sulla salute, sull’affettività, coinvolgendo in prima istanza gli insegnanti più interessati:

“...dei corsi di formazione non sarebbero male, non c’è neanche bisogno di un corso specifico, ma di definire l’importanza di questa cosa in modo più generale, all’interno di un percorso di formazione sull’orientamento: la diversità di genere come incide, che cosa vuol dire, quali sono gli stereotipi. Perché così non rischia di essere la lezionecina...che non serve a molto.” PP, f

“Sicuramente è interessante che ci siano dei momenti di discussione, di presa di coscienza di questi problemi, ma soprattutto è utile finalizzare dei corsi per insegnanti particolarmente sensibili al problema che possano poi farsi portavoce nei collegi docenti e farli rientrare nei progetti di educazione alla salute, [questa] potrebbe essere una strada.” DS, f

Qualche intervistato, infine, si dimostra piuttosto tiepido di fronte alla proposta di corsi di formazione sulle diversità di genere e suggerisce cautela rispetto ad un tema su cui, almeno per ora, è importante cominciare a riflettere:

“Basterebbero per ora delle puntualizzazioni sulle quali cominciare a ragionare, e se poi qualcuno vuole intraprendere dei percorsi, dare degli strumenti perché chi li vuole sviluppare abbia una consulenza va bene. Se io volessi fare qualcosa nella scuola avrei senz'altro il bisogno di avere da qualcuno una consulenza sul piano psicologico per non fare una cretinata.” DS, m

C'è anche chi è scettico e ritiene del tutto inutile una riflessione culturale sulle relazioni e sui ruoli di genere:

“Mah, io sono molto scettico sul trovare per forza la differenza tra uomo e donna e rimarcarla, quindi tutto il discorso sulle pari opportunità, sulle quote rosa, sono molto scettico, sarà perché io credo di tenere in considerazione il fatto che una donna è donna e quindi ha tutti i suoi pregi e le virtù e un uomo è come è, con tutti i pregi e le virtù, senza doverlo per forza rimarcare...” IE, m

7. ALCUNE CONSIDERAZIONI GENERALI

Non è semplice restituire un'immagine sintetica e schematizzata delle percezioni e degli atteggiamenti del mondo della scuola verso le diversità di genere perché su di essi incidono esperienze, percorsi di vita e convinzioni culturali sedimentate. Le opinioni dei e delle docenti e dirigenti sono diversificate e contrastanti, talvolta in una stessa persona convivono prospettive e posizioni contraddittorie. D'altra parte, per nessuno è facile orientarsi rispetto a categorie teoricamente e concretamente complesse come quelle di uguaglianza, identità e diversità, rispetto a cui la realtà multiculturale e spesso conflittuale in cui siamo immersi ci propone quotidianamente interrogativi che non trovano risposte lineari e definitive.

La visione che insegnanti, dirigenti e professionisti, che a vario titolo lavorano nel mondo della scuola, hanno verso il tema della costruzione dell'identità di genere sembra filtrata essenzialmente da due schemi mentali:

- la posizione istintiva che porta a considerare la differenza di genere come un aspetto quotidiano e “normale” dell’esistenza, che non merita pertanto attenzioni particolari;
- il punto di vista che comunque, più o meno coscientemente, ognuno ha maturato verso la questione del ruolo femminile e maschile nella storia e nella società.

Il primo atteggiamento, connesso alla dialettica natura/cultura e sesso/genere, spiega il fenomeno per cui la problematica della differenza di genere nella scuola si muova in una zona tra il visto e il non visto, l’evidente e il sommerso, l’esplicito e l’implicito. Spiega perché gli e le insegnanti ne vedano le manifestazioni nei comportamenti, nei rendimenti e negli orientamenti degli allievi e delle allieve ma ne parlino in modo informale e non ne facciano, se non raramente, oggetto di tematizzazione critica, di discussione collegiale, di riflessione e progettazione curricolare.

Il secondo aspetto fa invece riferimento ad una graduazione variegata di atteggiamenti verso il ruolo maschile e femminile; tale graduazione comprende le seguenti posizioni, talune delle quali non si escludono a vicenda:

- le uniche differenze da considerare negli alunni sono quelle individuali e queste prescindono dall’essere maschio o femmina;
- gli alunni sono tutti uguali e non si devono evidenziare le differenze tra maschi e femmine;
- le differenze di genere ci sono, ma è opportuno non rimarcarle (questa opinione è speculare a quella precedente);
- quando si parla di differenza di genere si parla delle femmine e bisogna stare attenti a non discriminarle;
- il genere più debole, almeno nel mondo della scuola, è quello maschile e bisogna individuare le strategie, anche didattiche, per evitarne la penalizzazione;
- le differenze sono un valore, vanno evidenziate per arricchire reciprocamente maschi e femmine e per aiutare gli alunni e le alunne nella costruzione della consapevolezza di sé e delle reciproche capacità relazionali.

I punti di vista delineati condizionano, più o meno consapevolmente, le scelte didattiche e educative, i rapporti quotidiani e i risvolti emotivi e cognitivi dei processi di insegnamento e apprendimento.

A questi aspetti principali si aggiungono altri elementi di complessità che riguardano la presupposta neutralità della tradizione culturale che la scuola ha il compito di fare apprendere, il vissuto che ogni alunno e alunna porta con sé, l’emergere del tema della diversità, causata dal recente fenomeno immigratorio nel nostro paese, il rapporto con le famiglie, l’influenza dei media, i condizionamenti storici e sociali.

Pur con tutte le cautele possibili suggerite dagli atteggiamenti stratificati, multiformi, mobili e reciprocamente intrecciati appena indicati, si possono, tuttavia, segnalare alcune posizioni che emergono nelle opinioni delle persone coinvolte nell'indagine:

- Nella scuola c'è sensibilità diffusa verso la differenza di genere ma tale disponibilità resta "superficiale" e occasionale e non si traduce in attenzione costante e ragionata, oggetto di riflessione didattica e educativa.
- La questione di genere viene affrontata esplicitamente quando si presenta come problema, altrimenti se ne discute in modo informale tra colleghi o viene affrontata da singoli/e docenti. Se ne parla in Consiglio di classe, specie con riferimento ad aspetti comportamentali, ma raramente se ne discute in assemblee collegiali più ampie.
- La differenza di genere è affrontata in modo secondario entro alcuni percorsi educativi (sessualità, affettività, salute ecc.) o disciplinari (scienza, storia, letteratura...) e solo saltuariamente è tema di riflessione primaria e diretta; non rientra quasi mai tra i temi di attenzione nella progettazione curricolare.
- La diversità tra maschi e femmine viene talvolta percepita come un problema in più che la scuola deve affrontare oltre ai molti già presenti.
- Le differenze di genere diventano più evidenti nella Scuola secondaria di primo grado, dove creano anche conflitti e situazioni problematiche. Nella Scuola primaria, invece, le diversità sono meno accentuate, anche se si nota un anticipo nelle manifestazioni di carattere sessuale. Di conseguenza, sono i/le docenti del ciclo secondario di primo grado ad essere più attenti alle relazioni tra maschi e femmine, anche se pur sempre entro i confini sopra indicati.
- Le femmine riescono a vivere nell'ambiente scolastico in modo più fluido e si adattano ad esso più facilmente rispetto ai maschi, mostrano più maturità e il loro rendimento è mediamente migliore rispetto a quello dei compagni.
- 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. Spesso si arriva a sostenere che nella scuola sono i maschi ad essere più a disagio e a dimostrarsi il "sesso debole".
- Tutti gli intervistati e le intervistate sono favorevoli alle classi miste, pur con diverse motivazioni. Tuttavia alcuni/e propongono di separare maschi e femmine in certi momenti dell'attività didattica ed educativa.
- La femminilizzazione della scuola incide nei processi formativi e conoscitivi e sarebbe auspicabile una maggiore presenza di insegnanti maschi nel corpo docente: ciò permetterebbe il confronto con stili relazionali ed educativi dif-

ferenti e proposte di modelli e comportamenti, anche didattici, diversificati che sarebbero positivi sia per gli alunni che per le alunne.

- Fattori extrascolastici (crisi delle famiglie, invadenza dei media) accentuano i problemi legati alla costruzione dell'identità di genere.
- La consistente presenza nelle scuole di alunni di culture diverse, mette a confronto mentalità eterogenee rispetto alle relazioni tra maschi e femmine e sollecita una rinnovata riflessione e attenzione verso la questione di genere.
- Il tema dell'identità e della differenza di genere e degli stereotipi ad esso collegati, merita di essere approfondito con corsi di formazione: essi devono essere però 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 - è questo l'obiettivo primario della nostra ricerca- ma anche per promuovere percorsi di ricerca-azione. L'indagine propone alcune esperienze e offre molti suggerimenti e proposte concrete da cui prendere spunto per promuovere iniziative che mettano in rete sia le scuole sia alcune risorse del nostro territorio a partire, in prima istanza, dalle istituzioni, enti e persone che hanno partecipato alla ricerca "Genere e percorsi formativi".

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosini M., Boccagli P., Piovesan S.** (2006), *Rapporto 2006 sull'Immigrazione in Trentino*, CINFORMI - Centro Informativo per l'Immigrazione della Provincia Autonoma di Trento
- 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
- Ajello A.M. e Pontecorvo C.** (2001), *Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Milano
- Azzali F. e Cristanini D.** (1995), *Programmazione oggi*, Fabbri, Milano
- Azzali F.** (2001), *Il modello di unità scolastica e la costruzione del curriculum*, in Alegi A. (a cura di), *Autonomia scolastica: quale possibilità di realizzazione?*, Tecnodid, Napoli
- Biagioli R.** (2003), *Orientare al femminile: nodi teorici e proposte didattiche*, in AA.VV., "Genere e Educazione", in *Studium Educationis*, 2, Cedam, Padova, pp. 416-427

- Biemmi I.** (2006), *Sessi e sessismo nei testi scolastici*, Commissione regionale per le pari opportunità tra uomo e donna della Toscana, Firenze
- Bozzi Tarizzo G. e Mapelli B.** (2001), *Generi e orientamento*, in Associazione Italiana Editori, *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita. Vademecum II*, cit.
- Cambi F.** (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma
- Cerini G.** (a cura di) (2005), *Idee di tempo, idee di scuola - Prospettive del tempo scolastico nella scuola primaria*, Tecnodid, Napoli
- Cretti G. e de Gerloni B.** (2005), *Insegnanti e formazione in servizio*, IPRASE del Trentino, Trento
- Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo,** (2006) *Gli Apprendimenti, Le nuove sfide per il sistema trentino*, Didascalie libri, Trento, pp. 125-177
- Del Buono M.R.** (a cura di) (2002), *Sguardi di genere tra identità e culture. Dispositivi per l'educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano
- Gasperoni G.** (2005), *Percorsi e prestazioni nella scuola secondaria superiore*, in Buzzi C. (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Fondazione per la scuola della compagnia di San Paolo, Torino
- Gherardi S. e Poggio B.** (2003), *Donna per fortuna, uomo per destino. Lei, lui e il racconto della propria carriera*, Etas libri, Milano
- Goleman D.** (1998), *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano
- Gugliemi S. e Petrucci M.B.** (2005), *Professioni da donna?*, Istituto IARD, Milano
- Iori V.** (2001), *La differenza di genere: alcune questioni*, in AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano
- Lolli G.** (2000), *La crisalide e la farfalla. Donne e matematica*, Bollati Boringhieri, Milano
- Longo Di Cristofaro G. e Mariotti L.** (2000), *Modelli culturali e differenze di genere*, Armando ed., Roma
- Ministero dell'educazione del Québec** (2004), *Boys' academic achievement. Putting the finding into perspective*, Summary Report (il documento si può scaricare dal sito <www.mels.gouv.qc.ca/>)
- Morin E.** (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Nussbaum M.** (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna
- Pappalardo M. A e Chiappi F.** (a cura di) (1994), *Laboratorio di pari opportunità. Percorsi pedagogico-didattici sulla costruzione dell'identità di genere nella scuola secondaria e media superiore*, Franco Angeli, Milano
- Pinto Minerva F.** (2001), *L'intercultura*, Laterza, Bari
- Piussi A.M.** (2000), *Dalla lingua materna, "École"*, anno XII, numero 80, pp. 17-18

- Pontera A.** (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento
- Robustelli C.** (2000), *Lingua e identità di genere*, in Associazione Italiana Editori, *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita. Vademecum I*, cit., l'articolo è scaricabile dal sito <www.aie.it/Polite/mat_vademecum.htm>
- Schizzerotto A. e Barone C.** (2006), *Gli insegnanti*, in *Sociologia dell'Istruzione*, Il Mulino, Bologna, p. 148
- Sclavi M.** (2003), *Arte di Ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano
- Tarozzi M.** (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, 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 Studio, Milano
- Vegetti Finzi S. e Battistin A.M.** (2000), *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano
- Wittgenstein L.** (2006), *La filosofia*, Donzelli, Roma

Capitolo terzo

Immagini di genere: gli insegnanti tra tradizione ed innovazione

Francesca Sartori

1. GLI EFFETTI DELLA FEMMINILIZZAZIONE DEL CORPO DOCENTE

La complessità e la molteplicità dei fattori che agiscono sulla costruzione dell'identità di genere, sull'apprendimento e sulla scelta dei percorsi formativi di maschi e femmine - sia in ambito scolastico che a livello individuale, culturale, familiare - rende molto complessa la ricerca delle variabili che incidono sulle differenze e sulle eventuali disuguaglianze tra alunni e alunne. Gli elementi che entrano in gioco nella costruzione del maschile e del femminile mutano nel tempo la propria rilevanza, vengono ad intrecciarsi tra loro, generano effetti con valenze diverse, risultano a volte contraddittori, ambivalenti e comunque difficili da misurare. Cercheremo tuttavia di enucleare le problematiche che le/gli insegnanti ritengono particolarmente significative nell'interpretazione delle dinamiche scolastiche in una prospettiva di genere.

La presenza decisamente preponderante di donne nel corpo docente, dato strutturale della scuola italiana, non viene ignorata e neppure sottovalutata dalle/dagli insegnanti, per spiegare comportamenti, rendimento e orientamenti scolastici di scolari e scolare. Non mancano tuttavia coloro che, pur rilevando differenti modalità didattiche e relazionali utilizzate da insegnanti maschi e femmine, ne attribuiscono le cause a fattori individuali; un professore dice esplicitamente di non aver mai riflettuto su ciò che può produrre l'attuale prevalenza di donne rispetto agli uomini:

“Io non ho mai avuto questa sensazione...ci sono differenze nei rapporti, credo dipenda dal carattere che ognuno ha, dal suo modo di rapportarsi. Non dipende dal genere secondo me. Sono le caratteristiche del singolo insegnante e del suo modo di rapportarsi ai ragazzi a fare la differenza. Ecco non mi sono mai chiesto invece se il fatto di essere in maggioranza donne porti la scuola ad essere di un certo tipo, o che influenza possa avere. È però una prospettiva interessante.” IM, m¹

¹ Per indicare il ruolo e il genere delle autrici e degli autori delle affermazioni riportate si utilizzano le seguenti sigle: IE= insegnante della scuola elementare; IM= insegnante della scuola media; DS= dirigente scolastico; PP= psicopedagoga; con f si indica il genere femminile, con m il genere maschile.

Troviamo anche chi valuta molto importanti le differenze tra insegnanti, a condizione che ci sia accordo tra colleghi, senza fare rilievi critici sulla permanenza di ruoli e immagini fisse e codificate in base al genere negli interventi formativi e neppure considerando i possibili effetti sugli studenti:

“Ma è bello vedere queste differenze, ci devono essere: l'importante è che ci sia integrazione e che non nascano conflittualità nel collegio docenti. Per esempio, è da tre anni che in estate proponiamo una settimana di passeggiate agli alunni. Sono solo i maschi a partecipare, vedere le signore è ben difficile. Siamo tre colleghi che organizzano questi percorsi perché è un bene che i ragazzi conoscano il loro territorio. Quando lo proponiamo alle colleghe, loro declinano sempre, perché si cammina tutto il giorno... Loro sono attive da un'altra parte, vedere una mostra o il tal museo. Come dicevo è bello che ci siano queste differenze, e secondo me anche i ragazzi ne hanno bisogno, l'importante è andare d'accordo.” IE, m

Emerge inoltre la presenza e l'accettazione di stereotipi di genere trasmessi dalla famiglia ma non si pensa che la scuola debba metterli in discussione:

“Eh, si sente la differenza se c'è un insegnante maschio o un'insegnante femmina...mah...io credo che il bambino già da piccolo abbia inteso bene qual è il ruolo maschile e il ruolo femminile per l'esperienza familiare che si porta dietro e...allora anche a scuola si vede la differenza nel comportamento del bambino se l'insegnante è maschio o se è femmina. Credo che i bambini abbiano consapevolezza delle differenze fra i due...fra quello che può fare il ruolo femminile e il ruolo maschile e sentono di più l'autorità del maschio.” IE, f

La seguente testimonianza di un maestro della Scuola elementare interpreta tuttavia il sentire della maggior parte degli/delle intervistati/e:

“Il processo di femminilizzazione dell'insegnamento va a discapito dell'affermazione armoniosa dell'identità di genere.” IE, m

La femminilizzazione della scuola, particolarmente significativa ai livelli inferiori dell'iter scolastico, si è rafforzata nel tempo parallelamente alla perdita di prestigio del ruolo dell'insegnante (Cavalli, 2000). Lo scarso riconoscimento della professione educativa è strettamente connesso alla ridotta desiderabilità sociale ad essa attribuita ed espressa dal basso valore assegnatole in termini di ricompense sia materiali che simboliche.

In prospettiva tale situazione potrebbe incidere sul reclutamento del personale docente che verrebbe sempre più caratterizzato da bassa motivazione e scarsa preparazione. Tale delicato ruolo professionale diventerebbe così un'occupazione di ripiego perdendo dunque la sua auspicabile qualità vocazionale:

“I genitori non considerano molto l’insegnante al momento attuale, lo considerano [anzi] assai poco. La società lo considera poco e alla fine tutti quanti possono dire che è un lavoro ‘comodo’, ma questa considerazione sociale fa sì che poi diventi esattamente questo. E allora, poi, la gente che va a farlo, non va a farlo per passione ma perché è un lavoro comodo e poi i genitori si trovano di fronte persone poco motivate.” IE, f

Nel concreto svolgimento delle attività quotidiane le/gli insegnanti vedono indebolita la propria immagine e avvertono la perdita di stima da parte delle famiglie e conseguentemente di autorevolezza da parte degli stessi allievi/allieve; la qual cosa non può certo giovare allo svolgimento del loro compito educativo.

Tra gli/le intervistati/e emerge la consapevolezza della scarsa valutazione attribuita dalla società al proprio ruolo professionale; una professoressa, ad esempio, sostiene che una maggiore presenza maschile migliorerebbe l’immagine stessa della professione docente:

“Però l’insegnante maschio per i ragazzi vuole dire ‘ma dai, non è una professione così disprezzabile.’” IM, f

Alla ridotta considerazione sociale si attribuisce la “fuga” degli uomini da tale professione come emerge dalla seguente testimonianza:

“...siamo sempre più donne e sempre meno uomini a insegnare; tra i dirigenti invece ci sono ancora parecchi uomini... Questa è una cosa che fa pensare molto alla percezione sociale del nostro lavoro, al perché gli uomini se ne siano andati a gambe levate e all’effetto che può avere sui ragazzi, ossia il fatto che ci siano dei modelli femminili molto forti e dei modelli maschili molto deboli dal punto di vista della presenza, dei numeri ma molto spesso anche dal punto di vista delle discipline che vengono insegnate...” IM, fe

Il fatto che la presenza maschile risulti più elevata tra i/le dirigenti scolastici/che che tra gli insegnanti non viene considerato un esempio della disparità di genere nel mondo del lavoro, dove le donne occupano in genere posti di secondo piano rispetto agli uomini. Si potrebbe cogliere inoltre una contraddizione tra il rilievo dato alla forza del modello femminile *versus* quello maschile proprio quando la posizione più elevata e prestigiosa è occupata dall’uomo; è altrettanto vero, però, che il ruolo del dirigente scolastico ha significato e importanza “sociale” - rappresenta infatti l’autorità, la legge - ma risulta distante e spesso assai poco significativo nell’esperienza scolastica degli studenti. Una forte pregnanza educativa e relazionale caratterizza invece il rapporto stretto e continuativo che l’alunno/a instaura con l’insegnante.

L'introduzione di tale modello è mediata dall'affettività, soprattutto nella Scuola primaria, ma anche dall'autorevolezza del compito di chi si pone come adulto che "sa", che trasmette conoscenze mentre aiuta a crescere e ad imparare; la qualcosa produce un forte radicamento nell'esperienza infantile della figura docente che diventa appunto un riferimento importante:

"...esatto, come modello. Perché prima di insegnare la propria materia, un insegnante è un esempio di persona, di vita." IM, f

Viene evidenziato, inoltre, come la prevalenza femminile nel ruolo docente renda più debole ed evanescente l'immagine maschile con effetti negativi soprattutto sulla motivazione dello scolaro che, in quanto maschio, non trova nella scuola riferimenti del proprio genere in cui identificarsi:

"...se le insegnanti sono sempre più femmine [si] va verso un abbandono maschile fortissimo, precoce perché mancano i modelli maschili...anche a casa i padri non intervengono nelle cose scolastiche, allora la scuola diventa una cosa da donne e quindi quanto prima se ne fugge tanto meglio è, per lo meno per i più deboli - non i figli dei professionisti - e meno motivati che andranno presto a lavorare." IM, f

Si ipotizza che la selezione scolastica sia, dunque, una conseguenza della limitata presenza di maestri/e e professori/esse nella scuola. Tale fenomeno, in effetti, si abbatte in misura più rilevante sui maschi rispetto alle femmine: costoro hanno percorsi di studio più lineari dei coetanei mentre i primi incorrono più spesso in bocciature quando non lasciano la scuola senza avere ottenuto il titolo previsto dal percorso intrapreso (G. Gasperoni 1996; L. Fisher 2003).

Una professoressa sostiene che un riequilibrio di genere nel corpo docente comporterebbe un atteggiamento più positivo nei confronti della cultura da parte dei ragazzi e quindi una propensione maggiore alla continuazione degli studi:

"Ma sono convinta che se i ragazzi avessero davanti sia insegnanti maschi che insegnanti femmine in modo più equilibrato, anche i maschi vedrebbero con meno disprezzo la cultura. Perché per le ragazze è chiaro che studiare serve e che è una cosa giusta, per i maschi invece un po' meno. Perché magari hanno l'esempio di loro padre che non ha avuto così bisogno di studiare, perché è arrivato al lavoro per altre vie." IM, f

Le ragazze sembrano avvantaggiarsi della forte presenza femminile nella scuola e probabilmente anche di un modello materno più acculturato, secondo quanto emerge da una recente ricerca (IARD, 2002) che evidenzia nelle giovani coppie una presenza di istruzione superiore per la partner femminile; i maschi invece s'identificano

maggiormente con il padre spesso professionalmente realizzato anche senza essere in possesso di un titolo di studio elevato.

Riflessioni sulla didattica

In generale si attribuisce l'abbandono anche ad una didattica tradizionale, poco adatta alle giovani generazioni ma soprattutto ai maschi e alle loro caratteristiche comportamentali:

"...l'insuccesso scolastico è determinato in larga misura da una modalità conservativa nell'insegnamento, che continua ad essere in maniera preponderante ex cathedra. L'insegnamento ex cathedra necessita di un tempo di attenzione da parte degli alunni piuttosto rilevante, mentre abbiamo visto da dati scientifici e psicologici che se la capacità attentiva di un bambino di dieci anni nel 1975 era di un ora, ora è di sei minuti... Quindi la necessità di modificare le modalità di insegnamento sono urgentissime, cioè dobbiamo attrezzare gli insegnanti a modificare il proprio approccio professionale alla didattica." DS, m

"Ma è normale, il maschio è geneticamente portato ad una maggiore iperattività, ad una maggiore dinamicità, fa parte della sua natura, io penso sia normale, no? E devo dire che la percentuale dei vivaci è sempre molto più spostata sui maschi... le modalità di presentazione da parte degli insegnanti dei contenuti cognitivi, dei nuclei disciplinari, sono modalità trasmissive [importanti da tenere presenti]... la femmina è più generalmente contenuta se non più attenta del maschio, che ha una capacità di contenimento in termini di minuti inferiore alla femmina." DS, m

Una riflessione sulla didattica potrebbe dunque aiutare a superare i problemi, più frequentemente maschili che femminili, legati alla difficoltà di mantenere a lungo l'attenzione e l'impegno con effetti positivi sull'apprendimento scolastico. Si rileva inoltre che i criteri di giudizio utilizzati tendono a premiare chi segue la regola, l'ordine e la disciplina:

"È possibile [la presenza di criteri di valutazione "femminili"], è una scuola che apprezza la tranquillità, il modo meno sguaiato di uscire dalle regole, le femmine da noi sono ancora dentro le regole" IM, f

Le caratteristiche quali la costanza, la diligenza e l'impegno (qualità femminili) sarebbero premiate più che la capacità di ideazione, di progettazione e la dinamicità (maggiormente maschili). Ciò potrebbe dipendere dalla prevalenza di donne nel corpo docente che si riconoscono in tali caratteristiche scolastiche, le valutano positivamente e apprezzano gli alunni che le possiedono.

Secondo un maestro i criteri di valutazione, che possono favorire o svantaggiare l'uno o l'altro genere, sono strettamente legati alle modalità didattiche e al metodo di lavoro che si utilizza: ad esempio privilegiare nelle materie scientifiche la sperimentazione piuttosto che lo studio e l'esposizione dei risultati - contravvenendo dunque la consueta prassi frontale, orale e teorica, dell'insegnamento scolastico - porta a non limitarsi a giudicare gli aspetti formali entrando nel merito del ragionamento e alle capacità pratiche:

“Secondo me dipende da come si imposta la didattica. Per me fare matematica e scienze significa fare sperimentare i bambini: prendono in mano cose e pasticciano, ne discutiamo, facciamo delle ipotesi, verificiamo le loro ipotesi, facciamo esperimenti proposti da loro, sia che si tratti di matematica che di scienze. La mia valutazione non può limitarsi a quello che vedo sul quaderno e all'ordine del quaderno; la mia valutazione va anche ad indagare le proposte che fanno, come si comportano in laboratorio.” IE, m

In tal modo si eviterebbe di sovrastimare quegli aspetti che tendono ad avvantaggiare le femmine - e a mettere in posizione di debolezza i maschi - che nello stesso tempo verrebbero stimolate ad uscire, a liberarsi dal cliché che le imprigiona all'interno di proprietà tradizionalmente attribuite al loro genere.

Un dirigente scolastico sostiene che è lo stile d'insegnamento che fa la differenza tra insegnante maschio e femmina:

“...in generale le modalità di approccio alla tematica del maestro elementare vede frequentemente l'inserimento di elementi creativi più dinamici, porta gli alunni ad esperienze più concrete, rispetto all'acquisizione di contenuti cognitivi”...
“Queste cose le dicevo ai docenti e vedevo che i maschi erano [d'accordo]...già lo facevano o comunque erano in sintonia con queste modalità, mentre le maestre o le professoresse raramente modificano la loro modalità di lavoro, il proprio stile di insegnamento.” DS, m

Per converso:

“L'insegnante femmina ha una modalità di relazione con l'alunno più conservatrice, più ripetitiva, meno disposta a modificarsi e a flessibilizzarsi, in relazione all'evolversi della personalità degli alunni.” DS, m

Non si può non cogliere dietro queste affermazioni la presenza di pregiudizi o quanto meno di generalizzazioni rispetto alle diverse modalità di lavoro utilizzate da docenti maschi e femmine; in ogni modo si trae anche lo stimolo per una riflessione sulla didattica, da riconoscere come importante e non neutra rispetto al genere.

Data la presenza quasi assoluta di insegnanti di lettere femmine, che spesso sono anche il referente della classe, avendo un numero più elevato di ore, la didattica risulta maggiormente orientata alla parola, all'ambito umanistico ed espressivo:

“È anche vero che ognuno di noi ha un tipo di intelligenza diverso e si rapporta agli altri usando le modalità tipiche del suo tipo di intelligenza: ci sarà chi tende a usare un'intelligenza di tipo linguistico, chi di tipo pratico. Nell'insegnamento trasmettiamo noi stessi il nostro modo di essere, pensare, di catalogare la realtà. I bambini avvertono questo. Per quanto si dica di favorire tutti i tipi di intelligenza, noi abbiamo la modalità preferita: credo che i bambini la avvertano.” IE, f

Un modello femminile forte

In generale si ammette che i modelli trasmessi nella scuola siano quelli tipicamente femminili ossia orientati alla comprensione e all'accoglienza:

“Secondo me anche questo, il fatto che nei consigli di classe ti può capitare, dove c'è una presenza anche non significativa [di maschi], che vengano impostate anche le discussioni su alcune tematiche, che possono essere le regole, il non rispetto delle regole, questo potrebbe essere il più paterno, il più maschile, poi però subito lo riporti sul materno quindi su quello che accoglie quello che comunque 'anche se non arrivi alla punizione lasci perdere', lo si fa perché ormai si è sempre fatto così.” PP, f

La situazione degli alunni appare ulteriormente aggravata, come già emerso da una testimonianza riportata in precedenza, dalla presenza di un'immagine maschile debole anche nell'ambito domestico:

“La mia opinione è che i maschi sono più in crisi rispetto alle femmine, perché la presenza femminile è più forte nelle famiglie e anche a scuola.” IM, f

O addirittura la figura paterna risulta assente, tanto da produrre effetti contrastanti di rifiuto e di idealizzazione:

“La figura maschile purtroppo è sempre più assente, anche in famiglia e questo ha due conseguenze: una, è che si soffre l'assenza, l'altra è che viene mitizzato. Cioè non è conosciuta nella quotidianità, nelle debolezze e viene mitizzata o odiata!” IE, f

Molte sono le testimonianze che sottolineano la predominanza della figura femminile in vari campi dell'esperienza infantile; i compiti educativi e di cura vengono prevalentemente svolti da donne e inoltre la mamma assume spesso connotati tradizionalmente paterni:

“Un po’ perché ormai la mamma comanda, c’è solo la mamma a casa, chi li vede mai ‘sti papà’...il ruolo maschile del padre è diventato un ruolo di supplenza.” IM, m

“...[la mamma] fa fare i compiti, ti dà o non ti dà il permesso, è la mamma che fa tutto.” IE, f

“...[per non parlare di quando i padri] non ci sono proprio: perché su 19 alunni ho 6 figli di separati...non c’è proprio più la figura del padre...se si dà un tema sulla mamma vengono scritte una pagina e mezzo o due se invece si chiede la descrizione del papà c’è il foglio bianco.” IE, f

“Il ruolo del padre dovrebbe essere funzionalmente quello che educa all’autonomia, quello che prende il bambino e lo inserisce nella comunità dei pari...ma in realtà non si differenzia dalla mamma.” IE, f

Viene dunque messo in evidenza come sia in crisi il ruolo paterno che risulta sempre più appiattito su quello materno (viene fatto riferimento al “mammo”); tale situazione porta ad accrescere ed enfatizzare gli effetti della netta prevalenza femminile nel corpo docente:

“Credo che un ruolo altrettanto importante potrebbero svolgerlo dal loro punto di vista i maschi...e comunque credo che il ragazzo abbia bisogno di una figura paterna anche nella scuola...la scuola è diventata troppo materna.” IM, f

Al contrario si rileva che le femmine hanno maggiori opportunità di riconoscersi in un modello femminile che risulta oltretutto positivo in quanto le insegnanti, secondo l’opinione di un’intervistata, si sentono realizzate nello svolgimento del proprio ruolo pedagogico:

“Le ragazze possono identificarsi in persone che sono anche contente del loro lavoro, in quanto il lavoro dell’insegnante è ancora scelto dalle donne o da molte donne, non è considerato un ripiego, ma un modo per realizzarsi e credo che questo traspaia nell’atteggiamento, nel modo in cui si affronta il proprio lavoro. Questo per le ragazze può costituire un punto di riferimento mentre per i ragazzi non so fino a che punto: non credo riusciranno ad identificarsi con una persona del sesso opposto, se non per certi aspetti.” IM, f

Un modello maschile carente

Le stesse docenti sottolineano il vantaggio derivato dalla presenza di colleghi maschi che incide positivamente sul comportamento stesso di allievi e allieve:

“Scusate le generalizzazioni...ma abbiamo notato che nelle classi dove ci sono insegnanti maschi o un maschio e una femmina, c’è una tendenza ad essere più

vivaci, in senso positivo...nella nostra classe...[le dinamiche di maschi e femmine in tavoli separati] appaiono molto meno...non so se dipenda dalla presenza di un insegnante maschio.” IE, f

“C’è un’aggressività in crescendo tra le ragazze e quasi un rinchiudersi, un ritirarsi su se stessi dei maschi...proprio per questo si pensava che ci vorrebbero degli insegnanti maschi che dessero un’immagine forte, un’immagine positiva [del genere maschile].” IM, f

“...nella nostra scuola, da sempre, ci sono almeno 4/5 colleghi maschi su ventitré insegnanti. Personalmente l’ho sempre considerato una fortuna, non solo per la soluzione di problemi pratici (noi facciamo molte attività con i bambini e costruiamo cose particolari) ma anche come confronto sul modo di approcciarsi ai bambini, soprattutto ai bambini con disagio o con problematiche particolari... c’è uno sguardo diverso ed il confronto è sempre servito [tra docenti maschi e femmine].” IE, f

“...io ho visto che i pochi uomini nella scuola sono corteggiati anche dai bambini. Anche per loro è importante e hanno il bisogno di avere le due figure di riferimento, al maschile e al femminile. Quindi in presenza di una forte quantità di personale femminile è chiaro che i pochi maschi che ci sono piacciono. Il modo di fare “maschile” ha sempre degli aspetti che fanno bene ai bambini.” IE, f

Non solo gli alunni manifestano particolare apprezzamento nei confronti dell’insegnante maschio, pure le alunne sono affascinate dal maestro:

“Anche per le femmine, ho visto. Se c’è un maestro, e raramente abbiamo un maestro, anche le bambine sono attratte dalla figura maschile, del maestro.” IE, f

Un dirigente scolastico afferma che, a volte, per aiutare e contenere alunni difficili si dovrebbe fare riferimento ad una figura maschile:

“Penso sia un problema [la prevalenza di donne], infatti spesso ci sorprendiamo nel dire che alcuni ragazzi avrebbero bisogno di una figura maschile di riferimento, noi lo diciamo solo se dei ragazzi hanno problemi di apprendimento, dei disturbi, ci sorprendiamo a dire che ci vorrebbe un insegnante maschio, un insegnante di sostegno maschio che prenda questi lazzaroni e gli dia forza: primo per organizzare attività adatte ai maschi, attività in cui sia necessario l’impiego di forza, azione, perché molto spesso un’insegnante femmina ha meno attitudine verso questo tipo di cose - mi rendo conto che anche qua sto scivolando nello stereotipo perché non è sempre così - durante la mia carriera di preside molte volte c’è stato bisogno di un insegnante maschio per prendere in mano la situazione di gruppi di maschi inquieti.” DS, m

Lo stesso ruolo docente interpretato, come accade, quasi solo al femminile ne paga le conseguenze perdendo autorevolezza; la dimensione materna nella scuola viene a sovrastare quella professionale, non aiutando i ragazzi a crescere, a trovare la propria autonomia, a costruire un'identità sociale oltre che di genere:

“...io vedo che quando c'è l'insegnante maschio sono più se stessi perché noi insegnanti femmine rischiamo sempre di fare la figura della mamma...perdiamo autorevolezza; loro sono affezionati...ma rimangono troppo nel nido...hanno bisogno di più forza e sostegno attraverso figure maschili valide.” IM, f

“[la femminilizzazione del corpo docente] ha un'incidenza forte. Si riproduce ancora una volta il meccanismo per cui la donna è la mamma, quella che cura, viene e verrà vista sempre in questi termini.” IE, f

La sensibilità femminile e “materna” non viene vista tuttavia solo come un fatto critico e limitativo, si riconosce alle insegnanti capacità e attenzioni di cui si ravvisa invece la carenza tra i docenti maschi:

“In genere vedo che...ci sono colleghe che hanno polso, mantengono la disciplina, però nella maggioranza...le vedo più buone, lasciano correre, ma sì dai, un po' più mamme. Al di fuori dell'aula sono molto attente, sui corridoi, sono attente alle relazioni che si fanno e si disfano, ai momenti di crisi, sono molto più attente e sensibili che noi maschi che siamo un po' più grossolani.” IM, m

C'è anche chi rileva come siano gli stessi genitori che si aspettano che i propri figli trovino maestre che svolgano un ruolo surrogato della mamma, avvolgendo la scuola in un'aurea materna, di cura e protezione:

“Alle mamme, ai genitori, piace ancora l'insegnante femmina per la propria creatura fino ai tredici anni” “...questo mammismo della scuola...per cui la donna è mamma, quella che cura...” IM, f

Un insegnante maschio osserva criticamente come la forte prevalenza femminile comporti effetti negativi dal punto di vista della gestione delle riunioni nelle quali le donne tendono ad essere più dispersive:

“Dove si ha un equilibrio tra i generi vedo che si è più creativi per esempio conduco una commissione dove sono l'unico maschio e tutte femmine, eh, c'è tanta più dispersione. C'è più attenzione alla...la parola che mi viene è pettegolezzo, che non è giusto, però a partire per la tangente, a non andare sull'intervento per costruire, a parlare, ad allargare, ad allargare, eccetera.” IE, m

Vengono evidenziati effetti anche sull'organizzazione e gestione della scuola: manca il confronto, una varietà di impostazioni e modi di leggere la realtà, di interpretare e rispondere ai bisogni di alunni e alunne:

“Certo che la professione dell’insegnante è andata sempre più femminilizzandosi e questo incide tanto sul clima all’interno della scuola, per quanto riguarda anche i rapporti personali e professionali. Io noto una grande differenza fra le elementari e le medie: dove c’è la prevalenza di donne le dinamiche sono diverse, non voglio addentrarmi perché altrimenti farei del pettegolezzo, sono dinamiche tipiche dell’ambiente prettamente femminile, che ha i suoi pregi e suoi difetti.” IM, m

Si rafforza, dunque, la necessità di una presenza equilibrata di maschi e femmine:

“...la figura maschile giocata bene nella scuola assieme a quella femminile è una cosa estremamente importante, mi piacerebbe che tanti più uomini arrivassero a insegnare, anche alle scuole elementari, perché ce n’è un gran bisogno.” IE, f

“Secondo la mia esperienza, è importantissima la diversità nel senso che laddove c’è una omogeneizzazione le cose marcano a fatica, c’è meno confronto, nascono dei rapporti conflittuali anche sulle piccolezze, si creavano delle dinamiche poco piacevoli.” DS, m

“Nel gruppo docenti assolutamente è importante e interessante che ci siano maschi e femmine insieme, perché si fanno le cose meglio, si lavora più in armonia, con rapporti diversi ...quindi essere maschio e femmina su una classe, quella è la situazione ideale, perché fai fronte in ugual misura ai bisogni dei bambini e delle bambine rispetto non solo all’identificazione di genere, ma anche ai propri bisogni di essere.” IE, f

È importante che il bambino/la bambina si trovi davanti a differenti atteggiamenti e modi di interpretare il ruolo docente che, essendo influenzato dal genere, dovrebbe essere rappresentato sia da maschi che da femmine:

“Mi piacerebbe che ci fossero più uomini, soprattutto in questa fase. Noi donne siamo arrivate a un livello tale che siamo perfettamente in grado di discernere quello che è uno stereotipo o un luogo comune, però tutto il contorno emotivo psicologico che c’è è più difficile da controllare, io che sono una maestra ansiosa a parlare in pubblico è più facile che trasmetta che c’è ansia a parlare in pubblico, i miei colleghi maschi potrebbero avere un’influenza molto più positiva.” IM, f

“Sicuramente, perché siamo maschi e femmine anche noi, abbiamo un modello culturale, educativo che proponiamo volenti o nolenti, come negli esempi che usiamo per spiegare una cosa, il tono di voce che usiamo. Delle distinzioni le

facciamo sicuramente, anche con un'occhiata. Siamo prima di tutto delle persone nella nostra identità di maschio o di femmina.” IM, f

Viene però riconosciuto da alcune intervistate che l'aumento della presenza maschile è solo un auspicio difficilmente realizzabile in quanto il lavoro dell'insegnante attrae l'uomo in scarsa misura e altrettanto avverrà in futuro, sia per lo scarso prestigio sociale attribuito al ruolo, come abbiamo osservato poc'anzi, sia per le sue caratteristiche educative che lo rendono un compito molto impegnativo:

“Educare è difficile...talmente difficile che l'uomo non se la sente più... Tanti uomini dicono 'ma come si fa resistere a scuola?’” IM, f

“[È un lavoro] faticoso dal punto di vista mentale, costringe continuamente ad autocriticarsi, a mettersi in discussione...ed è per questo che è un lavoro più adatto alle donne.” IM, f

Sembra dunque crearsi un circolo vizioso che porta le insegnanti da una parte ad apprezzare e ad auspicare una maggiore partecipazione dei maschi alla scuola ma al contempo a convenire sulla difficoltà di tale mestiere che è visto come più adatto alla sensibilità femminile.

C'è chi interviene a favore della figura femminile nella scuola, mettendo in evidenza l'importanza della trasmissione di modelli femminili positivi che contrastino e portino al superamento dell'immagine tradizionale della donna sottomessa e poco coinvolta a livello professionale:

“Credo che il fatto di essere donna a scuola possa essere positivo nel momento in cui tu porti la tua energia il tuo vigore e porti ai maschi e alle femmine l'immagine di una identità definita, forte, che non si mette in secondo piano, che non invade, che non è arrogante. Quindi comunichi tutta una serie di atteggiamenti che fanno parte della natura femminile e in questo aiuti sicuramente i bambini e le bambine nel creare un'identità ... E per i maschi [è importante] avere di fronte l'immagine di una donna che rispetta, che si fa rispettare, che è depositaria di saperi, che non vale di meno, anzi, e che quindi rispettano non perché è la maestra, ma perché è una persona ...” IE, f

O addirittura viene affermato che raramente gli uomini svolgono il proprio ruolo professionale con la stessa sensibilità e passione di una donna, che per questo viene riconosciuta e ricordata dagli stessi alunni:

“...comunque sì, secondo me lascia un segno [la presenza maggioritaria femminile]. Anche perché forse gli uomini che sono nella scuola non portano la stessa passione che porta l'insegnante femmina. Trovi anche l'insegnante maschio più

attento, ma è una figura d'eccezione. Secondo me anche nella scelta della scuola superiore, lascia il segno l'insegnante femmina, per il modo in cui propone la materia. Trovo che ci sia un distaccamento progressivo dell'alunno dall'insegnante maschio." IM, f

Breve sintesi

Abbiamo dunque analizzato ampiamente quanto è emerso da interviste e *focus group*, riguardo all'importanza e ai significati attribuiti dalle/dagli insegnanti ad un fattore strutturale della scuola che la caratterizza come prevalentemente femminile. In sintesi si rileva che la femminilizzazione del corpo insegnante incide:

- sulla *formazione dell'identità di genere*, nel senso che si rileva una difficoltà nel processo di identificazione con adulti soprattutto da parte dei maschi, data la carenza di docenti dello stesso sesso; per entrambi i generi si evidenzia la *carenza di modelli maschili di riferimento*;
- sulla *possibilità di evidenziare e mettere in crisi gli stereotipi maschili e femminili*, anche a causa del mancato confronto tra colleghi di genere diverso;
- sugli *approcci educativi trasmessi*, in cui si ha una prevalenza di approcci basati su comprensione, accoglienza, non competitività, tipicamente femminili;
- sulla *didattica*, maggiormente orientata alla parola, ai contenuti umanistici ed espressivi;
- sull'*orientamento*, ossia sulle scelte degli studenti e delle studentesse del percorso scolastico e universitario;
- sul *rendimento scolastico*, in cui i maschi tendono ad essere il sesso debole all'interno della scuola in quanto subiscono maggiori insuccessi e hanno carriere più accidentate (la carenza di modelli maschili in cui identificarsi, gli approcci educativi e la didattica al femminile possono creare difficoltà comunicative e demotivazione);
- sulla *progettualità*, sull'*organizzazione* e sulla *gestione della scuola*, in quanto, mancando l'equilibrio di genere, viene meno la varietà nell'impostazione del lavoro e nei modi di leggere la realtà, di interpretare e di rispondere ai bisogni degli alunni;
- sull'*immagine della professione*, rispetto a cui l'elevata presenza di insegnanti femminine del corpo docente porta ad una svalutazione del ruolo dell'insegnante che diventa scarsamente attrattivo per gli uomini.

2. ALUNNE E ALUNNI: LE DIFFERENZE IN AMBITO SCOLASTICO

Analizzeremo ora le interpretazioni degli/delle insegnanti riguardo alle differenze tra alunni e alunne; verranno distinti gli atteggiamenti, i comportamenti, gli aspetti relazionali, gli interessi scolastici e quelle che sono spesso identificate come predisposizioni cognitive ed espressive. Tale operazione risulta spesso difficile, oltre che opinabile, quindi le categorie esplicative utilizzate si giustificano solo per il loro valore euristico: sappiamo d'altronde come sia complessa e stratificata, oltre che culturalmente orientata e pertanto mutevole, ogni considerazione sul genere.

In alcune testimonianze è evidente la presenza di stereotipi, in altre emerge un'analisi attenta e puntuale su alunni/e da parte di docenti sensibili e con grande esperienza che, a volte, arriva a sfociare in autocritica rispetto al proprio comportamento.

“Non si può generalizzare”

Alla richiesta di individuare differenze tra scolari e scolare, alcuni insegnanti hanno risposto di non ritenere opportuno procedere con delle generalizzazioni, negando di fatto la presenza di differenze intrinseche al genere:

“Mi è difficile generalizzare e dire le femmine si comportano così e i maschi si comportano così, perché da quello che ho visto nella mia esperienza o in esperienze a me vicine, molto dipende, appunto, da quale insegnante, da quale classe, da quale bambino, da quale famiglia.” IE, f

“Se escludo una bambina segnalata e quattro bambini con problemi socio-familiari che hanno difficoltà che si ripercuotono sull'apprendimento, per il resto dei bambini della classe, direi che [non emergono particolari differenze], c'è molto entusiasmo e molta voglia di fare.” IE, f

Qualcuno afferma con particolare convinzione che non si debba parlare di differenze perché, nel momento in cui ciò avviene, si fissano gli stereotipi mentre si dovrebbe impedire la loro riproduzione:

“Ah, i maschi mi fanno impazzire, fanno più casino, le bambine sono più brave, sono più ubbidienti!” e tante volte ci si ferma là, perpetrando con il proprio comportamento e con la propria educazione il fatto che i maschi sono così e le femmine sono così. Molto spesso, dicendolo, facciamo in modo che la situazione continui ad essere questa se non c'è magari l'attenzione a fare una proposta diversa o a destrutturare uno stereotipo. Ma c'è, secondo me c'è. Perché spesso diciamo 'le femmine sono più brave' ma questo non lo prendiamo come un risultato, come dire 'le abbiamo educate ad essere più brave, ad essere più attente, più responsabili...più diligenti, più ubbidienti.’” IE, f

Atteggiamenti e stili di apprendimento

Più di un/a insegnante afferma che non vi sono differenze nel rendimento in generale e nelle competenze acquisite nelle singole materie ma senz'altro coglie una specificità di genere nell'atteggiamento nei confronti della scuola e nell'interpretazione del proprio ruolo di studente:

“Mi sembra di sì, nel senso che c'è un rapporto meno conflittuale tra le bambine e la scuola, sono più facilmente scolare, scolare gestibili, invece con i bambini a volte c'è necessità di scontrarsi, di discutere. Mi sembra che le bambine siano più naturalmente dentro la scuola, non tutte, ma in larga parte dei casi. I bambini a volte sono più da tenere.” IE, f

“...mi sembra di poter dire che da parte delle bambine c'è una maggiore attenzione, alla cura formale, all'ordine, alla rifinitura, al seguire le consegne. Se prendi un pacco di quaderni, in linea generale, anche se non vedi il nome, individui se è di un bambino o di una bambina.” IE, f

La cura e l'ordine sono riconosciuti da molti/e intervistati/e come elementi tipicamente femminili anche se non per tutti, come vedremo, sono qualità del tutto positive, tuttavia le differenze “mescolate” all'interno della classe producono effetti vantaggiosi per tutti:

“Poi sono diversi gli stili di apprendimento, gli stili anche di esecuzione delle cose, le bambine sono sicuramente più curate, ci sono partecipazioni differenti, però è come nei vasi comunicanti, ha influenza il fatto comunque di mettere vicini i vari stili di apprendimento, di partecipazione, i vari caratteri e il fatto di mettere nei banchi insieme bambini e bambine.” IE, f

Altra caratteristica attribuita alle allieve è la diligenza con la quale studiano ed eseguono le consegne; qualcuno sostiene però che tale fattore faccia perdere loro vivacità e creatività:

“Le bambine, sarà colpa nostra probabilmente, ma, a parte qualcuna, erano sì più ordinate, più rispettose delle consegne però meno vivaci nella partecipazione che andava più spesso stimolata.” IE, f

C'è tuttavia chi ritiene che tale modalità di studio consenta alle femmine di essere efficienti e produttive:

“Le ragazze che riescono ad essere diligenti e poi ad approfondire e rielaborare, avendo acquisito con precisione certe nozioni, sono molto più brave, perché fidarsi solo dell'intuizione non significa produrre una creatività di alto livello. Nell'unire la diligenza con l'approfondimento e con il ricreare in generale le ragazze sono più brave.” IM, m

Timidezza, ritrosia, insicurezza e poca autostima potrebbero celarsi dietro un comportamento femminile riscontrato in varie testimonianze, che porta bambine e ragazze a ritrarsi dal confronto con i maschi più irruenti e invasivi rispetto allo spazio collettivo:

“Quando si fa una conversazione nella quale bisogna intervenire per alzata di mano e si fa il punto su un argomento, ecco, le bambine tendono a stare zitte. E i maschi parlano, si buttano, sono molto più coraggiosi in questo. E quindi noi a scuola cerchiamo di sollecitare nei maschi un atteggiamento meno invadente e invasivo ...le bambine si ritraggono perché non hanno spazio, o comunque questo spazio dovrebbero conquistarselo, è faticoso e non tutte hanno voglia di farlo... [è importante] sollecitare invece nelle bambine una partecipazione, bisogna un po' spronarle.” IE, f

Emerge in modo diffuso, dunque, la difficoltà delle bambine ad esprimersi verbalmente, non riuscendo così a dimostrare quanto valgono:

“...ma capita spesso che le bambine 'brave' non hanno lo stesso coraggio di esporre i loro saperi dei maschi con le stesse capacità intellettive. È molto più facile che scrivano una relazioncina accurata che un'esposizione orale.” IE, f

“La bambina è molto più preoccupata dalla sua esposizione pubblica, è un fatto il non avere il 'coraggio' di esporsi così facilmente, come i bambini.” IE, f

Più perfezionista, la femmina non vuole dunque rischiare la brutta figura, teme di esporsi al giudizio di compagni/e ed insegnante. Altri comunque sono gli ambiti in cui eccelle, come la scrittura:

“... quando si tratta di completare e di trasformare ciò che hanno esposto oralmente in forma scritta le bambine hanno un linguaggio più fluente, hanno maggior ricchezza di aggettivi, riescono a spiegare meglio le proprie emozioni e i propri stati d'animo” IE, f

“Le bambine riescono a concretizzare meglio sul quaderno quello che è stato discusso in classe.” IE, f

Altri elementi vengono colti, anche se apparentemente contraddittori rispetto ai precedenti e in contrasto con l'immagine tradizionale di passività femminile, come la grinta:

“Sì. Sì, secondo me le femmine sono più grintose, le ragazzine sanno già cosa devono fare, hanno sogni, hanno proprio grinta! I maschi sono lì...” IM, f

La metodicità viene riconfermato tratto femminile, associato però alla riflessività, che più spesso viene indicata come carente nei maschi:

“Le bambine sono molto più metodiche, più regolari, tendono inoltre ad essere più riflessive.” IE, f

La competitività continua ad essere invece riscontrata nel comportamento maschile:
“I maschi in genere, pensando ai miei gruppi, hanno più competitività, ce l’hanno dentro, soprattutto per quanto riguarda le attività motorie, loro tendono a prevaricare. Sta a noi far notare che anche le femmine hanno le stesse capacità e probabilmente non fanno emergere questa competitività ma c’è comunque il gusto di partecipare.” IE, f

Atteggiamenti esuberanti, a volte forse provocatori, sono rilevati al maschile, ad esempio, rispetto ad argomenti sensibili e ad ambiti complessi come la sessualità:

“Io ho assistito a qualche lezione di psicologia, ma in quel momento lì ormai i ragazzi dal punto di vista informativo sanno molto. Lì un po’ per farsi notare, farsi vedere, vedo che tutti sono molto disinibiti. Ecco, le ragazze sono un po’ più riservate, i ragazzi fanno la battuta, la barzelletta.” IM, f

I comportamenti

Vari comportamenti distinguono maschi e femmine; i primi è noto come siano in difficoltà rispetto al controllo delle proprie azioni e del proprio corpo, tanto da incorrere spesso in richiami ed azioni disciplinari:

“I problemi maggiori, intendendo sospensioni, richiami, queste cose, li abbiamo sempre coi maschi...il leader ecco, magari il leader negativo all’interno della classe, è più un maschio che una femmina.” IM, m

Il bisogno di esprimere la propria fisicità, di sfruttare le proprie energie corporee porta a svolgere attività diverse nel tempo libero, più di tipo statico-relazionale le femmine più dinamico-sportive i maschi:

“È più facile vedere le ragazze che fanno giochi, più che giochi [formano] crocchi dove parlano discutono, e i maschi che giocano a pallone, questo già dalle elementari si vede, alle medie poi è proprio evidente, tu vedi i gruppi delle femmine che discutono parlano non fanno dei giochi strutturati, i maschi invece spallano che è un piacere.” PP, f

Non sempre tali differenze sanciscono mancanza di attività comuni e di comunicazione a livelli diversi:

“I bambini giocano volentieri fra di loro, anche se...quando il gioco non è strutturato differenziano le attività: i bambini giocano a calcio, le bambine magari fan-

no un gioco di simulazione per contro proprio in un altro angolo di giardino. Però nei rapporti interpersonali si cercano, lavorano insieme e si conoscono.” IE, f

È interessante poi evidenziare come attività tradizionalmente attribuite ad un genere vengano invece svolte dall'altro, come il ricamo eseguito da maschi e il calcio giocato da femmine:

“Stiamo organizzando un mercatino, ho due ragazzini vivacissimi che sono veramente una cosa...fanno punto croce! ...è entrata una collega, mi ha guardata e mi ha detto ‘Oddio’ allibita! E questi ragazzini, vi assicuro, con un amore...altrettanto una ragazza, una bambina che non vede l'ora che arrivi la ricreazione, bravissima, che gioca a calcio meglio di qualsiasi maschio. Quindi, saranno casi limite, non lo so, però penso che la mia sia una situazione di classe normalissima.” IE, f

Tali mutamenti al di fuori degli schemi, suscitano perplessità o almeno stupore e la necessità da parte dell'insegnante di affermare la “normalità” della situazione in cui si manifestano. I comportamenti “imprevisti” di bambine e ragazze riflettono, del resto, mutamenti nei modi di interpretare dell'essere femminile e vengono intesi da un'insegnante come un apprezzabile superamento degli stereotipi correnti e delle aspettative che possono condizionare fortemente le bambine che non rispondono alle interpretazioni di genere più diffuse:

“Ci sono però a differenza di anni fa, bambine che giocano a calcio tranquillamente, mentre ricordo, 25 anni fa, delle colleghe che le definivano maschiacci, oppure frasi tipo ‘da una femmina ci si potrebbe aspettare di più’, questi luoghi comuni non ci sono più, o li sento molto raramente.” IE, f

La diversa fase di sviluppo psicofisico, oltre alle trasformazioni dell'immagine e del ruolo della donna, spiega almeno in parte un comportamento giudicato intraprendente e anche aggressivo da parte delle ragazze rispetto ai coetanei di sesso opposto:

“Una volta, per esempio, le ragazze erano più a crocchi fra di loro, queste cose qua. Adesso sempre più ragazze anche delle prime e delle seconde inseguono i ragazzi delle terze, ci giocano, ci scherzano. I maschi sono ancora giocherelloni, col calcio.” IM, f

“Nei ragazzi e forse anche negli adulti sta prendendo il sopravvento la donna, la ragazzina: sono molto intraprendenti, a volte anche eccessivamente. I ragazzini quindi o si chiudono o sviluppano atteggiamenti di aggressività o comunque si creano degli ostacoli che sono difficili da superare creandosi così delle dinamiche poco piacevoli.” IM, m

In quest'ultima testimonianza si può cogliere un timore derivato da un potenziale rovesciamento dei ruoli che tende a mettere sulla difensiva i maschi e a rendere difficili e poco equilibrati i rapporti tra i sessi nell'età della preadolescenza. Proprio quando la costruzione dell'identità di genere sta entrando nella fase più attiva e crea inevitabilmente scompensi, contrasti se non conflitti espliciti. È legittimo chiedersi se tale situazione si ristabilirà secondo la tradizionale dialettica tra maschi e femmine - scompensata in termini sociali a svantaggio delle donne - col superamento dell'età adolescenziale o se verranno ad instaurarsi diversi equilibri che potrebbero portare ad una maggiore equità nei rapporti tra i due generi.

La relazionalità

Inevitabilmente i comportamenti quotidiani nell'ambito scolastico, i giochi e le attività svolte nel tempo libero esprimono i modi di essere e di interpretare il proprio essere maschio e femmina e quindi le relazioni tra generi; andiamo però a vedere come più direttamente le/gli insegnanti colgono differenze nel modo di relazionarsi degli alunni nei gruppi omogenei ed eterogenei per sesso (F. Sartori 2004, 2006).

Molte intervistate hanno rilevato la complessità dei modelli di relazione femminili: viene colta l'importanza della dimensione affettiva ed emozionale nei rapporti tra le bambine e tra le ragazze che spesso si basano sul bisogno di riconoscimento totale nell'altra, sulla richiesta di dedizione e di unicità nel rapporto:

“Le relazioni femminili sono più macchinose, vedo proprio anche con mia figlia un continuo ‘ma lei mi ha guardato così, ma perché così, allora non sono più sua amica’. I maschi sono molto più, diretti, cioè ‘giochi con me? sì’ ‘non giochi? Bon, è lo stesso’ fine, cioè, [per le femmine] è tutto un ‘ma sei più amica sua o più amica mia? Perché se tu sei più amica sua allora non sei più così tanto amica mia’ e tutta una serie di relazioni di questo genere sono molto complicate da gestire.” IE, f
“Anche secondo me nelle femmine l'aspetto gelosia, ossessività sono molto, molto forti e in genere non vengono nascoste, cioè sono molto palesi.” IE, f

Le forme relazionali emerse comportano effetti sulla stabilità e durata dei gruppi al femminile che tendono ad essere continuamente messi in discussione e modificati per entrate ed uscite di alcuni dei suoi membri:

“...le ragazze hanno gruppi che sono meno stabili dei gruppi dei ragazzi, cioè le amichette continuano a cambiare, ‘ah eri mia amica e adesso non lo sei più perché hai raccontato questo a quell'altra’. I ragazzi hanno un gruppo più stabile, più fisso, forse perché più legato non tanto al raccontarsi fra di loro le cose, ma al gioco del calcio, alla bicicletta. Le ragazze sono più legate proprio alla conver-

sazione, al raccontarsi, al pettegolezzo. Quindi sono molto più vulnerabili dal punto di vista delle amicizie, fra di loro.” IE, f

Diversamente accade nei gruppi composti da soli maschi: lo stare insieme è determinato per loro soprattutto dalla condivisione di un interesse specifico, da un'attività svolta insieme; pertanto i componenti del gruppo rimangono amici almeno fino a quando hanno un obiettivo comune da raggiungere o una passione da sostenere o un'attività da svolgere. Anche i disaccordi e le difficoltà si affrontano e si cercano di risolvere in modo diverso:

“I maschi hanno un tipo di relazione molto diretto e molto schietto, si picchiano, litigano e dopo fanno la pace. Se due femmine litigano si può stare mesi prima di ricomporre una relazione.” IE, f

Per le diversità evidenziate e in generale per una differente sensibilità ma anche per il bisogno di costruire un'immagine solida di sé come maschio o come femmina, soprattutto nell'età della Scuola secondaria di primo grado, emerge la tendenza a stabilire relazioni separate. Se tra i sei e i dieci anni prevale la promiscuità, successivamente è la separazione a palesarsi maggiormente:

“Le differenze maggiori le noti sempre alla scuola media, dove c'è la tendenza a fare gruppo, quindi maschi da una parte e femmine dall'altra, molto separati, alle elementari è più facile vedere dei gruppi misti anche nei momenti liberi, alle medie no, in seconda media soprattutto, abbiamo da una parte i maschi poi il gruppo delle femmine, che fanno proprio gruppi a se stanti, interagiscono poco nei momenti liberi.” PP, f

Se poi intervengono altre variabili, come quella etnico-culturale, tale situazione viene ulteriormente ad evidenziarsi fino a diventare un problema che, secondo una psico-pedagogista intervistata, non viene tematizzato o sufficientemente approfondito nella scuola, al fine di riflettere sulle ragioni sottostanti a tali modi di sentire:

“...la difficoltà maggiore ce l'abbiamo con gli alunni stranieri a fare lavori di gruppo, per esempio i ragazzi stranieri, se sono vicini alle femmine, fanno fatica a lavorare e a loro volta le femmine fanno fatica a lavorare insieme ai maschi, per motivi culturali. Anche per esempio nel mettersi in banco insieme hanno la tendenza ad avere il compagno maschio piuttosto che la compagna femmina, questo viene vissuto come dispregiativo quasi non piace... Non so se altrove è diverso, alle elementari vengono fatti ruotare nella disposizione dei banchi quindi chi capita capita, maschi o femmine che siano, alle medie si fa più fatica, anche se gli insegnanti ci provano, però non c'è un discorso di fondo, non viene poi analizzato

il perché stai male con un compagno femmina, non viene fatto un approfondimento rispetto a questo, non è uno spunto su cui lavorare.” PP, f

Si stanno evidenziando tuttavia significativi cambiamenti anche nelle relazioni tra maschi e femmine; si osserva ad esempio che i primi sembrano aprirsi maggiormente all'esterno, appaiono interessarsi di più ai problemi che li circondano e propensi a discuterne:

“L'ambito delle relazioni fra persone [ai maschi] è meno noto o lo considerano di meno. Questa cosa poi va man mano scemando nel tempo e adesso sono loro che chiedono di fare l'assemblea, di parlare delle cose, dei problemi.” IE, f

Un fenomeno serio e ampiamente studiato nel suo complesso come il *bullismo*, solo di recente è stato analizzato nella versione al femminile; certamente tale ritardo è dovuto anche al fatto che, interpretato dalle ragazze, assume forme meno eclatanti, più nascoste, legate a dinamiche psicologiche che rimangono sotterranee - risultando spesso infide ed ingannevoli - e che tendono all'esclusione dal gruppo di chi lo subisce. Ma non per questo risulta meno grave ed anzi proprio la difficoltà a farlo emergere può renderlo più difficile da debellare:

“Il bullismo femminile ad esempio, che non è eclatante ma è l'emarginazione. La ragazzina è tremenda da questo punto di vista, peggio del maschietto che rompe qualche cosa. Il bullismo femminile è più sul piano psicologico e credo sia molto sottovalutato. Perché mentre il bullismo come gesto è individuato e sei costretto ad intervenire, l'altra azione è molto più subdola e sotterranea e non sempre per questo ce ne accorgiamo.” DS, f

“...quando c'è una cosa grossa la reazione è sempre quella, la femmina è più attenta a non farsi vedere, agisce più nell'ombra, non ha la manifestazione eclatante del ragazzo che dà una sberla, tratta male fisicamente un compagno oppure ti distrugge materiale della scuola, è meno appariscente. Il maschio è più palese, atteggiamenti di bullismo del maschio sono molto trasparenti, quelli della femmina sono proprio più giocati sulle parole, sul non detto, sul fare in modo che nel gruppo certe ragazzine non possano entrarci mai, quindi le dicerie che poi mettono in giro... ed è molto più brutto il bullismo al femminile perché fai molta più fatica a coglierlo, e ferisce molto di più, perché il maschio una volta che è esploso con la scazzottata l'ha chiusa la cosa, la femmina continua.” PP, f

Non viene naturalmente sottovalutato il bullismo maschile, anzi, già alle elementari le maestre denunciano le prepotenze e l'aggressività dei bambini alle quali le compagne in genere si contrappongono, rifiutandoli e disdegnandoli:

“...se poi ci riferiamo al discorso del bullismo o agli atteggiamenti violenti che sono presenti anche nella scuola elementare tra i maschi e di cui a volte, spesso, ne fanno le spese le bambine, non perché siano meno forti fisicamente... è raro vedere una bambina che abbia un atteggiamento aggressivo, mentre è molto facile riscontrarlo tra i maschi.” IE, f

“Abbiamo questo senso di mascolismo dei ragazzi nei confronti delle compagne e dall'altra parte, un senso di superiorità delle ragazzine nei confronti dei compagni, quindi un conflitto continuo.” IM, f

Come è già stato sottolineato in precedenza, fin da piccole le femmine dimostrano maggior senso di autocontrollo; un'insegnante attenta e sensibile capisce che la tendenza a non reagire può essere addebitata a fattori culturali e proprio per questo reputa siano necessari interventi a sostegno delle bambine che devono imparare a reagire alle offese e a non subire passivamente. Naturalmente anche il maschio è da educare ad avere padronanza dei propri istinti e a governare la propria forza; egli, probabilmente senza avvedersene, produce sofferenza nelle coetanee:

“...ecco, le bambine si controllano molto di più e comunque limitano la sfera dello scoppio di ira a un fatto verbale, invece per i maschi diventa spesso un fatto fisico, e allora su questo bisogna esserci in qualche modo, anche perché devi tutelare entrambi, tutelare i maschi dal fatto di diventare persone irascibili, incontrollate che non sanno misurare la forza...anche delle loro ragioni, perché bisogna sempre consentire a tutti di tirare fuori le proprie ragioni, ma il discorso è far capire anche il modo in cui le devono confrontare con i torti degli altri. Può anche darsi che il retaggio culturale sia quello che fa dire [alle femmine] ‘bon, butta giù, ingoia’. Io tendo a sollecitarle, a tirar fuori, a non subire. Succede a volte che ti accorgi di bambine che hanno buttato giù parecchia sofferenza e dopo esplodono in un gran pianto per una cosa poco significativa, e allora vai a fondo e scopri che questa bambina ha subito un'aggressione, che non deve essere necessariamente di tipo fisico.” IE, f

Un'altra insegnante fa autocritica riconoscendo di sbagliare dando più rilevanza agli eccessi di vivacità dei maschi che vengono criticati e tenuti sotto controllo mentre interviene meno nello stimolare le bambine ad esprimersi e a superare i timori e le incertezze:

“Poi bisogna dire che il comportamento dei maschietti in generale è più esuberante per cui, secondo me, uno sbaglio che faccio io e mi rendo conto di fare, è di curare molto di più l'indisciplina e il comportamento dei bambini e meno “le timidezze” e le paure delle bambine. Perché ritorna più comodo a livello disciplinare, ma non è un lavoro cosciente, mi riprometto tutte le volte di farlo.” IE, f

Al di là delle dinamiche che si instaurano nei gruppi femminili o che si manifestano in quelli misti, emerge che la capacità di collaborare e di affrontare i problemi in un'ottica collettiva sono maggiormente diffusi tra le femmine. Anche lo spirito di servizio e la disponibilità a fornire aiuto nei confronti del compagno/a che si trova in difficoltà, sono individuate dagli insegnanti come tratti caratterizzanti il comportamento delle allieve:

“Quest’anno abbiamo introdotto un premio per premiare il ragazzo o la ragazza che si è distinto in classe come il più collaborativo, quello che ha aiutato i compagni, quello che ha smussato i conflitti, quello che ha cercato di aiutare chi era in difficoltà e, su nove classi, i premi sono andati a tre maschi e a sei femmine.” IM, m

Un'analisi complessiva sulla relazionalità femminile è riproposta nella seguente testimonianza che evidenzia la maggiore disponibilità delle ragazze, in generale ma anche di coloro che si trovano in una condizione di disagio, ad aprirsi, a parlare delle proprie esperienze, a narrare di sé:

“La ragazza che si trova in una situazione di disagio è più portata a cercare delle figure di riferimento, a cercare la confidenza che potrà aiutarla. In genere le ragazze sono più narranti, cioè sono più portate al racconto, alla narrazione di sé e delle proprie paure, delle proprie esperienze e emozioni provate nell'ambito scolastico. Sono più simpatiche, fra virgolette, nel senso che si sanno relazionare in maniera simpatica, empatica con gli adulti e con gli operatori della scuola e quindi hanno maggiori capacità relazionali in genere, sono più disponibili ad affrontare i problemi e sono anche più progettuali rispetto ai ragazzi.” IM, f

Le predisposizioni cognitive

Come già evidenziato in precedenza, soprattutto alle elementari, molti/e intervistati/e non rilevano differenze nelle attitudini e nelle capacità disciplinari; non manca tuttavia chi riscontra specificità maschili e femminili:

“Io credo di sì, io credo che la mente del maschietto sia più matematica, forse la fantasia della bambina è diversa, è più creativa, è più espansiva. È più tecnico il bambino.” IE, f

E una docente della Scuola media conferma che i maschi riescono meglio in matematica in quanto più intuitivi:

“...però il maschio riesce meglio in matematica per l'intuizione...” IM, f

Ma troviamo anche chi considera l'intuizione come un tratto tipico femminile:

“Le ragazze riescono ad acquisire ed applicarsi bene [in ogni disciplina], sono intuitive.” IM, f

Testimonianze già riportate portano ad evidenziare una inclinazione femminile per la composizione e l'esposizione, tuttavia altri/e docenti la pensano diversamente, in particolare rispetto al linguaggio e alle capacità verbali.

Emergono dunque giudizi discordanti che evidenziano una mancanza di uniformità e la non fissità dell'immagine di genere di fronte all'apprendimento delle materie curriculari. Rispetto a orientamenti e modi di essere che influiscono sull'attività scolastica c'è chi sostiene, come visto in precedenza, che le bambine siano più riflessive. Altri/e le valutano invece più superficiali, pur riconoscendo loro sensibilità e capacità di esprimere emozioni e sentimenti. Attribuiscono alle femmine meno acume e intuizione, qualità che sarebbero invece possedute maggiormente dai maschi che appaiono però svogliati e distratti da altri interessi.

La testimonianza che segue coglie una certa varietà di percezioni nei confronti di alunni e alunne; non possiamo tuttavia non sottolineare come i modelli emersi risentano di opinioni stereotipate sul genere che tendono a svalutare le capacità femminili, legate agli aspetti formali e volontaristici, mettendo in rilievo invece quelle maschili, spesso nascoste dietro la scarsa voglia di impegnarsi :

“Sì, sono sicuramente loro le più diligenti e le più ordinate, temono di più, hanno più il senso del dovere e ci tengono a portarti il compito ben fatto. Mentre i maschi sono più disordinati, più approssimativi, però hanno una grande capacità di intuizione, di risolvere i problemi e quando hanno interessi li hanno molto in profondità e sono molto acuti, mentre nelle ragazze mi sembra, si sviluppino più tardi. Le ragazze, tanto più sono emancipate sul lato affettivo, sul lato dell' esternare i loro sentimenti, tanto meno sono pronte per quello che è l'approfondimento: ecco sembrano più superficiali per certi versi, mentre in questa classe io ho dei ragazzi che sono acutissimi. Poi magari nei temi scrivono quattro righe perché non hanno voglia, però sono molto maturi come curiosità intellettuale, come capacità, purtroppo però sono degli svogliati.” IM, f

Un dirigente scolastico riporta un'espressione, attribuita agli insegnanti, che sintetizza quanto detto sopra:

“...un altro stereotipo è che - anche questo ci arriva dall'insegnante - quando un maschio ragiona non c'è femmina che gli tenga il passo. [Non so] quanto questo derivi dallo stereotipo che è negli insegnanti...della ragazza che è sempre un po' più per bene, ordinata, domabile, del maschio che invece è sempre più zuzzurellone...ma capace.” DS, m

Gli interessi scolastici

Passando a parlare di interessi e gusti alcuni/e insegnanti riconoscono che maschi e femmine si differenziano rispetto ad essi:

“Se si va in biblioteca i maschi tendono, non nei primi anni, a scegliere libri di narrativa, di avventura, di scoperte. Probabilmente dipende un po’ anche dai loro interessi e da ciò che riusciamo a dare. Noi comunque cerchiamo di farli spaziare, di far notare loro che ci sono anche altri libri, altri temi. In biblioteca le bambine prediligono i fiori, le favole, i bambini le scoperte.” IE, f

La testimonianza raccolta mette in evidenza come la docente sia consapevole dell’importanza di promuovere una varietà di prospettive senza limitarsi a quanto è considerato tipico, se non un derivato, della natura maschile e femminile; quanto meno secondo ciò che viene culturalmente riconosciuto e confermato, molto di frequente anche da immagini e contenuti dei libri di testo.

Un professore rileva già nel primo ciclo una spiccata preferenza per le materie scientifiche da parte dei maschi ma aggiunge che l’informatica tende ad annullarla in quanto consente una possibilità per entrambi i sessi di esprimersi:

“...ma i maschi preferiscono la matematica e le scienze mentre le femmine preferiscono la storia, la lingua italiana. Adesso che li portiamo in aula di informatica questa differenza non si nota, ho notato che anche i bambini che hanno più difficoltà usando questi strumenti.” IM, m

Anche per quanto riguarda la storia - dunque all’interno di una materia accreditata più spesso tra le preferenze maschili - si evidenzia come vi siano argomenti diversamente attrattivi per l’uno e per l’altro genere. L’interesse e la partecipazione femminile è stimolata dai riferimenti al ruolo delle donne, in precedenza ignorato o sminuito; i maschi sembrano invece affascinati maggiormente dagli eventi bellici:

“Mah, ad esempio, in storia, quando si affrontano le guerre i maschi sono molto più attenti, vogliono conoscere, mentre quando si affronta l’emancipazione della donna, il ruolo della donna dopo la seconda guerra mondiale, il voto, sono le ragazze le più attente.” IM, f

Non si colgono tuttavia, nei brani riportati, valutazioni critiche al riguardo; non emerge la consapevolezza di condizionamenti culturali e di rigidi modelli socializzativi alla base di tale differenziazione di gusti e interessi. Sarebbe importante invece rilevare i meccanismi educativi sottesi alla formazione dell’identità di genere per superare le limitazioni che connotano successivamente le scelte, fortemente caratterizzate per genere, dei percorsi scolastici successivi: dalla Scuola superiore, all’università, fino al lavoro.

Le caratteristiche di allievi e allieve

Può essere utile, a questo punto, elencare i termini emersi durante interviste e *focus group* per descrivere allievi e allieve; l'analisi dell'insieme di aggettivi ed espressioni usate pone in evidenza la rappresentazione del maschile e del femminile da parte degli/delle intervistati/e. In particolare sono stati considerati atteggiamenti, comportamenti e modi di essere attribuiti ad alunni e alunne separatamente dalle caratteristiche che le/gli insegnanti ritengono differenziarli dal punto di vista più propriamente scolastico e ancora dalle attitudini e dagli interessi disciplinari tra essi riscontrati. Emergono immagini alquanto diverse dei due generi anche se si palesa qualche contraddizione, come nei casi in cui siano attribuite caratteristiche opposte agli appartenenti allo stesso genere o, al contrario, stesse caratteristiche ad entrambi i generi.

Dalla tabella 1 possiamo osservare, ad esempio, come alle femmine si ascrivano elementi distintivi opposti quali dolcezza e grinta e al contempo capacità di mediazione e difficoltà di risolvere i conflitti.² In generale i termini che tratteggiano bambine e ragazze riguardano aspetti più vari, ossia:

- il *carattere e gli aspetti psicologici* che vengono a delineare immagini femminili contrastate e che sono prevalentemente di tipo tradizionale e/o stereotipato se consideriamo ad esempio la gentilezza, la riservatezza, la gelosia, il sotterfugio e l'inganno, come d'altronde l'essere pettegole e sciocchine; anche le femmine vengono viste però come grintose, determinate oltre che espansive. Un tratto più volte indicato è la capacità di autocontrollo; viene messa in rilievo, altresì, la complessità della psicologia femminile;
- i *comportamenti* quali: piangono, sono poco pratiche, stuzzicano ecc., che corrispondono per lo più a tratti riconosciuti come tipicamente femminili;
- le *modalità relazionali* che mettono in evidenza la sensibilità femminile nei rapporti con gli altri.

Riguardo ai maschi (tab. 2) si dà maggiormente risalto a caratteristiche legate alla dimensione fisica (irruenti, aggressivi, incapaci di autocontrollo ecc.) e comportamenti che ne definiscono il dinamismo, la concretezza, la praticità. A differenza delle coetanee, capaci sia di mediare che di non manifestare le proprie strategie comunicative, il maschio è esplicito, diretto nel relazionarsi con gli altri e risulta anche disinibito; manca in compenso di progettualità mentre la femmina sa quello che vuole.

² Nell'accezione dell'intervistata che l'ha menzionata, questa ultima peculiarità viene riservata ai rapporti all'interno del gruppo femminile mentre il primo aspetto va riferito alle relazioni con i compagni di classe in generale.

Tab.1: Le principali caratteristiche positive degli allievi e delle allieve rilevate dalle/dagli insegnanti in base al genere

Caratteristiche positive	
Femminili	Maschili
<ul style="list-style-type: none"> • gentili e dolci • docili • riservate • obbedienti • grintose • determinate • hanno le idee chiare • rispettano le regole • espansive • capaci di autocontrollo • capacità di adattamento • attente alle relazioni • hanno capacità di mediazione 	<ul style="list-style-type: none"> • dinamici • concreti, pratici • disinibiti • diretti, espliciti, schietti • litigiosi, ma fanno subito la pace

Tab. 2: Le principali caratteristiche negative degli allievi e delle allieve rilevate dalle/dagli insegnanti in base al genere

Caratteristiche negative	
Femminili	Maschili
<ul style="list-style-type: none"> • hanno difficoltà a risolvere i conflitti • poco solidali tra loro • gelose e possessive negli affetti • ricorrono a sotterfugi e inganni • agiscono nell'ombra, attente a non farsi scoprire • complesse, difficili da interpretare • stuzzicano • pettegole • sciocchine • poco pratiche • piangono 	<ul style="list-style-type: none"> • irruenti • sguaiati • "rompiscatole" • aggressivi • usano un linguaggio brutale • "fisici" • trasgressivi • grezzi • prevaricatori • prepotenti • incapaci di autocontrollo • non hanno progettualità

Nel guardare la tabella seguente (3) colpisce subito la numerosità superiore di elementi distintivi positivi attribuiti alle scolare rispetto agli scolari. La scuola, come abbiamo già avuto modo di affermare, appare un *habitat* naturale per le femmine

che dimostrano particolare bravura anche perché mature, rigorose, costanti nell'impegno, precise, ordinate, ligie al dovere, tranquille, organizzate oltre che collaborative. Si rilevano anche valutazioni contraddittorie: vengono infatti giudicate come creative e autonome ma anche, al contrario, esecutive e prive di autonomia, intuitive e al contempo dotate di "intelligenza mnemonica".

Tab. 3: Le principali caratteristiche positive specificatamente collegabili all'ambito scolastico rilevate dalle/dagli insegnanti in base al genere degli allievi

Caratteristiche positive	
Femminili	Maschili
<ul style="list-style-type: none"> • motivate • brave • riflessive • concentrate • mature • responsabili • attente • precise • costanti • ordinate • metodiche • approfondiscono di più • collaborative • efficaci • rigorose • diligenti • tranquille • ligie al dovere • rispettano le consegne 	<ul style="list-style-type: none"> • creativi, originali • intuitivi • acuti • curiosi intellettivamente • competitivi • non si scoraggiano per i propri insuccessi

Le femmine pagano il voler eccellere, il proprio perfezionismo con ansia da prestazione e succede pure che di fronte agli ostacoli si bloccino senza darsi da fare per superarli (tab. 4). Nel descrivere i maschi si mette in risalto, invece, la loro difficoltà ad accettare le regole in quanto immaturi e infantili; vengono descritti come frettolosi, approssimativi, imprecisi e disordinati nell'esecuzione dei compiti assegnati. L'irrequietezza, l'insofferenza, l'iperattività, la difficoltà di mantenere l'attenzione che li caratterizza portano le/i docenti ad usare un'espressione sintetica assai significativa

“i maschi sono poco scolarizzati”. Dal punto di vista intellettuale vengono invece assai apprezzati per la loro acutezza, intuizione, creatività e originalità

Tab. 4: Le principali caratteristiche negative specificatamente collegabili all’ambito scolastico rilevate dalle/dagli insegnanti in base al genere degli allievi

Caratteristiche negative	
Femminili	Maschili
<ul style="list-style-type: none"> • intelligenza mnemonica • preoccupate e ansiose per le proprie performances • si fermano di fronte agli ostacoli 	<ul style="list-style-type: none"> • irrequieti • manifestano difficoltà a mantenere l’attenzione • insofferenti • iperattivi • immaturi • infantili, giocherelloni • disordinati • imprecisi • svogliati • approssimativi • frettolosi • incapaci di essere propositivi

Nella tabella 5 appaiono, infine, predisposizioni e interessi diversi tra maschi e femmine per quanto riguarda:

- le *materie*: in quelle umanistiche e linguistiche riescono meglio le femmine e sono da queste più apprezzate mentre i maschi amano di più e sono più bravi nelle discipline tecnico-scientifiche, come del resto nelle attività motorie;
- le *modalità espressive*: ottime capacità di composizione ed esposizione femminili - qualcuno sostiene però che le ragazze abbiano delle difficoltà ad esprimersi oralmente - mentre i maschi tendono ad essere più “asciutti” nella scrittura ma hanno buone doti espositive;
- *altre qualità*, quali la capacità di analisi per le femmine e, per converso, di sintesi per i maschi; questi ultimi sono ritenuti meno in grado di cogliere le sfumature e appaiono in difficoltà ad esporre idee personali e ad esternare i sentimenti.

Tab. 5 Predisposizioni e interessi scolastici in relazione al genere

Femminili	Maschili
<ul style="list-style-type: none"> • eccellenti nella composizione • buone capacità espositive/hanno difficoltà ad esporre • ricchezza di linguaggio • capacità di analisi • capaci di esprimere sentimenti ed emozioni nel testo scritto • elevate capacità nell'arte e nella musica • interessi nelle discipline umanistiche • interesse e curiosità per la lingua 	<ul style="list-style-type: none"> • scarni rispetto alla lingua scritta • colgono meno le sfumature • hanno difficoltà ad esprimere le idee personali, i sentimenti • buona capacità di esposizione • capaci di sintesi • propendono per gli aspetti logico-matematici • interessati alla meccanica, elettricità, fisica e tecnologia • buona capacità nel manipolare materiali • attivi e partecipativi nelle attività motorie

Ricordiamo, tuttavia, che molti/e insegnanti riconoscono pari capacità ed assenza di predisposizioni specifiche in base al genere anche se, a volte, emergono contraddizioni e sovrapposizioni al riguardo. Qualcuno sottolinea inoltre che esiste una specificità di genere che è giusto mantenere, ovviando così al processo di omologazione che renderebbe meno ricca e variegata l'esperienza scolastica e di conseguenza inferiori opportunità di realizzazione per allievi e allieve.

3. I FATTORI CHE SPIEGANO LE DIFFERENZE DI GENERE A SCUOLA

Passiamo ora alle *variabili* segnalate dalle/dagli intervistate/i come esplicative delle differenze di genere e gli *effetti* che producono sul comportamento e sul rendimento scolastico. Siamo consapevoli della presenza di una molteplicità di fattori sottostanti all'introiezione e all'interpretazione, fin dalla prima infanzia, di modelli comportamentali tipici del genere di appartenenza; risulta dunque assai riduttivo cercare di attribuire ad un'unica causa le differenze tra maschi e femmine e le opinioni degli/delle intervistati/e lo confermano.

Molti/e intervistati/e tentano di individuarne le principali, altri manifestano dubbi, si fanno domande più che esprimere certezze su se, come e quanto incida il condizionamento culturale, piuttosto che le differenze biologiche o le specificità di genere, sulle differenze tra alunni e alunne.

Per facilitare l'esposizione dei punti di vista e delle interpretazioni espresse durante *focus group* ed interviste in profondità abbiamo raggruppato le testimonianze secondo le principali categorie a cui può essere ricondotta l'origine della strutturazione dei modelli di genere con cui scolari e scolare, ma anche le/gli insegnanti stessi, si trovano a confrontarsi. Sottolineiamo come, a volte, descrizioni e considerazioni si intreccino a tal punto da rendere difficile la loro distinzione; inevitabile dunque, e ce ne scusiamo con il lettore, la riproposizione di analisi precedentemente riportate.

Fattori biologici

È stato già sottolineato come la maturità psicologica e fisica, oltre che sessuale, venga raggiunta anticipatamente dalle femmine rispetto ai maschi; tale differenza di ordine biologico incide sui comportamenti e sui rapporti tra alunni e alunne soprattutto nella Scuola secondaria di primo grado. Nella preadolescenza - che tende oggi a manifestarsi anticipatamente già negli ultimi anni della Scuola primaria - si palesano manifestazioni evidenti di disarmonia e distacco tra maschi e femmine. I due sottogruppi si separano e crescono apparentemente secondo modalità e tempi differenti fino all'entrata dell'adolescenza quando la ricerca dell'altro, il bisogno di un completamento psico-fisico, porta alla curiosità, all'attrazione nei confronti del sesso opposto e alla ricerca reciproca da parte di ragazzi e ragazze.

Il processo che si mette in moto per arrivare a riconoscere, a comprendere e ad accettare le proprie trasformazioni fisiche si sviluppa nelle bambine attraverso una prima fase di separazione in cui emerge il bisogno di identificazione nelle proprie simili, tale stadio precede l'individuazione delle modalità di relazionare con l'altro sesso:

“Le bambine [già] in quinta sono grandi anche fisicamente, mentre i maschi a volte sono più piccolini e quindi da parte di alcune, che cominciano ad assumere un aspetto diciamo più femminile, c'è il momento in cui si ritraggono un pochino, stanno tra di loro. Ci sono questi momenti in cui ti accorgi di questa ritrosia, questa timidezza, derivata dal proprio corpo che cambia, e in che modo questo corpo che cambia entra in relazione con quello dei compagni.” IE, f

La reazione maschile si evidenzia attraverso atteggiamenti negativi nei confronti delle coetanee:

“...nella quarta e quinta in modo particolare ci sono a volte perfino momenti di disprezzo, soprattutto da parte dei bambini; le bambine...semmai si tirano da una parte e fanno i capannelli per conto proprio.” IE, m

Fattori biologici legati allo sviluppo sono visti come possibili elementi problematici nella costruzione dell'identità di genere, in particolare si evidenziano nelle bambine

che rifiutano le proprie trasformazioni corporee; tali tendenze devono essere attentamente considerate per evitare l'insorgenza di patologie:

“C'è però un piccolo gruppo di bambine che rifiuta il modello femminile, che di conseguenza drammatizza il ciclo, nasconde il seno. Anche questo è un problema rispetto al genere, all'accettazione della propria identità. Anche questo è una cosa che fa parte dell'attenzione allo sviluppo del genere e lì non si può generalizzare, ogni classe ha una sua storia, e di conseguenza ha un approccio diverso alle tematiche della sessualità...va monitorata la situazione molto attentamente in modo da sorvegliare i drammi che vivono...magari poi i bambini si ammalano o somatizzano.” IM, f

Un'origine biologica viene attribuita anche alle scelte scolastiche e lavorative che vedono la femmina orientarsi più all'ambito privato e familiare; vengono altresì ricondotte a origini “naturali” qualità come la capacità di perseguire l'armonia e costruire la pace, percepite come tipicamente femminili. Nella seguente testimonianza si sottolinea, inoltre, come si mantengano delle specificità di genere, nonostante la tendenza all'omologazione, all'assimilazione dei valori maschili e femminili:

“Credo che ci sia comunque una forte femminilità, la chiamo così, forse biologica, forse no, ma ad un certo punto una ragazza non va più avanti, ma perché? Non perché non è capace, ma perché preferisce così, c'è il maschio che lo fa. Forse perché non vuole fare lo sforzo, preserva in un certo senso un'area di femminilità che poi è quella che, secondo me costruisce l'armonia, costruisce la pace. Perché insomma, le bambine che si ribellano ai maschi va bene, ma la pace è costituita dove c'è un nucleo di donne. Senza fare del femminismo puro, se non ci fossero le donne, la pace non ci sarebbe. Io osservo le mie ragazzine, mantengono sempre una loro femminilità, anche nell'evolversi, nel tendere a diventare come i maschi, però quest'isola dentro di loro, mi pare di vederla mantenuta.” IM, f

Altri/e insegnanti attribuiscono le differenze riscontrate tra i due sessi - ed in particolare la predisposizione alle materie tecniche da parte dei primi - a fattori intellettivi, anche se non solo a questi:

“...perché il maschio è diverso dalla donna, perché ... anche il fatto stesso che il corpo insegnante sia formato più da donne che da uomini forse è indice che la mente femminile ha caratteristiche diverse da quella maschile. La mente maschile è più portata alle cose tecniche, quella femminile è più aperta a percorsi diversi.” IM, f

“L'istituto tecnico...è composto nella stragrande maggioranza da maschi, certe materie tecniche sono scelte più dai maschi ... Credo che sia un fattore biologico,

nella loro natura, poi che ci sia nel tempo, nella storia un elemento culturale ... però credo che sia proprio la struttura interna che permette questo.” IE, m

Secondo la seguente testimonianza maschi e femmine forniscono apporti differenti in base al sesso di appartenenza che naturalmente si compenetrano e si combinano armonicamente, producendo vantaggi per entrambi:

“Perché le differenze ci sono, la mente del bambino è diversa da quella della bambina, le idee sono diverse e l'arricchimento è reciproco, anche perché la vita sociale è fatta di maschi e femmine, quindi ... il bambino ... eh ... forse ha una mente più tecnica diciamo, mentre la bambina porta la sua fantasia, e insieme si costruisce il tutto.” IE, f

Fattori culturali e sociali

Come abbiamo già avuto modo di evidenziare, la diffusione di stereotipi culturali, seppur rinnovati, inducono più o meno consapevolmente alcuni/e insegnanti a riconoscere i due generi attraverso categorie stabilite e a utilizzare modelli educativi che stimolano nelle bambine comportamenti controllati e tendenzialmente sottomessi, tarpando loro le ali. Vengono prospettati percorsi biografici e confermati obiettivi che fanno riferimento a immagini e a ruoli tradizionali in linea con il proprio compito procreativo. Non si favorisce, in questo modo, la possibilità di individuare modalità diverse di manifestare e realizzare le potenzialità individuali, anche in contrasto con ciò che ci si aspetta da loro.

Interventi educativi e socializzativi, mirati ad esempio alla manipolazione dei materiali, concessa diffusamente ai maschi ma molto meno alle femmine, va ad incidere sul processo di sviluppo della creatività:

“Una cosa che ho notato nei maschi, per esempio è che mi sembrano più creativi delle femmine. Forse per un retaggio... Secondo me, il maschio che fin da pochi anni manipola, adesso magari meno di una volta, ma manipola anche non so, materiali, la terra, per esempio, può tra virgolette sporcarsi, invece la femmina non può o adesso magari un po' di più, ma questo presuppone, cioè blocca, secondo me, il manipolare, il toccare, limita il processo, i processi successivi.” IE, f

I condizionamenti sociali che hanno agito nei secoli, hanno comportato la presenza di poche scrittrici di successo, nonostante molti riconoscano, come abbiamo anche in precedenza rilevato, l'eccellenza femminile in tale campo:

“... prima ha detto che le femmine sono più brave a scrivere, ma tutti gli scrittori, cioè gli scrittori femmine, sono un numero esiguo rispetto agli scrittori maschi in realtà, ma c'è una condizione sociale che [lo spiega]...Mi riferisco ai grandi

creativi...Io penso perché hanno potuto per generazioni e generazioni fare determinate esperienze. Io credo che l'evoluzione conti.” IE, f

I media certamente non aiutano a superare i modelli stereotipati di genere, rappresentando soprattutto i ruoli femminili come ritagliati e condizionati dall'espressione della propria sessualità; secondo i partecipanti di un *focus group*, dove si è sviluppata una vivace discussione in proposito, non emergono modelli basati su valori diversi dall'apparenza, dall'estetica, dal consumo, soprattutto per quanto riguarda le donne:

“...poi l'extrascolastico per i ruoli femminili, la televisione non porta niente di buono [con] la mercificazione del corpo della donna; molto spesso viene richiesto alla donna di posare in mutande e non le viene richiesta nessun'altra capacità. È abbastanza squallido pensare che le ragazzine vedono certi canali televisivi come MTV dove se si analizza il carattere femminile di una cantante, che è quello che loro amano fare, e la cantante di solito è spogliata, ha degli atteggiamenti che sono sensuali, sessuali. Quindi sicuramente non è un modello... non c'è attenzione su questo. I modelli sono tristi. Modelli che non rispondono assolutamente alla realtà, perché le loro madri, le loro zie non sono così, non si esibiscono in perizoma nella vita quotidiana. C'è uno scollamento fra la realtà e la tv che è terribile. Solo a livello femminile, perché i cantanti possono avere degli atteggiamenti strani ma sono vestiti, o sono brutti.” IE, f

Fattori scolastici

C'è chi ritiene che, dato che la femmina è già più brava e più integrata, la scuola non può fare molto: è la società, attraverso la famiglia e i media, che fornisce modelli fuorvianti in cui le bambine tendono ad identificarsi (es. “veline”) e che al contempo offre scarse opportunità alle donne nel campo lavorativo.

Un maestro tuttavia riconosce la propria difficoltà a sperimentarsi in attività tradizionalmente femminili, come il ricamo, data la strutturazione rigida e consolidata della propria manualità :

“Ecco, il ricamo; io effettivamente ho degli stereotipi, io come maschio, vuoi o non vuoi, ma alla mia età non mi ci metto più, perché ormai la mia manualità è talmente completata e bloccata...” IE, m

La trasmissione di modelli standardizzati avviene anche in vari ambiti disciplinari, come ad esempio l'educazione fisica; un'intervistata osserva che, probabilmente, la stessa insegnante che propone esercizi diversificati in base al sesso degli alunni non è consapevole di riprodurre acriticamente schemi stereotipati di genere:

“Adesso stiamo facendo uno spettacolo...ho assistito questo pomeriggio a delle prove e c'erano le bambine che facevano i giochi con i nastri e i bambini che facevano con il bastone. Poi un altro gruppetto di maschi, clavette e asse d'equilibrio, e le bambine, invece, capriole, etc. E questa è una professoressa, non è una maestra, è una professoressa diplomata ISEF. Per cui ci sono, ci sono ancora [modelli stereotipati], è che probabilmente noi stessi non ce ne rendiamo conto.” IE, f

L'insegnante che ha fornito la seguente testimonianza è conscia della persistenza di tali modelli che, tuttavia, nella propria pratica disciplinare, analizza e discute in classe, provocando una notevole partecipazione e coinvolgimento degli/delle stessi/e alunni:

“Ma io penso di sì, mi sembra che si stia più attenti, cioè che si stia attenti a non trasmettere questi stereotipi. Anche per i testi di scuola per esempio, noi facciamo attenzione, spesso i testi sono testi di idee intelligenti, oppure se c'è un brano che può dare adito a discussioni lo leggiamo proprio per vedere le varie idee. Allora viene fuori di tutto ‘noi siamo più intelligenti, voi qui, noi là ecc...’. Le assicuro che la cosa è molto vissuta!” IM, f

Un maestro invece dichiara di sperimentare nella relazione scolastica differenti registri comunicativi legati al genere, in particolare nel linguaggio utilizzato con allievi e allieve:

“Se ho da relazionarmi con un ragazzo che ogni tanto è più vivace del solito nel gruppo, mi relaziono in modo anche abbastanza brusco. Il termine non è tanto piacevole da usare e non è neanche corretto, ma comunque va bene per capirsi, mentre quando ti relazioni a una ragazza stai attento a qual è anche il linguaggio che utilizzi, perché ti risponde in un altro linguaggio, quindi tu ti metti sul suo piano; e questo vale anche per i maschi, nel senso che se il ragazzino ti risponde con un tono cerchi di tenere lo stesso livello di tono.” IE, m

Tali modalità di rapportarsi a bambini e bambine celano una definizione diversa del ruolo maschile e femminile e comportano un rafforzamento della loro definizione in senso tradizionale: delicatezza e sensibilità nei confronti delle bambine e confronto diretto e più “virile” con i maschi. Non si può non sottolineare, inoltre, come probabilmente il comportamento dell'insegnante sia condizionato dalla propria appartenenza di genere, oltre che da quello dell'alunno.

La *valutazione degli apprendimenti* appare non sempre neutrale rispetto al genere; maggiori pretese vengono rivolte alle ragazze che rispondono “naturalmente” alle richieste della scuola:

“...mi meraviglierei di più solo sul fatto della precisione, della cura formale, dell'ordine, siamo abituati che le bambine sono più curate, più attente, per cui ci

aspettiamo di più dalle bambine. Invece nei bambini siamo più tolleranti da questo punto di vista, cioè siamo più meravigliati se troviamo un quaderno tutto a posto...” IE, f

Le aspettative diverse da parte dei/delle docenti nei confronti di alunne e alunni inducono scelte disciplinari ed educative differenti nel caso in cui sia il maschio o la femmina a trasgredire; dato che dalla bambina non ci si attende un tale comportamento si risponde in modo più forte e deciso di quanto si farebbe con un bambino che più spesso agisce contro le regole:

“Il fatto è che ci si aspettano comportamenti diversi. Ci si meraviglia di più se è una bambina che fa certi gesti o certe azioni, se [le fa] un bambino ci si limita al contesto abituale di comportamento di questo bambino che è un po’ abituato a gestirsi in maniera un po’ più libera e allora vedi di ridimensionarlo un po’ alla volta, insomma mettendolo sulla sua strada...allora si reagisce in maniera forse più limitata rispetto a quanto si farebbe se il danno tra virgolette fosse fatto da una bambina.” IE, f

Invece una insegnante osserva che in genere si tollera maggiormente, pur considerandolo non corretto, il comportamento dei maschi al di fuori delle regole proprio perché si dà per scontato che irrequietezza, scarso controllo di sé e aggressività siano tratti tipici del loro modo di essere:

“Io non lo faccio, ma può succedere che si tolleri più facilmente il comportamento vivace di un maschio piuttosto che di una femmina. Io cerco di sforzarmi di essere imparziale ma può capitare. Si cerca di non farlo, altrimenti varrebbe a dire che si accettano queste diversità.” IM, f

Un altro insegnante riconosce la parzialità del proprio modo di agire in quanto tende a sanzionare maggiormente il comportamento del maschio che reagisce aggressivamente per risolvere un conflitto:

“Io personalmente sì, non tanto per l’aspettativa, non è che ci si aspetta dalla bambina una cosa e dal maschio un’altra, però io personalmente ho più attenzione o quantomeno richiamo di più il maschio che si comporta male con la bambina rispetto al contrario. Ho notato questa deformazione, perché ritengo che ci sia una diversità nella gestione del conflitto tra la bambina e il bambino, e quindi sono più severo quando c’è un atteggiamento negativo da parte del bambino nei confronti della bambina. Ciò non vuol dire che giustifico la bambina se dà un calcio ad un compagno, mi sono accorto di essere un po’ parziale questo sì, pur non aspettandomi niente, né dall’una né dall’altro, o pretendendo di più da uno o di più dall’altro.” IM, m

Emerge autocritica da parte di una professoressa che valuta negativamente il fatto di aspettarsi comportamenti diversi da maschi e da femmine e di agire di conseguenza in quanto, così facendo, si fissano ulteriormente gli stereotipi di genere:

“Sì, ma è un errore che facciamo noi insegnanti, perché io vedo che si tende, per la nostra mentalità a definire le femmine più tranquille e i maschi più vivaci. Invece sappiamo che non c'è la differenza, perché in un gruppo dove sono di più i maschi tutto il gruppo può essere vivace, questo si riscontra nelle classi.” IM, f

Libri di testo

Una particolare attenzione è stata posta nelle interviste e nei *focus group* ai libri di testo in quanto strumenti che incidono sulla trasmissione delle disuguaglianze di genere. Si è cercato di far emergere il grado di consapevolezza delle/degli insegnanti riguardo alla funzione esercitata da tali media nel fissare i modelli femminili e maschili attraverso immagini e contenuti di ruolo, nel condizionare la progettualità infantile in base al sesso di appartenenza. È stato rilevato inoltre il grado di attenzione riservata, al momento della scelta del libro, alla presenza o meno di equilibrio e di correttezza rispetto alle rappresentazioni dei ruoli maschili e femminili e ad eventuali scelte alternative nell'utilizzazione di materiale scolastico.

Le/i docenti non sono apparse/i particolarmente sensibili ai contenuti né particolarmente attente/i al modo di presentare e trattare i modelli femminili e maschili:

“Io personalmente non sono mai stato attento.” IE, m

“Sì, purtroppo non ho guardato devo dire, mea culpa, non ho guardato molto il libro di lettura, perché non amo molto i libri di lettura attuali.” IE, m

C'è chi sostiene addirittura che è una perdita di tempo fare attenzione agli stereotipi e al linguaggio (“è un voler mettere i puntini sulle i”) presenti nei libri di testo anche perché ci sono tanti problemi più importanti, altre disuguaglianze (legate agli aspetti culturali ed etnici, all'handicap ecc.) da affrontare nella quotidianità scolastica. Una maestra osserva che le problematiche di genere non vengono particolarmente vagliate nella scelta dei libri di testo anche perché nel complesso risulta accettabile il modo in cui vengono trattate:

“Credo che questo aspetto nella scelta sia preso in considerazione in maniera molto marginale. Si guardano un sacco di altre cose, ma questo molto poco. Lo si guarda, si guarda anche questo, ma solo se ci sono dentro affermazioni o figure eclatanti, di quelle che colpiscono, che sono intollerabili. [I testi] sono abbastanza politicamente corretti anche dal punto di vista dei rapporti tra i generi, per cui...”
IE, f

Qualcuno si giustifica dicendo che quanto è trasmesso nei libri scolastici non agisce efficacemente sui bambini che sono bersagliati in modo ben più diretto e incisivo dalla televisione:

“Sì, ma non è molto osservato dai bambini. Gliene passa così tanto sotto che il materiale scolastico è quello che meno colpisce il bambino. Colpisce molto di più la comunicazione diretta...in famiglia, dalla tv...il materiale strutturato o il materiale che usiamo comunemente in classe ha bassa presa d'immagine sull'alunno.” IE, f

Troviamo tuttavia una maestra consapevole del fatto che sussidiari e libri di lettura falsificano la realtà proponendo principalmente personaggi e ruoli di primo piano maschili mentre le donne o non sono considerate o vengono collocate in posizioni sociali marginali. La cosa appare così evidente tanto da saltare agli occhi anche di un ingenuo scolaro, così come di una mediatrice culturale:

“Non ci si pone neanche il problema, io ricordo che nella mia esperienza nella scuola elementare di qualche decennio fa, c'era la tendenza ad usare sempre l'uomo, l'uomo ha fatto questo, l'uomo ha fatto quest'altro, quando si parla di storia interviene un ragazzino di terza elementare e mi fa 'ma maestra, ma le donne non le ghera ancora?' ingenuo sto' ragazzino, però per dire che aveva colto, perché tu parli sempre al maschile e anche nei percorsi didattici i ruoli maggiori sono dei maschi... Ad esempio, in una mostra sull'Albania, una mediatrice ha osservato: 'certo che nel vostro percorso ci sono solo personaggi maschili, ma ne abbiamo anche noi di donne che hanno avuto peso e che hanno dato un'impronta a livello culturale e non c'è neanche traccia'. Questo te la dice lunga, ed è un po' quello che viviamo noi, sui libri il contenuto è più connotato al maschile che al femminile.” IE, f

Un'insegnante attenta e critica afferma di utilizzare - e con lei anche le/gli altri/e insegnanti di una Scuola elementare a tempo pieno - dei materiali alternativi ai libri di testo; tale scelta è finalizzata a superare gli ostacoli posti da una rappresentazione obsoleta e scorretta dei ruoli, soprattutto femminili, ad eliminare, dunque, uno dei fattori che portano più che alla creazione di stereotipi alla conservazione di quelli già esistenti nella realtà. L'intervistata sottolinea, inoltre, quanto la scuola italiana sia arretrata, non preparata ad affrontare, trasversalmente alle discipline, tematiche quali le disuguaglianze di genere:

“Sui testi didattici non c'è gran che, noi siamo una scuola a tempo pieno e da anni adottiamo i testi alternativi, per cui spaziamo. Quindi possiamo fare delle scelte di un certo tipo, però non è che ci sia molto. È più una cosa che rimane ancorata alla sfera delle sensibilità personali che non un qualche cosa di strutturato

e affrontato all'interno della scuola... Da anni stiamo facendo un lavoro sulla diversità, lo abbiamo affrontato in termini interculturali, di handicap quest'anno, ma anche di differenza di genere. Ma è più un fatto che ti tirano fuori i bambini [e mettono in luce] di quanto noi non siamo consapevoli della necessità, come insegnanti, di fare diventare [il lavoro sulla diversità di genere] trasversale al nostro approccio, anche con le discipline, non solo con i comportamenti, gli atteggiamenti e le relazioni. Da questo punto di vista, la scuola italiana non credo sia molto adeguata.” IE, f

Un'altra maestra ritiene che ci siano stati notevoli cambiamenti soprattutto nell'ambito della letteratura infantile, nella rappresentazione dei ruoli femminili che assumono una maggiore varietà e diversificazione rispetto ad un tempo, aiutando così bambini e bambine a identificarsi in modelli femminili e materni non solo dediti alla casa e al benessere della famiglia:

“In questi anni c'è la sensibilità di trattare [le differenze di genere] nel modo più equo possibile; per quel che riguarda i lavori femminili o maschili, ci sono dei bei percorsi di lettura dove i problemi vengono sviscerati nel senso che vediamo sempre più mamme che non svolgono solo il ruolo di casalinga ma svolgono anche delle attività che prima venivano destinate esclusivamente ai maschi. Quando si tratta di letture con riflessioni non c'è una grande differenza, secondo me gli stereotipi e i luoghi comuni si trovano piuttosto negli eserciziari, nei test di matematica, nei problemi dati, nei testi più che altro. È molto difficile che il papà stenda il fazzoletto e il vento ne porti via due...è sempre la mamma che ha questi ruoli. Gli eserciziari sono densi di stereotipi, un commerciante è sempre un commerciante maschio. ...ci sono molti autori e autrici che finalmente tendono a dare un ruolo dominante alle bambine nel racconto. Per cui c'è un'identificazione della bambina...” IE, f

Un'ulteriore conferma delle trasformazioni avvenute nella letteratura infantile nella rappresentazione del maschile e del femminile viene data dalla seguente testimonianza nella quale si specifica tuttavia che, se la narrativa si sta modificando più o meno celermente, i fumetti non mantengono il passo in quanto illustrano praticamente solo maschi:

“Per quanto riguarda la narrativa infantile ci sono stati Bianca [Pizzorno]...per esempio, che spesso nei suoi libri ha come protagonista delle bambine. Una figura bella è sicuramente Matilde di Roald Dahl che fa storie che le bambine leggono volentieri. C'è anche l'identificazione con le streghe, sempre di Roald Dahl; nella lettura questo [cambiamento] è già consolidato da un po'. La fumettistica è più

carente, c'erano solo personaggi maschili, come Topolino. Mentre da pochi anni a questa parte ho scoperto – e ha avuto un boom – un fumetto per bambine che si chiama Witches, storie di streghe che comunque non corrispondono ad uno stereotipo.” IE, f

Un'intervistata, analizzando longitudinalmente in una prospettiva di genere libri scolastici di trent'anni fa, ha colto grosse differenze, nel senso di maggior sensibilità nei confronti di tali problematiche rispetto ad un tempo:

“Io ne ho guardati qualcuno quest'anno ... abbiamo ancora nella biblioteca di classe i vecchi libri di lettura. Già dal Settanta ad adesso, dunque sono trenta anni, che sono tanti e sono pochi nella storia della società, c'è una differenza abissale. Perché [ho trovato] una poesia di Renzo Pezzani che inizia “dietro le sbarre di un balconcino” con l'immagine di una bambina Teresita, dietro le sbarre del balconcino. Ci sono i gerani, ci sono i fiori e lei è dietro alle sbarre, a fianco alla mamma, ecc. E le figure della mamma, come appaiono nel libro, i testi legati alle donne, legati anche alla Chiesa... Per l'immagine maschile... ci sono giornali, c'è il papà, ci sono, ancora tante immagini militari, tutte le ricorrenze patriottiche, il piccolo bambino con la bandiera. Era molto evidente questa distinzione maschio e femmina. Guardando negli ultimi testi abbiamo visto che a volte si poteva cambiare il nome dei personaggi. E il testo non veniva stravolto... Altri libri, invece, anche moderni, possono ricalcare certi pregiudizi e che so, il brano che riguarda l'avventura più facilmente è interpretato dal maschio.” IE, f

Un'ultima annotazione generale parlando dei libri di testo viene fatta riguardo alla lingua italiana che utilizzando il genere maschile anche al posto del neutro tende a mettere in secondo piano il femminile; emerge dunque una prevaricazione dei maschi sulle femminili anche in situazioni di prevalenza di queste ultime :

“...inoltre la lingua italiana non ha la parte femminile, la parte del neutro: se entra in un assemblea di quaranta femmine un solo maschio, l'interlocutore si rivolge con articolo maschile, siamo un assemblea di uomini, non di donne.” IM, f

Fattori familiari

Troviamo tra gli/le intervistati/e la tendenza a scaricare sulla famiglia e sulla società le responsabilità del perpetuarsi delle disuguaglianze di genere in quanto trasmette modelli femminili di tipo tradizionale:

“[È la famiglia] sicuramente, perché a scuola si fa attenzione a questo. Le mie colleghe e io cerchiamo di far in modo che questo non passi, è sicuramente un problema extrascolastico, un po' dipende dall'educazione familiare ed è anche un

ruolo nuovo per le donne. Fin a ventenni fa non era richiesto che sapessero fare grandi cose.” IE, f

“[l’abitudine a tacere] è la cosa che mi fa capire che probabilmente anche in famiglia c’è...non credo sia solo un fatto di temperamento o caratteriale, quanto un fatto di educazione.” IE, f

Oppure, al contrario, viene rilevata una forzatura che comporta l’omologazione della femmina ai modelli maschili (attivismo, competizione, orientamento verso aree come le scienze e le tecnologie e verso lavori considerati “maschili”) indipendentemente dagli interessi e dalle inclinazioni della bambina/ragazza. Tali scelte educative sono finalizzate a proteggere, a promuovere e ad evitare la marginalizzazione femminile ma, secondo una maestra, vanno contro alla naturale tendenza delle bambine a riprodurre nei giochi i ruoli familiari a cui sono destinate:

“...ho notato negli ultimi anni che dipende molto dall’educazione che hanno avuto in famiglia. Noto femmine che vogliono fare giochi maschili, ma se poi indaghi capisci che sono forzate dalla famiglia, che per paura di creare in loro la caratteristica femminile, i genitori ...per le pari opportunità...la iscrivono al gioco del calcio, a pallacanestro, guai a fare danza, a mettere la gonna, le vestono già da piccole con i pantaloni. Bisognerebbe indagare come questo aspetto è vissuto in famiglia. I bambini subiscono l’influenza della famiglia. Perché al naturale le bambine tendono a fare giochi femminili. Fanno giochi di ruolo riferiti alla famiglia, dove la femmina fa la mamma.” IE, f

“Dipende molto dalla famiglia da cui provengono. Come la famiglia lascia differenziare o omogeneizzare i ruoli, se si vuole far sì che la femmina sia come il maschio allora poverina anche lei tende a...” IM, f

Emerge dunque come comportamenti femminili non in linea con la tradizione vengano inevitabilmente considerati forzati e “innaturali” anche se si riconosce che chi li mette in pratica, ovvero la famiglia, lo fa a fin di bene:

“C’è più l’occhio puntato sulla femmina per paura che subisca, magari un domani, o per paura che si tacci la famiglia come di vecchio stampo, tendono a farle apparire come maschi.” IE, m

Discutendo del problema dell’educazione delle ragazze a scuola e in famiglia emerge una particolare attenzione al problema del *ruolo femminile adulto* e di come sia problematico conciliare la dimensione materna e familiare con quella professionale. Tale problema non sembra riguardare invece il maschio:

“La scuola non investe tutta la vita di un bambino che vive anche al di fuori della scuola e che sente su se stesso anche le aspettative della propria famiglia. Comunque in genere una donna è realizzata quando diventa anche madre. Penso che la donna stessa si ponga delle domande: forse non sono del tutto realizzata se...un uomo può farsi invece lo stesso una famiglia. La figura del padre è assente e allo stesso tempo può seguire la carriera. Per la donna è più difficile anche perché ci sono più sensi di colpa.” IE, f

Un rischio che emerge riguarda la possibile negazione della propria femminilità per fare carriera in quanto la natura la porterebbe ad espletare anche il compito materno:

“Però qua c'è il dilemma: maternità o carriera? È inutile negarlo, esiste. Come possono conciliarsi? Una donna può ambire a ricoprire determinate posizioni trascurando la propria parte femminile che la porterebbe ad essere anche mamma? E una domanda a cui non è facile rispondere.” IM, f

Fattori territoriali (città/paese)

Docenti che insegnano in paesi di montagna, o che nella propria carriera lavorativa lo hanno fatto prima di trasferirsi in un grosso centro, colgono la presenza di modelli di genere diversi rispetto alla città dove le occasioni di confronto, di scambio e di stimolo sono molto maggiori. Una professoressa sostiene che nelle piccole realtà permangono maggiormente immagini stereotipate legate al genere:

“Secondo me sì [ci sono differenze tra città e montagna]. Perché in città se non altro avete più possibilità di scambio, di incontri, avete input diversi. La vita di paese è più povera da questo punto di vista. Il cerchio si chiude presto, quindi se in città si sente questo problema, da noi è più fossilizzato: da noi c'è ancora l'uomo “macho”, quello che sta al bar, quello che deve bestemmiare per essere forte, l'uomo di montagna. La donna invece...Se fai della discussione in classe, la donna deve stare a casa ad accudire i bambini e basta.” IM, f

Fattori etnici

La presenza ormai sempre più consistente di scolari/e che provengono da altri paesi comporta il doversi confrontare con modelli culturali per noi ormai superati e rigettati che rappresentano la donna in una posizione di subordinazione e marginalità. In particolare viene osservato che gli allievi, soprattutto appartenenti a famiglie di religione musulmana, non riconoscono neppure il ruolo della maestra che, in quanto donna, non può esercitare potere su di loro:

“Sì, a me dispiace perché non pensavo che fossero ancora così radicati sull'idea del maschio ma, soprattutto in quinta, c'è un bambino marocchino che ignorava

completamente quello che dicevano le insegnanti, proprio perché femmine. Dipende indubbiamente dalla loro cultura, è una cosa che si nota.” IE, f

Anche il rapporto tra scuola e famiglia viene ad essere condizionato dalla centralità e dalla supremazia riconosciuta al marito-padre che esercita il proprio ruolo escludendo quindi la moglie-madre dalla gestione dei figli anche se sono loro ad occuparsene dal punto di vista pratico e quotidiano:

“...si sta ritornando all’idea del 1950 in cui l’uomo può alzare la voce, è l’uomo che viene a udienza e chiede alla maestra, perché le mamme non vengono a udienza, non seguono i bambini nei compiti, si rifiutano di sapere i problemi dei figli e per cui è l’uomo che prende in consegna tutto e lì si ricomincia a vedere tantissimo la differenza. Ho un’amica che insegna in un quartiere ... che sta diventando un quartiere musulmano...” IE, f

Tale situazione non può non incidere sui rapporti tra i generi all’interno della classe: da una parte possono riemergere stereotipi, mai del tutto superati anche tra gli autoctoni, e dall’altra si presentano occasioni di confronto e discussione sulle differenze culturali e religiose ma anche sul diritto al rispetto dell’individuo, indipendentemente dal genere di appartenenza.

4. PERCHÉ LE FEMMINE SONO PIÙ BRAVE?

Vari studi e ricerche hanno messo in evidenza come il rendimento scolastico femminile sia migliore di quello maschile; i risultati in termini di giudizi e voti appaiono mediamente superiori ai vari livelli di istruzione e anche la dispersione scolastica delle alunne (ripetenze, abbandoni, cambi di scuola) risulta più contenuta (G. Gasperoni 1998, L.L. Sabbadini 2004; M. Salati 2006).

È sembrato utile approfondire tale fenomeno per la sua rilevanza ma anche perché ci ha consentito di riflettere con gli/le insegnanti su una differenza oggettiva basata sul genere che non sempre viene percepita o analizzata secondo le cause che la determinano. Non possiamo dimenticare che uno dei compiti peculiari del/della docente è quello di valutare le conoscenze e le competenze acquisite da tutti gli studenti; la qual cosa li rende testimoni privilegiati, non sempre del tutto consapevoli dei meccanismi da loro stessi messi in atto durante l’esercizio complesso della loro professione educativa.

Da quanto emerso da interviste e *focus group* non si riscontra infatti consenso unanime rispetto alla maggiore bravura delle bambine/ragazze; qualcuno sostiene che, secondo la propria esperienza, l'atteggiamento e i risultati scolastici variano in base agli/alle alunni/alunne e alle classi:

“Cinque anni fa avevo un gruppo di maschi...non solo ordinati ma anche in grado di porsi delle domande e di andare in cerca di risposte: bambini maturi, completi, coi quali è bello fare scuola. Adesso ho sette maschi e dodici femmine e sono uno peggio dell'altro nel senso che non ce n'è uno maturo...sono incapaci di organizzarsi, di essere propositivi, progettuali. Contemporaneamente sta finendo la quinta un gruppo di bambine eccezionali da questo punto di vista, al di là dell'apprendimento...a livello di organizzazione, di progettazione, di farsi venire un'idea e di portarla a termine lavorando in gruppi, a coppie.” IE, f

Altri sostengono che i risultati scolastici dipendono da fattori individuali che si distribuiscono indipendentemente dal genere ma che si devono attribuire al carattere o alla predisposizione agli studi del singolo; la costruzione dell'individuo è considerato da molti l'unico obiettivo del proprio impegno didattico ed educativo, indipendentemente dalle sue caratteristiche socio-anagrafiche.

Dalla maggior parte degli/delle intervistati/e vengono tuttavia riconosciute le migliori *performances* scolastiche femminili; andremo pertanto ad enucleare i fattori che vengono considerati all'origine di tale fenomeno che vede protagoniste bambine e ragazze nei diversi ordini scolastici.

La fase dello sviluppo psico-fisico

Alle elementari, ma soprattutto alle medie, la maturazione più precoce sembra avvantaggiare le femmine che ottengono un migliore rendimento, dato che hanno sviluppato un maggiore controllo di sé, dei propri comportamenti ed emozioni, una più elevata capacità di attenzione:

“...sono più brave le bambine, però io lo imputo al fatto che le bambine siano un po' più sveglie dei bambini, in quinta elementare, per questo sono più brave e rendono di più.” IE, f

“...è probabilmente solo una questione di maturazione; prima diventano responsabili di se stesse, prima si assumono dei compiti, prima rispondono a quello che viene chiesto e poi ottengono i risultati.” IM, f

Il metodo di studio

Il rendimento superiore delle femmine non è questione di intelligenza ma di metodo, impegno, serietà, continuità negli studi. Come abbiamo visto in precedenza,

molti/e insegnanti attribuiscono alle bambine e alle ragazze tali caratteristiche che sembrano essere alla base dei migliori risultati scolastici rispetto ai maschi:

“Diciamo che nelle discipline con un forte contenuto formale, letterario, matematico, logico-scientifico, nelle quali l'apprendimento dipende molto dall'applicazione, dallo studio quotidiano e costante, i rendimenti delle femmine, dichiarati dalle insegnanti, sono mediamente superiori, proprio perché sono più ordinate, studiose.” DS, m

“Si nota che le ragazze sono più diligenti e responsabili, più autonome, utilizzano dei metodi di lavoro più redditizi, più efficaci e quello che la scuola richiede viene eseguito da loro con maggiore facilità.” IM, m

“Il fatto di essere brillanti...la costanza e la diligenza aiutano sicuramente le ragazze. Ma non possiamo parlare di differenza di capacità, credo sia differenza di applicazione e l'applicazione, la solidità danno il risultato.” IM, f

I differenti metodi di studio possono spiegare il migliore rendimento scolastico delle femmine ma non vengono sottovalutate le conseguenze negative sulla possibilità di esprimersi rispetto ai maschi, che appaiono più liberi di manifestare la propria creatività:

“Ed è per questo[la metodicità nello studio] che le ragazzine riescono di più. Potrebbe esserci però l'aspetto negativo anche in tutto questo: c'è meno creatività, la donna riesce meglio perché le si chiede una determinata cosa, è metodica quindi, molto concreta, ma poco creativa. Il maschio invece svicola perché interessato da altro, viene anche distolto ma ha un atteggiamento più creativo e talvolta costruttivo.” IM, f

La condotta

Si riconosce, pur valutando la cosa negativamente, che il giudizio sulla condotta ha spesso effetti sul rendimento; ciò penalizza il maschio che, nella fase dello sviluppo vissuta negli anni della Scuola media, risulta meno capace di autocontrollo mentre favorisce la femmina che, come abbiamo già osservato, ha raggiunto una maggiore maturità psico-fisica e pertanto secondo un'insegnante “è valutata di più di quello che vale”:

“Io faccio il giro dei consigli di classe e noto che di una ragazzina che non disturba, che fa le sue cosine, esecutiva [si dice]: ‘poverina si è impegnata, dobbiamo premiarla’...il ragazzino che magari sarebbe anche di livello superiore della sua compagna, ma che ha rotto l'anima del suo insegnante per tutto l'anno, ha fatto più casino ecc., viene penalizzato.” IM, m

“Può succedere che ci sia un ragazzino dinamico, iperattivo, non ordinato nella gestione del quaderno che però lavora veramente bene, progetta, fa, pensa...lui a stento prende un buono; poi, magari, c'è una bambina che si sforza, si impegna, molto ordinata ma che “stenta” un po'...lei prenderebbe tranquillamente distinto, anche come premio all'impegno. Volente o nolente, alle volte nel giudizio rientrano componenti di questo genere.” IM, f

C'è anche un'insegnante della Scuola media che sostiene che il maschio tende ad essere penalizzato perché nel primo ciclo scolastico non esiste un voto di condotta e ciò comporta l'influenza del giudizio sul comportamento su quello per la materia, con la conseguenza di abbassare la valutazione complessiva:

“Ci sono quelle ragazzine toste, determinate e si dà quel mezzo voto in più di premio, mentre il maschietto più vivace, più rompiscatole può essere penalizzato; io su questo fatto non sono tanto d'accordo, perché penalizzare il maschietto vivace? Alle medie non essendoci il voto di condotta e non potendo dare un messaggio ben definito, lo introduci nella materia e non è giusto.” IM, f

Le modalità di approccio didattico

Essendo la scuola *“un mondo di donne”* l'approccio allo studio tende, come già osservato, a valorizzare le caratteristiche degli alunni dello stesso sesso del/della docente. Il modo di fare scuola, di affrontare le diverse discipline, lo stile di ascolto per l'apprendimento può, dunque, privilegiare le femmine rispetto ai maschi:

“Sì, questo c'è...vengono impostate le attività in maniera tale che la presenza femminile viene valorizzata, viene chiamata in causa più facilmente rispetto a quella maschile... [i maschi] avrebbero bisogno di approcci diversi per dare il meglio di sé ...probabilmente è proprio la modalità di approccio che, giocata al femminile, privilegia il femminile.” PP, f

“Ho avuto occasione di discutere con le colleghe sul fatto che, nella valutazione di quello che fanno i ragazzini, (probabilmente per come è organizzata la scuola, per il tipo di richieste, per le modalità di lavoro) c'è una tendenza a “portare” la femmina.” IM, f

Le diverse aspettative da parte della scuola

Abbiamo già rilevato che: *“Si hanno maggiori pretese nei confronti delle femmine per il comportamento”*, in altre parole si abitua fin da piccole all'autocontrollo, ad assecondare gli stereotipi di genere con effetti positivi dato che le rende studentesse migliori:

“Il fatto che le ragazze siano educate ad un certo modello di donna che è quella che esegue, quella che fa, che risponde adeguatamente a queste situazioni, le porta anche ad essere capaci di essere delle buone alunne, perché la scuola propone un insegnamento scolastico, un modello diligente, che fa i compiti, che studia, che fa la prova.” IM, f

Un'altra intervistata però si chiede se le caratteristiche che portano le ragazze a maggiori successi scolastici siano tratti tipici femminili o semplicemente una risposta a quanto la scuola, la famiglia e la società richiede loro:

“Sommariamente sembra che a scuola rendano di più le femmine piuttosto che i maschi, questo almeno fino alla terza media ...però io non sono in grado di dirle se questo dipende da una profezia che si autoavvera, cioè che le insegnanti si aspettano che le femmine siano più ordinate e che il maschio sia più disordinato...” IM, f

Le diverse aspettative si traducono oltre che in un maggior controllo nel comportamento delle ragazze, in richieste differenziate tra maschi e femmine anche di ordine etico, ad esempio rispetto al linguaggio e alle relazioni:

“Non è accettabile che le ragazze dicano le parolacce...è difficile per me tollerare che le bambine si esprimano come i maschi” IE, m

“Una ragazza mi ha raccontato che una professoressa ha ripreso una sua compagna perché si era seduta sul pullman in gita scolastica tra i ragazzi, dicendole che solo le ragazze poco di buono si siedono in mezzo ai ragazzi. Se un maschio si fosse seduto in mezzo a un gruppo di ragazze questo non sarebbe successo.” IE, m

Se i modelli culturali femminili vigenti hanno effetti positivi in ambito scolastico, al contempo possono ridurre le possibilità della donna di avere aspirazioni elevate e di realizzazione futura perché viene educata ad anteporre il proprio ruolo familiare a quello lavorativo, a differenza dell'uomo che lo interpreta senza coinvolgere le scelte professionali:

“... se le educiamo così, sono adatte poi a fare un ruolo di dirigente se le educiamo a essere diligenti, obbedienti, meno trasgressive, meno così, alla fine cosa arrivano a fare? vanno a fare le impiegate o le segretarie.” IM, f

“... tutti i tradizionali compiti delle donne come cucinare, cucire ecc., se svolti al meglio vengono eseguiti dagli uomini: i più grandi chef, i migliori parrucchieri, i più grandi sarti sono uomini. Come mai non lo so, però fa pensare questo! La donna è sì brava per tutti i motivi che dicevo prima, però ad un certo punto si ferma, non perché non è capace di andare oltre, ma sempre per quel compito di realtà, per la famiglia. Mentre all'uomo è permesso anche oggi di andare avanti.” IE, f

Le aspettative delle famiglie

Le ragazze sono spinte dalla famiglia a proseguire gli studi e ad impegnarsi maggiormente mentre il maschio se non “ha voglia” viene più facilmente indirizzato verso scuole professionali:

“In famiglia viene dato più valore allo studio e alla cultura, però più sul versante femminile, questa è sempre una mia impressione, con questi pochi dati che ho in mano, si vede che i maschi hanno titoli di studio più bassi, si vede anche nella scelta della scuola dopo la terza media, i maschi tendono ad andare nella formazione professionale con un percorso di studio più breve, le femmine invece tendono ad andare su percorsi più lunghi, poi come finiscano non ci è dato di sapere perché io rilevo i risultati scolastici al primo anno dopo le superiori e poi basta non è che segua tutto il percorso, e lì si vede il maggior successo da parte delle femmine, sempre.” PP, f

Il fatto che sia più facile per i maschi trovare lavori, anche ben remunerati, che non richiedono molti anni di studio può senz'altro supportare l'ipotesi che le famiglie attribuiscono maggiore importanza dello studio per le ragazze.

La voglia di emergere e di emanciparsi

Non manca chi sostiene che è la consapevolezza di dover conquistare il proprio posto in società, non garantito né scontato come accade per i maschi, a stimolare le ragazze a studiare di più e a raggiungere risultati scolastici migliori:

“...la parte meno brava della classe è composta in larga parte da maschi. Questo dipende magari dallo sport che fanno, per esempio il pallone, il calcio, che coinvolge un 70% dei ragazzi di ogni classe. Toglie molto dalla concentrazione, e poi credo che da parte delle femmine ci sia questa voglia di emergere, di emanciparsi, è un fattore di motivazione forte, rispetto ai maschi che credono già di essere privilegiati rispetto alle femmine per il posto di lavoro.” IM, f

C'è infine chi ritiene che l'identificazione con il modello materno porti le femmine ad impegnarsi maggiormente negli studi e quindi a riuscire meglio; oggi infatti è la donna a possedere titoli di studio più elevati all'interno della coppia parentale, a dare più importanza alla scuola e alla cultura. Ma non solo: sono sempre le madri che profondono maggior impegno nel seguire i figli nell'attività scolastica e tale compito probabilmente risulta più agevole nei confronti delle figlie in quanto si riconoscono nei loro comportamenti e nei metodi di apprendimento. Al contrario ai maschi, come è stato più volte ribadito, manca o risulta carente, in famiglia come a scuola, un modello maschile di riferimento di tale tipo.

5. L'ORIENTAMENTO: ATTEGGIAMENTI E SCELTE DI MASCHI E FEMMINE

Iniziamo ad esporre le considerazioni delle/degli insegnanti per quanto riguarda l'orientamento in generale e in particolare nel passaggio tra il primo e il secondo ciclo scolastico, riportando una testimonianza che evidenzia atteggiamenti diversi tra maschi e femmine al riguardo:

“Proprio anche per la scelta della scuola, in terza le ragazze sono già avviate con una certa determinazione e i maschi invece sono più infantili. E di fatto credo che questo sia anche per il fatto di non avere riferimenti sufficienti.” IM, m

Le ragazze appaiono dunque più sicure e determinate, con maggiori capacità progettuali rispetto ai coetanei; si avanza l'ipotesi che l'incertezza e la carenza di prospettive dei maschi dipenda dal fatto che manchino figure maschili all'interno della scuola e in famiglia in cui possano riconoscersi. La femminilizzazione del corpo docente e la crisi del ruolo paterno vengono individuate tra le cause che rendono difficile per i maschi la scelta dopo la Scuola media; la mancanza di un mentore ma anche l'im maturità legata ad una fase di sviluppo ritardata in rapporto alle femmine non aiuta dunque ad individuare un percorso futuro che corrisponda alle inclinazioni e agli interessi di ragazzi e ragazze.

Da sottolineare che la maggiore sicurezza e capacità progettuale, porta le femmine a decidere senza tornare sui propri passi. Un dirigente scolastico ha notato, inoltre, come la scelta femminile sia meno condizionata dagli amici, dal gruppo dei pari di riferimento ma faccia parte di un programma che va delineandosi all'interno della famiglia, rispetto al quale la ragazza ha comunque maggiore consapevolezza e autonomia:

“...abbiamo visto che le ragazze hanno meno ripensamenti. Poi ho notato un'altra cosa, però questa sarebbe tutta da verificare, è una mia impressione: per le ragazze vale di meno il gruppo, ossia per molti ragazzi nella scelta della scuola è preponderante la scelta degli amici. Le ragazze, sono meno legate a questo. Seguono di più il consiglio proveniente dalla famiglia, il progetto di vita che questa va costruendo, inoltre sono più autonome nelle loro scelte” DS, m

Entrando nel merito delle attività scolastiche di orientamento si rileva la convinzione che è importante tener conto delle differenze di genere per consentire che l'itinerario scolastico derivi dalla conoscenza delle proprie inclinazioni che non necessariamente debbono corrispondere a quelle tradizionalmente riconosciute in base al genere di appartenenza:

“...un corso di orientamento fatto in maniera seria, deve fare attenzione anche alle differenze di genere perché le differenze di genere, come le differenze degli stili

di apprendimento, dei punti di forza, degli stili cognitivi, fan sì che io mi collochi e riesca a prefigurarmi un minimo di percorso futuro...quindi lo vedo inserito in un percorso di conoscenza della propria identità... qui dentro ci può stare anche un maschio che possa avere un'identità connotata al femminile..." IM, f

Un dirigente scolastico osserva, tuttavia, che la variabile di genere non è considerata come prioritaria nella definizione delle attività di orientamento e, in generale, nel Progetto d'Istituto, anche se le attività orientative vengono sostenute nella scuola in quanto rientrano negli obblighi di legge:

"Ci sono forti iniziative di orientamento nella scuola, tuttavia direi che la componente maschio/femmina è una variabile non contemplata nel progetto..." No, io non sono in classe e quindi non posso assicurare che questo tema salti fuori in classe. Nei progetti non è accennato. Può darsi che esca nei discorsi tra gli insegnanti, quando si confrontano su quale scuola sceglierebbero per questo o quello, tuttavia non fa parte intenzionale del progetto." DS, m

Troviamo anche chi sottolinea che le attività di orientamento devono indirizzare lo studente/la studentessa verso la strada che si ritiene sia più adatta a lui, indipendentemente dal fatto che l'indirizzo scolastico individuato come più consona sia prevalentemente maschile o femminile:

"La scuola in qualche modo orienta, vedo la mia terza che è uscita l'anno scorso, si cerca di consigliare per il meglio. A prescindere dalle scuole maschili o femminili, [si consiglia] quello che si ritiene meglio per l'alunno." IM, f

Un altro dirigente scolastico tuttavia riscontra che nel momento in cui l'insegnante non riesca a decifrare correttamente o esaurientemente la situazione di allievi/allieve, farà facilmente ricorso a indicazioni legate a stereotipi di genere.

"...credo che gli insegnanti riescono a ragionare in termini di capacità, di potenzialità, liberandosi abbastanza dallo schema maschio/ femmina... Per quanto riguarda l'orientamento, credo che si è legati proprio all'esame del ragazzo in sé; è anche vero che non sempre la scuola riesce a leggere tutto e allora, nel momento in cui non si riesce a leggere, è chiaro che si ritorna sempre agli stereotipi. Nel momento in cui la lettura è limitata allora si dice 'femmina di qui, maschio di là'" DS, m

Viene sottolineato come siano superate, almeno secondo la testimonianza qui sotto riportata, le opinioni convenzionali secondo cui il maschio va bene nelle materie scientifiche mentre la femmina eccelle in quelle umanistiche. Oggi è la ragazza che,

quando è brava lo è in tutte le materie e lo dimostrano i risultati che le portano, ad esempio, a scegliere scuole considerate impegnative come il liceo scientifico:

“Una volta era sicuramente più marcata la cosa, oggi ci sono delle ragazze che vanno benissimo in materie scientifiche, mentre una volta invece si pensava fossero più portate per le materie umanistiche...quando vanno bene le ragazze, vanno bene un po’ in tutto, anzi in questi ultimi anni eccellono proprio nelle materie scientifiche e questo si ripercuote anche nella scelta del liceo scientifico, che è notevolmente più “femminile” di un tempo. Perché il liceo, a ragione o torto, viene percepito come la scuola più difficile, scommessa che per lo più accettano le ragazze. Nella riuscita del primo anno postobbligo, che noi monitoriamo tutti gli anni, i risultati sono sempre confermati migliori per le ragazze.” IM, f

Troviamo tuttavia delle/degli insegnanti consapevoli dei condizionamenti culturali diffusi tra coloro che svolgono attività di orientamento, sia esercitando in modo specifico tale ruolo, sia indirettamente nello svolgere il proprio compito educativo quotidiano. Loro stessi si rendono conto che, pur sforzandosi di andare oltre gli stereotipi di genere, tendono a suggerire i tradizionali percorsi formativi che inducono le ragazze a prospettarsi un futuro professionale limitato che non contempla, dunque, il raggiungimento dei massimi livelli occupazionali:

“Io credo che in parte per quei modelli che portiamo implicitamente questa distinzione la facciamo. A qualcuno scappa quello che dicevo prima in maniera molto palese, di consigliare in modo molto leggero e in buona fede. Non perché non si voglia orientare le ragazze verso le professioni manageriali. È una logica della nostra formazione.” IM, f

“È un indotto culturale che noi abbiamo e ci portiamo dietro. Noi lottiamo un pochino contro questi nostri modelli, quando proponiamo dei progetti, cerchiamo di imporci delle cose, di essere informati...però poco o tanto siamo anche figli di una cultura.” IM, f

Certamente sono molte e significative le trasformazioni in tale ambito e apparenza meno rigida la divisione tra il ruolo maschile e femminile che ha da sempre comportato una separazione tra gli interessi e le scelte scolastiche a cui conseguono quelle lavorative. Tuttavia sembra permanere in famiglia l’abitudine di indirizzare i propri figli secondo la consueta differenziazione di scuola tecnica per il maschio e umanistica per la figlia:

“...ma dipende anche dalla famiglia, le femmine si orientano di più verso le materie umanistiche i maschi verso quelle tecniche. Ma vedo che anche qui in paese ci sono delle femmine che scelgono tranquillamente le scuole tecniche.” IM, m

“Sì, adesso la società sta modificando questa visione di una volta di differenziare gli interessi. Le famiglie stesse, non tutte, superano questa cosa. Ho avuto un confronto con un genitore che pur essendo giovane, cercava di inculcare alla figlia che, essendo una femmina, doveva tenere un certo comportamento e lei aveva voglia di fare le stesse cose che fanno i maschi, ci teneva. Probabilmente c'è ancora qualche genitore che ancora cerca di influenzare.” IM, f

Alle/ai docenti appare importante superare gli stereotipi secondo i quali il maschio va indirizzato verso la scuola professionale a differenza della femmina; tuttavia si osserva come tale scelta sia per lui un'opportunità caratterizzata da diverse opzioni mentre a lei offra solo la possibilità di lavorare nell'area della cura della persona, considerata adeguata per coloro che non hanno raggiunto le competenze necessarie per seguire altri percorsi formativi:

“Vanno verso la scuola professionale le femmine meno dotate, o quelle che a scuola non sono riuscite a trovare la propria strada, mentre è più facile che vada verso una scuola professionale un maschio anche se non ha particolari problemi di apprendimento. Probabilmente perché per una femmina andare verso una scuola professionale significa andare verso lo studio della cura della persona, parrucchiera, cuoca, estetista, mentre per i maschi ci sono molti più rami, dalla falegnameria alla meccanica, elettrotecnico. Logicamente una persona che va a fare l'estetista passa per una che non ci arriva, non è così per un maschio che decide di fare l'elettricista, semplicemente preferisce una strada più operativa.” IM, f

La decisione di frequentare una scuola professionale risulta dunque un ripiego per le ragazze che hanno meno opportunità di avviarsi verso lavori manuali o pratici se non all'interno di ambiti femminilizzati, finalizzati alla cura. La difficoltà di accesso a percorsi professionali maschili per le ragazze e al contrario a professioni femminili per i maschi, deriva senz'altro da fattori culturali. Va sottolineato però che tale realtà privilegia questi ultimi che hanno a disposizione una molteplicità di percorsi formativi, che meglio possono rispondere alle loro inclinazioni; per di più i mestieri maschili hanno potenzialità maggiori sia in termini di riconoscimenti economici che sociali.

Si può, inoltre, aggiungere che è importante considerare la matrice culturale di chi si occupa di orientamento. Il fatto che ad orientare sia in genere l'insegnante di lettere porterà a consigliare percorsi liceali e a porre scarsa attenzione verso prospettive di tipo professionale; il maggiore impegno scolastico e il migliore rendimento femminile tenderanno ad accentuare, quindi, la tendenza ad avviare le ragazze verso percorsi liceali e umanistici tranne nei casi di risultati scolastici scadenti:

“...il fatto che gli insegnanti di lettere, che hanno una formazione in primis umanistica, facciano l'orientamento, fa privilegiare un settore che può essere quello dell'istituto superiore, svalutando la formazione professionale...se si leggono i giudizi di orientamento della terza media c'è scritto: 'considerate le difficoltà scolastiche e il poco impegno si consiglia una scuola di formazione professionale' ...non vanno a pescare attitudini, potenzialità, punti di forza di questi ragazzi, indirizzandoli verso settori che possono essere sia umanistici sia tecnico-professionali. Viene fatto poco secondo me e in questo non c'è distinzione tra maschi e femmine, non c'è un orientamento diverso... sono molto stereotipati, una ragazzina in difficoltà andrà a fare o la parrucchiera o la cuoca.” PP, f

Cosa può fare la scuola per l'orientamento? Certamente è importante che svolga le attività specificatamente finalizzate ad indirizzare ognuno verso il percorso ritenuto più adatto:

“Noi partiamo dal secondo quadrimestre della seconda media con una prima idea e la tabuliamo; dopo di che periodicamente ci sono le attività indicate ed in terza i ragazzi già devono aver deciso, infatti alla fine gennaio della terza c'è l'iscrizione. Abbiamo pensato allora di cominciare a lavorare un po' prima, già dalla seconda, anticipando alcuni contenuti informativi, soprattutto con dei percorsi formativi dopo la scuola media, perché uno cominci a ragionarci un po' anche in famiglia. Infatti lavoriamo anche con i genitori e con loro abbiamo fatto un determinato percorso.” DS, m

Ma la scuola può far di più, deve offrire maggiori opportunità soprattutto alle ragazze che, condizionate da fattori culturali, tendono ad autoselezionarsi scegliendo percorsi umanistici. Dovrebbero stimolarle attraverso proposte didattiche specifiche all'avvicinamento agli indirizzi scientifici in modo tale che possano trovare interesse in ambiti al di fuori di quelli tradizionalmente individuati in base al genere e, di conseguenza, allargare il raggio della scelta occupazionale:

“Riflettevo sull'importanza di portare di più nella scuola quelle esperienze scientifiche, tipo ricerca ambientale, perché su certe ragazzine hanno lasciato il segno, nel senso che facendo queste esperienze sono uscite l'anno scorso due e studentesse con l'intenzione di fare biologia. Ecco, attraverso la varietà delle proposte noi possiamo incidere e far scoprire al singolo ragazzo qualche cosa che potrebbe interessarlo.” IM, f

“Per la scelta dei percorsi futuri, soprattutto già negli ultimi due anni delle elementari e negli anni della scuola media, sono decisive le esperienze per capire che cosa uno sa fare meglio, ma anche per appassionare. Questa è una scuola che da

anni ha caratterizzato la sua offerta sulla scelta opzionale di laboratorio; ora, se per la ragazza o il ragazzo sia più significativo l'uno o l'altro laboratorio non ho elementi certi per dirlo, bisognerebbe intervistare il docente, certamente vedo per entrambi i sessi una grande passione per le attività pratico-manuali. Quelle attività che tutti spontaneamente seguono e chiedono anche di poter terminare magari fuori dell'orario scolastico.” DS, m

Non ci sono attività di orientamento differenziate per genere e ciò sembra risultare come un riconoscimento di pari opportunità; in realtà per entrambi i sessi pesano fattori culturali legati alle immagini di genere ma soprattutto al rendimento scolastico:

“No, si scelgono così, se ci sono alcune persone interessate si portano, maschi e femmine, insieme a conoscere la scuola. Se il loro percorso alle medie complessivamente è positivo questo inciderà tanto sulla scelta, se è negativo si trovano sbalottati, non sanno dove andare. Dopo incide molto la famiglia per certi aspetti, un po' gli amici...” IM, f

Una professoressa rileva che avere a che fare con un maschio o una femmina incide notevolmente sul tipo di indirizzo scolastico consigliato dopo la licenza media:

“...credo ci sia più attenzione da parte nostra; alla fine della seconda e nei primi mesi della terza media si dedicano diverse ore all'orientamento. Su questo il genere credo influisca moltissimo...” IM, f

Un collega la interrompe ribattendo invece che sono le stesse studentesse a chiedere informazioni riguardo alle Scuole magistrali o ai corsi professionali che consentono di svolgere la professione di estetista e parrucchiera, per soddisfare i propri interessi o essendo consapevoli dei propri limiti o della mancanza di voglia di studiare:

“No, sono loro che chiedono. Se le conoscenze, le competenze di base sono magari deboli e dunque farebbero fatica a fare le scuole superiori allora si propongono quelle scuole lì...” IM, m

BIBLIOGRAFIA

- Buccoliero E. e Maggi M.** (2005), *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, Milano
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A.** (a cura di) (2002), *I giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, Bologna
- Cavalli A.** (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna
- Fisher L.** (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna

- Fonzi A.** (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze
- Fonzi A.** (2001), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze
- Gasperoni G.** (1996), *Diplomati e istruiti: rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore*, Il Mulino, Bologna
- Gasperoni G.** (2006), *Percorsi e prestazioni nella scuola secondaria superiore*, in Buzzi C. (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, Torino
- Genta M.L.** (a cura di) (2002), *Il bullismo. Ragazzi aggressivi a scuola*, Carocci, Roma
- Lawson S.** (2001), *Il bullismo. Suggerimenti utili per genitori e insegnanti*, Editori Riuniti, Roma
- Mariani U.** (2005), *Alunni cattivissimi: come affrontare il bullismo, l'iperattività, il vandalismo e altro ancora*, Franco Angeli, Milano
- Marini F. e Mameli C.** (1999), *Il bullismo nelle scuole*, Carocci, Roma
- Marini F. e Mameli C.** (2004), *Bullismo e adolescenza*, Carocci, Roma
- Menesini E.** (2000), *Bullismo: che fare? Prevenzione e interventi a scuola*, Giunti, Firenze
- Menesini E.** (2003), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Erickson, Trento
- Olweus D.** (1996), *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze
- Sabbadini L.L.** (2004), *Come cambia la vita delle donne*, Istat e Ministero per le Pari Opportunità, Roma
- Salati M.** (2006), *Donne e uomini nell'istruzione secondaria superiore*, in Colombo M., Giovannini G. e Ladri P. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini Scientifica, Milano
- Santamaria F.** (a cura di) (2002), *Prof... mi ha chiamato stereo*, Villa Sant'Ignazio, Strumenti di formazione, Trento
- Sartori F.** (2005), *Relazioni e stati d'animo a scuola: il vissuto dei giovani studenti*, in Buzzi C. (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, cit.
- Sartori F.** (2004), *La relazionalità a scuola*, in Buzzi C. e Sartori F., *Giovani e partecipazione a Riva del Garda*, Provincia Autonoma di Trento
- Sharp S. e Smith P.** (1995), *Bulli e prepotenti a scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erickson, Trento
- Trolli R.** (a cura di) (2003), *Prepotenti, vittime e spettatori. Indagine sulle prepotenze nelle scuole della valle di Fiemme*, IPRASE del Trentino, Trento

Capitolo quarto

La femminilizzazione della scuola: dati trentini, italiani ed europei

Virgino Amistadi e Anna Ress

1. INSEGNANTI

La presenza femminile nella scuola in provincia di Trento

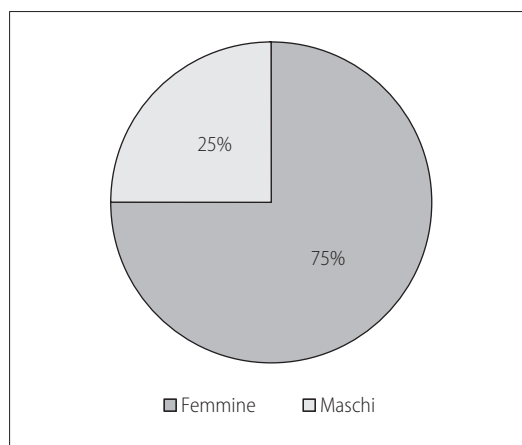
Nel corso dell'anno scolastico 2004/2005, il corpo docenti del sistema scolastico della provincia di Trento, è stato dotato complessivamente di 7.271 unità, che si riferiscono sia agli/alle insegnanti di ruolo, sia a quelli con supplenza annuale.

La loro età media era, rispettivamente, di 48,4 anni per gli insegnanti maschi (con una dev.st. di 7,7) e di 44,5 anni per le femmine (dev.st. 8,1).

Rilevante è osservare, in figura 1, come la quota rosa del personale docente trentino, con 5.450 casi, costituisca precisamente i tre quarti del totale.

Questo dimostra quanto la scuola trentina, almeno nei suoi compiti educativi e socializzativi, sia un territorio ampiamente rappresentato dalle donne.

Fig. 1: Insegnanti in provincia di Trento per genere

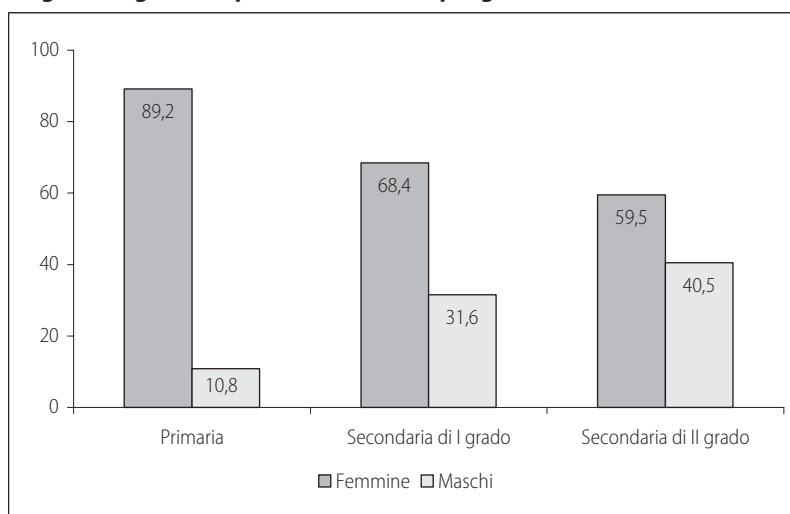


Fonte: Sovrintendenza scolastica della Provincia di Trento, anno 2004/2005.

La presenza femminile tra i docenti risulta, tuttavia, fortemente legata all'ordine della scuola di insegnamento, diminuendo progressivamente la sua incidenza al crescere del livello del percorso scolastico.

La figura che segue presenta la composizione per genere degli insegnanti per i tre ordini del sistema educativo, dalla scuola di base fino al livello superiore e mostra come la componente maschile della nostra popolazione sia disposta a considerare la possibilità di insegnare soprattutto negli ordini più elevati del sistema educativo, rimanendo, in ogni caso, sempre in minoranza.

Fig. 2: Insegnanti in provincia di Trento per genere e ordine di scuola (%)



Fonte: Sovrintendenza scolastica della Provincia di Trento, anno 2004/2005.

Dalla *Scuola primaria*, infatti, dove le insegnanti rappresentano pressoché il totale di quell'ordine, con quasi il 90% dei casi (pari a 2.876 docenti), si osserva come, passando ai livelli superiori, la proporzione delle docenti femmine scende nella *Scuola secondaria di I grado* al 68,4% (1.278 casi), fino ad arrivare al 59,5% nella *Scuola secondaria di II grado*, dove i 1.296 casi sono comunque costituiti da un'ampia maggioranza di insegnanti donne (fig. 2).

Genere e ambiti di insegnamento

È presumibile immaginare, entrando in qualsiasi scuola trentina, di trovarsi di fronte ad un insegnante maschio oppure femmina con una probabilità diversa a seconda del tipo di disciplina insegnata.

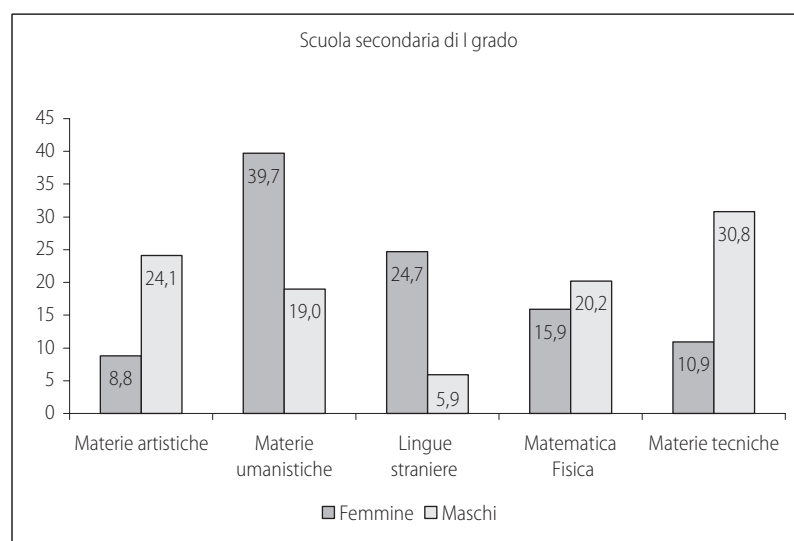
Chi di noi non ha avuto una donna come insegnante di italiano? È possibile rispondere allo stesso modo per le altre materie, come ad esempio per la matematica o una materia tecnica?

Fatta eccezione per la Scuola primaria, le materie di insegnamento per ordine di istituto possono essere ricostruite partendo dalle classi di concorso degli/delle insegnanti assunti a tempo indeterminato. Prendendo in considerazione la *Scuola secondaria di I e II grado*, è possibile raggruppare le 76 classi di concorso disponibili, all'interno di cinque aree principali di insegnamento:

- materie artistiche,
- materie umanistiche (italiano, storia, filosofia in alcuni indirizzi della Secondaria di II grado),
- materie linguistiche (lingue straniere),
- materie scientifiche (matematica e fisica),
- materie tecniche.

A questo punto possiamo osservare, in figura 3, la distribuzione per genere del corpo docenti nelle varie aree disciplinari, della *Scuola secondaria di I grado*.

Fig. 3: Distribuzione percentuale degli insegnanti per genere e ambiti di insegnamento in provincia di Trento (%)



Fonte: Sovrintendenza scolastica della Provincia di Trento, anno 2004/2005.

La partecipazione di insegnanti maschi e femmine al sistema scolastico appare, in effetti, molto diversa a seconda delle materie considerate.

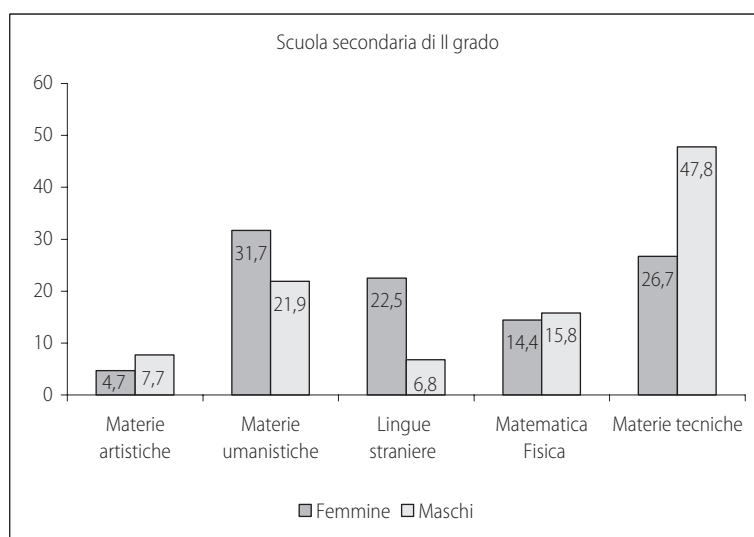
A livello della Scuola media la componente femminile della docenza si concentra, nella grande maggioranza dei casi, all'interno delle due aree umanistica (39,7%) e linguistica (24,7%), con una netta prevalenza sui colleghi maschi: analizzeremo più in dettaglio il fenomeno nelle pagine che seguono ma, fin d'ora, possiamo notare

come, con il 19% e il 5,9% rispettivamente, gli uomini che insegnano discipline come l'italiano, la storia, o una lingua straniera, non rappresentano nemmeno un quarto del totale. Gli altri docenti maschi privilegiano l'insegnamento di materie tecniche (30,8%), artistiche (24,1%) o scientifiche (20,2%).

È evidente, come fin dai primi anni di scuola, sia possibile riscontrare una forte differenziazione di genere nel tipo di offerta didattica del nostro sistema educativo: l'impatto di questo fatto sui processi di socializzazione non può essere in alcun modo sottovalutato (fig. 3).

La stessa situazione si ripresenta ai livelli superiori del sistema scolastico: osserviamo, in figura 4, la distribuzione per genere degli insegnanti nelle diverse aree disciplinari della *Scuola secondaria di II grado*.

Fig. 4: Distribuzione percentuale degli insegnanti per genere e ambiti di insegnamento in provincia di Trento (%)



Fonte: Sovrintendenza scolastica della Provincia di Trento, anno 2004/2005.

Anche nella Scuola superiore le femmine insegnano prevalentemente materie umanistiche, con il 31,7% contro il 21,9% soltanto dei colleghi maschi; inoltre sono ancora quasi quattro volte più presenti di questi ultimi nell'insegnamento di una lingua straniera.

Nelle discipline tecniche, a livello della secondaria superiore, le femmine sono presenti in numero maggiore che non nella Scuola media a causa dell'aumento dell'importanza di queste discipline nel proseguimento del percorso scolastico: le insegnanti, tuttavia, con il

26,7% dei casi, sono ancora una volta molto meno rappresentate rispetto ai colleghi maschi, i quali, invece, scelgono di insegnare nell'area tecnica in quasi la metà dei casi (47,8%).

La percentuale di coloro che insegnano matematica e fisica, invece, appare abbastanza simile tra i due generi (il 15,8% dei maschi, il 14,4% delle femmine), mentre l'area artistica, che è marginale in quest'ordine scolastico, è privilegiata in misura maggiore dagli uomini, con il 7,7% contro il 4,7% delle donne (fig. 4).

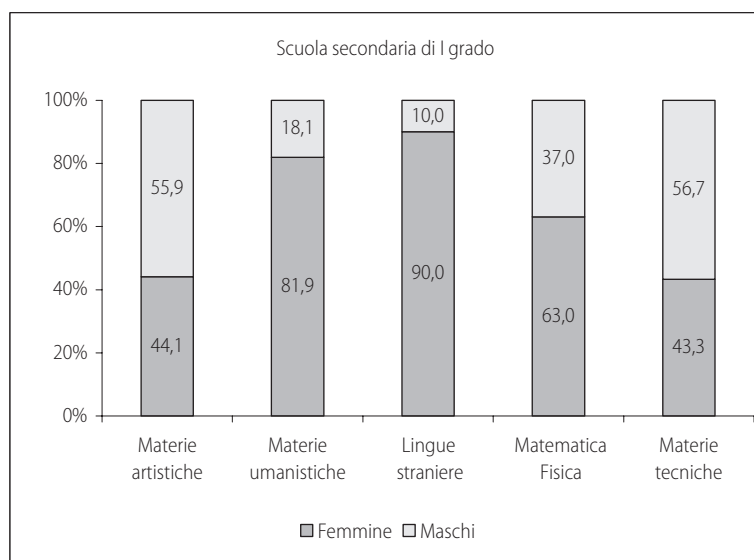
Vedremo, a questo punto, nel paragrafo che segue, l'esatta ripartizione per genere dell'insegnamento per ogni area disciplinare, considerando ognuna di esse con un totale di numerosità uguale a 100, come se contribuissero in misura analoga all'offerta formativa della scuola. In questo modo sarà possibile definire in modo più chiaro quanto è "femminile" o "maschile" una determinata materia di studio.

Presenza femminile per area di insegnamento

Con l'accorgimento sopra illustrato, è possibile coniugare la diversa numerosità complessiva degli insegnanti nelle varie materie alle specificità di genere che abbiamo individuato sopra.

In figura 5 è possibile osservare la composizione per genere degli insegnanti di ogni area considerata, all'interno della Scuola media inferiore.

Fig. 5: Insegnanti in provincia di Trento: ripartizione percentuale per sesso all'interno di ogni area di insegnamento (%)



Fonte: Sovrintendenza scolastica della Provincia di Trento, anno 2004/2005.

Nella *Scuola secondaria di I grado*, la gran parte degli insegnanti, come abbiamo visto in figura 2, è donna. In particolare, il 90% degli insegnanti di lingue straniere e l'81,9% degli insegnanti di lettere appartengono al genere femminile.

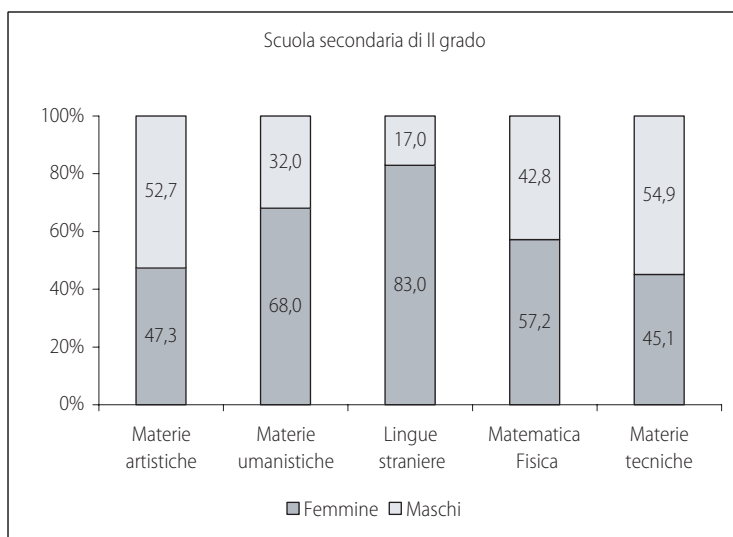
Interessante è rilevare come, ad insegnare le materie scientifiche - nonostante la scelta sia compiuta soltanto dal 15,9% delle insegnanti femmine (vedi fig. 3), - siano per lo più le donne, rappresentando quasi i due terzi dell'insieme dei docenti in quest'area.

Nelle materie tecniche, scelte da poco più del 10% del genere femminile (fig. 3), le insegnanti rappresentano comunque la quota cospicua del 43,3% del corpo docente (fig. 5).

Lo stesso si osserva per quanto riguarda le materie artistiche, dove il 44,1% degli insegnanti sono femmine.

Nella figura che segue (fig. 6), viene presentata la stessa ripartizione per genere delle cattedre, per quanto riguarda la Scuola superiore.

Fig. 6: Insegnanti in provincia di Trento: ripartizione percentuale per sesso all'interno di ogni area di insegnamento (%)



Fonte: Sovrintendenza scolastica della Provincia di Trento, anno 2004/2005.

La *Scuola secondaria di II grado*, come si vede, mostra una situazione leggermente più equilibrata, anche se rimane evidente la predominanza femminile, soprattutto nelle aree umanistiche e nelle lingue straniere: l'83% di chi insegna lingue è una donna e lo stesso vale per più dei due terzi di chi insegna materie umanistiche (fig. 6).

Il docente di matematica o fisica è anche alle superiori un po' più spesso femmina, con il 57,2% dei casi, mentre le materie tecniche e artistiche restano un territorio leggermente più maschile.

Tuttavia è rilevante anche qui evidenziare che, nonostante le donne scelgano soltanto nel 4,7% dei casi l'area artistica (fig. 4), esse rappresentano quasi la metà del totale in quel settore.

La scuola trentina si mostra evidentemente come un'istituzione governata, dal suo interno e almeno per quanto riguarda l'attività didattica quotidiana, in modo preponderante dalla componente femminile della popolazione.

La scelta dell'insegnamento, con i vantaggi e gli svantaggi che essa comporta, è compiuta in gran parte dalle femmine: il compito di educare e istruire le nuove generazioni, che offre in parte la possibilità di coniugare i ruoli domestici con una professionalità extra-familiare, continua ad essere in buona misura assegnato dalla nostra società alla donna. Tra i vari "messaggi" o valori condivisi comunicati dalla funzione di socializzazione della scuola, anche questo aspetto potrebbe contribuire, indirettamente, alla riproduzione della segregazione di genere (F. Sartori, 2004).

Non solo, la trasmissione alle nuove generazioni di tali differenziazioni si manifesta anche all'interno delle varie aree disciplinari, con un insegnamento che, pur prevalentemente "al femminile", resta comunque altamente differenziato per genere a seconda della materia insegnata. Sembra essere più "naturale", dunque, per uno studente trentino, trovarsi di fronte ad una femmina se sta imparando una qualsiasi lingua e ad un maschio se sta studiando una materia tecnica.

È del tutto evidente l'importanza di questi elementi rispetto al tema che stiamo trattando e per la considerazione dell'impatto che può avere la trasmissione di valori e saperi attraverso tali modelli educativi.

Il problema è complesso e ha a che vedere con le disuguaglianze *orizzontali* di istruzione connesse al genere che si contraggono più lentamente di quelle *verticali* (M. Pisati, 2002; A. Schizzerotto, C. Barone, 2006).¹ La questione di quali siano

¹ Scrive A. Schizzerotto: "...si può ricordare che la posizione delle donne italiane rispetto al sistema di disuguaglianze scolastiche di carattere verticale si è ribaltato nel corso degli ultimi trent'anni del Novecento, analogamente a quanto avvenuto in tutte le società avanzate...Nelle ultime generazioni, cioè, l'incidenza di persone in possesso della maturità e di un titolo di studio universitario è più elevata tra le donne di quanto non sia tra gli uomini...La situazione si complica, tuttavia...quando dalle disparità di carattere verticale si passa a quelle di carattere orizzontale...Le donne sono, infatti, sovrarappresentate nei maturi dei licei linguistici e sottorappresentate tra quelli del liceo scientifico. Similmente, entro l'istruzione tecnica e professionale, esse si concentrano negli indirizzi commerciali e in quelli istituzionalmente definiti femminili, a scapito degli indirizzi rivolti all'industria e all'artigianato." (A. Schizzerotto, C. Barone, cit., 2006, pp. 104-106).

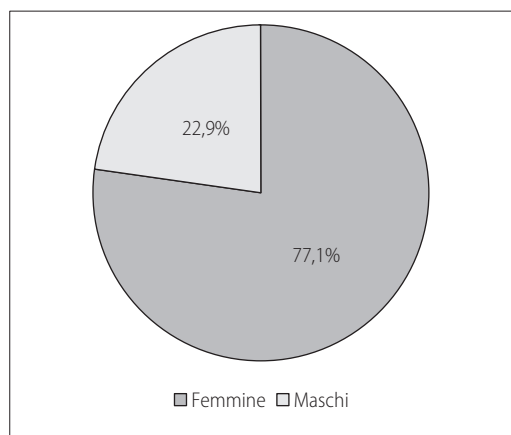
le ragioni di tali difficoltà di mobilità delle donne attraverso diversi ruoli lavorativi, tuttavia, rimane in gran parte un dibattito aperto: questa ricerca si propone di offrire qualche stimolo aggiuntivo e qualche elemento ulteriore di riflessione.

La presenza femminile nella scuola in Italia

Interessante è osservare, ora, quello che accade fuori dal sistema educativo del Trentino. In questa parte dell'articolo, si propone un'analisi analoga a quella precedente, ma riprodotta a livello nazionale.

In Italia, nell'anno scolastico 2004/05 gli insegnanti a tempo indeterminato su posti normali nella Scuola primaria e secondaria, erano complessivamente 623.179. Di questi, il 77,1% apparteneva al genere femminile (fig. 7), una quota ancora superiore a quanto si verifica in Trentino.

Fig. 7: Insegnanti a tempo indeterminato in Italia



Fonte: MIUR, *La scuola statale: sintesi dei dati, anno scolastico 2004/2005*.

Per quanto riguarda le peculiarità del territorio italiano, non si riscontrano differenze significative in nessuna area geografica di interesse nella distribuzione degli insegnanti per genere.

In tabella 1, si riportano le percentuali della presenza maschile e femminile tra gli insegnanti nelle cinque aree geografiche italiane principali.

Tab. 1: Insegnanti a tempo indeterminato in Italia per genere e area geografica

	Num. totale	% maschi	% femmine
Nord Ovest	137.894	21,4	78,6
Nord Est	92.059	23,2	76,8
Centro	115.011	21,1	78,9
Sud	189.934	24,5	75,5
Isole	88.281	23,9	76,1
Totale nazionale	623.179	22,9	77,1

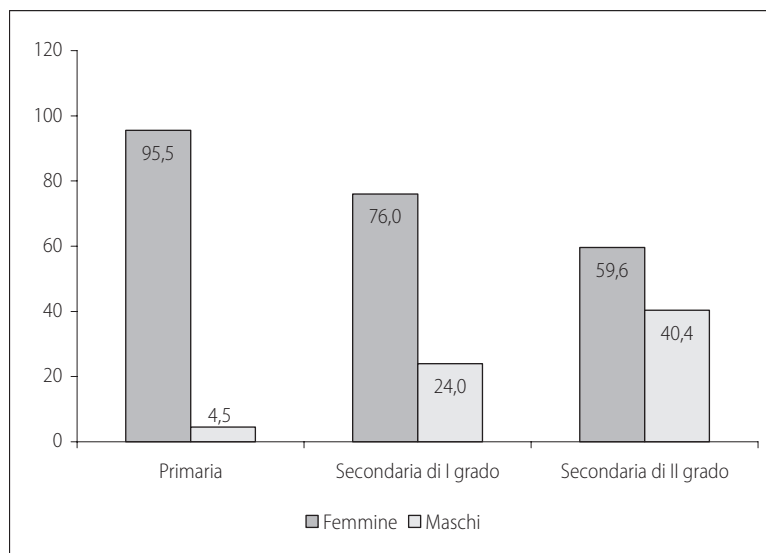
Fonte: *La scuola statale: sintesi dei dati anno scolastico 2004/2005*, MIUR.

Dal Nord al Centro, fino al Sud e nelle Isole, la presenza femminile varia, come si vede, tra un minimo del 76,1% delle Isole ed un massimo di 78,9% del Centro.

Pur restando sempre predominante la componente femminile, la struttura di genere varia a seconda dell'ordine di scuola considerato anche a livello nazionale, pur se in misura diversa rispetto alla nostra provincia.

Si riporta, nel grafico che segue, la distribuzione per genere degli insegnanti nei tre ordini progressivi del sistema educativo italiano.

Fig. 8: Insegnanti a tempo indeterminato in Italia per genere e ordine di scuola (%)



Fonte: *La scuola statale: sintesi dei dati anno scolastico 2004/2005*, MIUR.

In figura 8, si nota, infatti, il maggior disequilibrio di genere nella *Scuola primaria*, dove le insegnanti rappresentano addirittura il 95,5% del totale del corpo docenti. In Trentino, gli insegnanti maschi della Scuola elementare sono, come si è visto più sopra, rappresentati in misura superiore: dal 4,5% si arrivava al 10,8% (fig. 2).

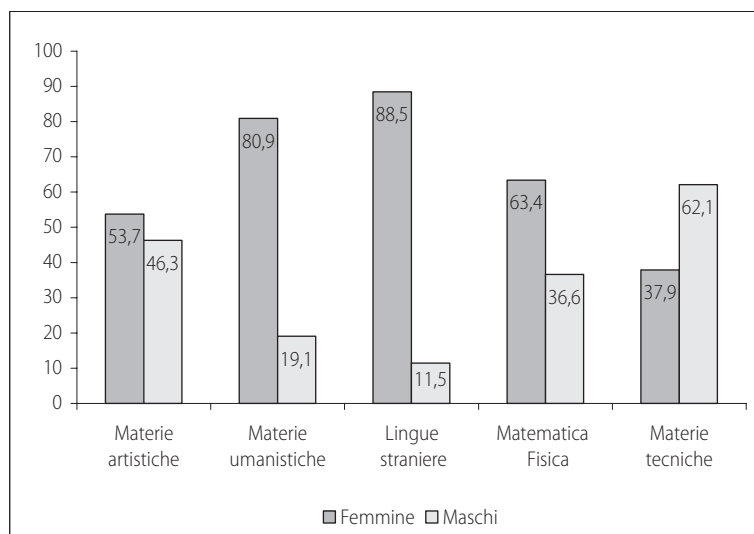
La componente femminile della docenza italiana prevale, seppure con scarti percentuali minori, anche nella *Scuola secondaria di I grado*, dove scende al 76%; tale incidenza è, tuttavia, anche qui più consistente di quella locale (il 68,4% della fig. 2).

Nella *Scuola secondaria di II grado*, la presenza delle insegnanti femmine si abbassa, invece, fino al 59,6% del totale e questa quota è analoga a quella delle Scuole superiori del Trentino.

Per quanto riguarda le materie insegnate, esiste una diversità di genere nella scelta dell'offerta formativa dei docenti?

Come per il Trentino, riportiamo, in figura 9, la composizione per genere degli insegnanti delle varie aree disciplinari per la *Scuola secondaria* considerata nel suo insieme.

Fig. 9: Aree di insegnamento della Scuola secondaria di I e II grado in Italia (%)



Fonte: "Quaderni degli Annali dell'Istruzione" n. 100, MIUR 2003. Dati anno scolastico 2002/2003.

Se si osservano le differenze di genere relativamente alle materie di insegnamento, si nota come la componente femminile prevalga nettamente, anche su scala nazionale, nelle lingue straniere (88,5%) e nelle materie umanistiche (80,9%).

In Italia, come in Trentino, le materie scientifiche sono insegnate prevalentemente da donne seppure in percentuali inferiori (63,4%). Lo stesso a livello nazionale, e differentemente da quanto si nota per la nostra provincia, avviene per le materie artistiche, insegnate prevalentemente dalle donne (53,7%).

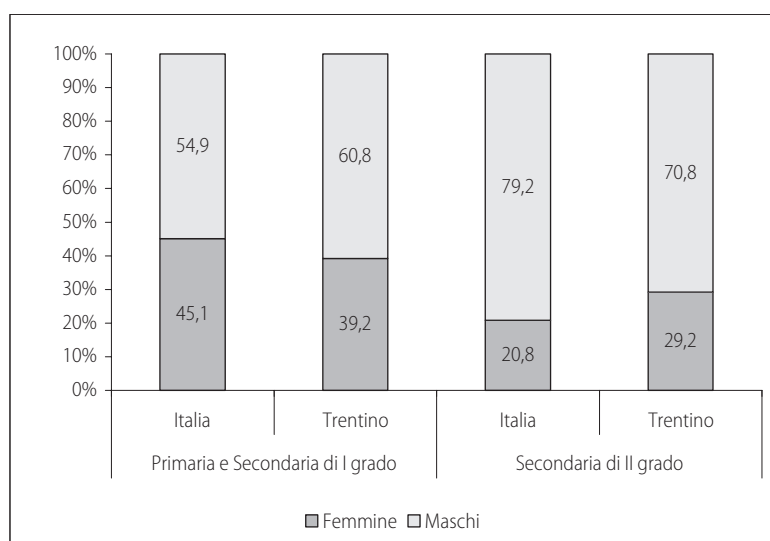
Rimangono a predominanza maschile soltanto le materie tecniche, insegnate in Italia nel 62,1% dei casi da docenti maschi (fig. 9).

La presenza femminile nella dirigenza scolastica

Il corpo docenti, quasi completamente femminilizzato, appare scarsamente rappresentato a livelli gestionali soprattutto per quanto riguarda la *Scuola secondaria di II grado*.

Riportiamo, in figura 10, la composizione per genere dei dirigenti scolastici italiani e trentini, a livello della scuola di base e degli istituti superiori.

Fig. 10: Dirigenti scolastici in Italia e in Trentino per genere e ordine di scuola (%)



Fonti: *La scuola statale: sintesi dei dati anno scolastico 2004/2005*, MIUR.
Elenchi Scuole 2006/2007, Servizio gestione risorse umane della scuola e della formazione, PAT.

Come si vede dal grafico, nelle Scuole primarie e secondarie di primo grado italiane le donne dirigenti avvicinano i colleghi maschi, mantenendo comunque una distanza di 10 punti in percentuale. In un confronto non del tutto corretto per la

diversa annualità di riferimento, il dato trentino evidenzia un divario che aumenta di ulteriori 11 punti, con la componente femminile al 39,2%.

Nelle *Scuole secondarie di II grado*, sia a livello italiano che trentino, il gap si mostra evidentissimo: i 4/5 dei dirigenti italiani (80% circa) sono maschi.

In Trentino la situazione nelle Scuole superiori risulta lievemente migliore con un 29,2% di donne dirigenti.

Si può concludere che i compiti educativi e socializzativi della scuola, nonché la trasmissione dei saperi - in particolare delle aree della conoscenza umanistica e linguistica - in tutto il sistema scolastico italiano sono affidati prevalentemente alle donne. La gestione del sistema, invece, è affidata quasi interamente ai maschi, in particolare negli ordini superiori del percorso scolastico. La femminilizzazione dell'insegnamento e la maschilizzazione del *management* scolastico è uno degli aspetti più evidenti dell'istituzione educativa italiana: una fotografia di questo tipo è la prova empirica di quanto è sotto gli occhi di tutti i nostri studenti ogni giorno. Non è possibile trascurare in alcun modo i risvolti che questo fenomeno può avere sulle rappresentazioni di ogni nuova generazione che attraversa il sistema scolastico e sulla riproduzione di differenze ed eventuali disuguaglianze connesse al genere.

Vediamo, a questo punto, se pur brevemente, quello che succede fuori dall'Italia, in altri sistemi educativi. La parte che seguirà evidenzierà alcuni degli aspetti fin qui considerati all'interno dell'istituzione scolastica europea.

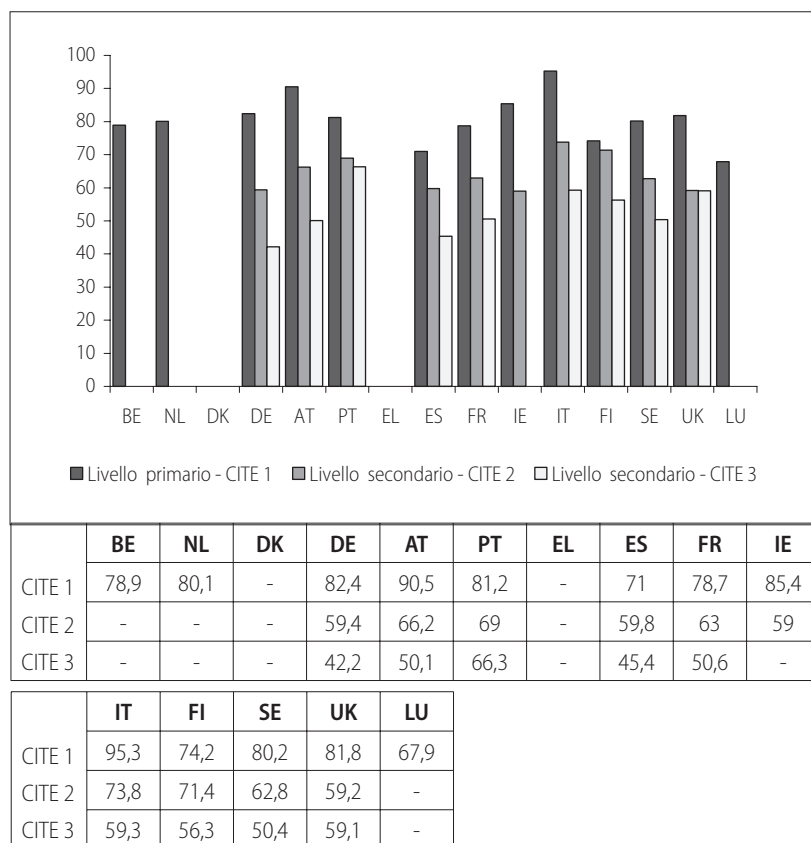
La presenza femminile nella scuola in Europa²

Per l'Europa, i dati riportati in figura 11, confermano in gran parte quanto si verifica in ambito locale, per il Trentino, e in Italia.

Le donne compongono la maggior parte del personale insegnante, sia a livello primario, sia nell'ordine secondario, anche se la loro presenza nel corpo docente diminuisce molto all'aumentare del livello di insegnamento: questo fenomeno si può osservare, in misura maggiore o minore, praticamente in tutti i paesi per i quali i dati sono disponibili.

² Questo paragrafo è tratto integralmente da "Le cifre chiave dell'istruzione in Europa 2005" - Eurydice 2005; il documento è scaricabile dal sito <www.eurydice.org/index.shtml>.

Fig. 11. Percentuale di donne nel corpo docente in Europa, per i settori pubblico e privato (%)



Fonte: UE 15,³ anno scolastico 2001/2002.

Nel 2002, in tutti i paesi dell'Unione europea (eccetto il Lussemburgo con il 67,9%), più del 70% degli insegnanti delle Scuole primarie (CITE 1) erano donne. In quattro paesi (Italia, Lettonia, Lituania e Slovenia) il corpo docente di questo livello era costituito quasi esclusivamente da femmine, che arrivavano perfino a superare il 95% del corpo docente.

³ Il grafico si riferisce all'Europa dei 15 paesi prima dell'allargamento del 2004 e comprende: Belgio (BE), Germania (DE), Danimarca (DK), Grecia (EL), Spagna (ES), Francia (FR), Irlanda (IE), Italia (IT), Lussemburgo (LU), Paesi Bassi (NL), Austria (AT), Portogallo (PT), Finlandia (FI), Svezia (SE), Regno Unito (UK).

La proporzione di donne nell'insegnamento a livello secondario inferiore (CITE 2), pur rimanendo prevalente rispetto alla componente maschile, risulta inferiore rispetto a quella dell'istruzione primaria.

In Germania, Irlanda, Malta e Regno Unito, dove in proporzione sono meno numerose, le insegnanti rappresentano circa il 59% del personale docente. Negli altri paesi la loro presenza prevale in misura più forte rispetto a quella degli uomini, come ad esempio in Francia, dove le donne che insegnano nella Scuola secondaria inferiore sono il 63% e in Finlandia, dove la percentuale femminile, con il 71,4%, si avvicina a quella dell'Italia.

Nell'istruzione secondaria superiore, anche in Europa, come in Italia, la presenza delle donne è meno forte ma resta per lo più prevalente. Le insegnanti femmine sono più numerose degli uomini in quasi tutti i paesi, come ad esempio nel Regno Unito, con il 59,1%, in Finlandia, con il 56,3%, e in Francia, con il 50,6%.

Soltanto in Germania e in Spagna si riscontrano delle eccezioni: le donne, qui, con il 42,2% e il 45,4% rispettivamente, rappresentano meno della metà del personale docente.

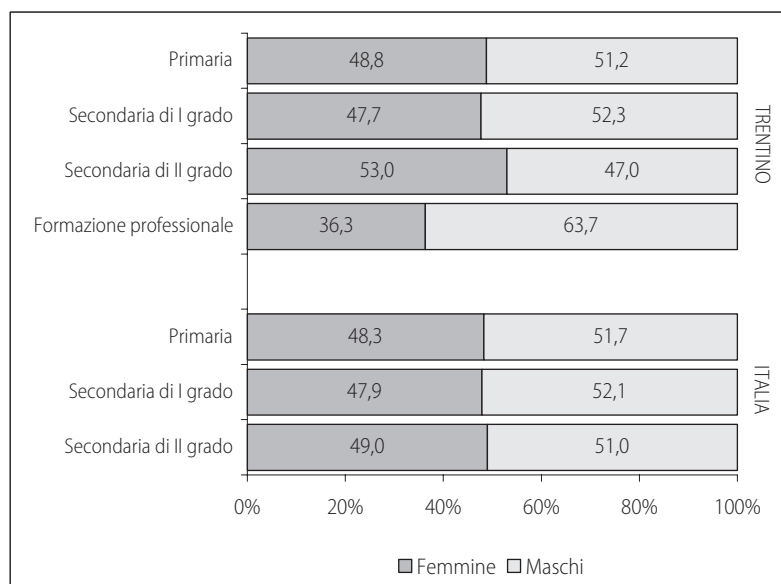
2. STUDENTI E STUDENTESSE

In questa parte del capitolo il tema relativo alle differenze in ambito scolastico sarà affrontato prendendo in considerazione la popolazione studentesca. Si osserveranno, in particolare, i tassi di partecipazione delle femmine e dei maschi, in Trentino e in Italia, all'istruzione, sia scolastica, sia universitaria.

In figura 12 si riporta, innanzitutto, la composizione per genere dell'utenza di tutti gli ordini scolastici, confrontando quanto avviene sul territorio locale rispetto a quello nazionale.

La suddivisione per genere all'interno del sistema scolastico trentino, a partire dalla *Scuola primaria* fino alla *Scuola secondaria di I grado*, risulta del tutto analoga al dato italiano, rispecchiando sostanzialmente l'andamento demografico.

Fig. 12: Differenze di genere nel sistema scolastico: confronto Trentino - Italia (%)



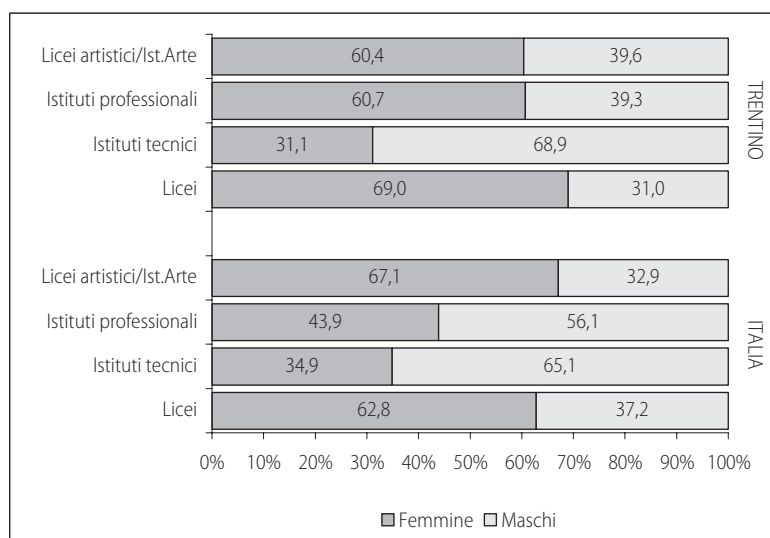
Fonte: elaborazione da Direzione Generale Studi e Programmazione, *I numeri della Scuola*, dati relativi all'anno scolastico 2004/2005.⁴

In Trentino il passaggio alla *Scuola secondaria di II grado* evidenzia un importante incremento della componente femminile e ciò è in parte spiegabile con la presenza capillare nel territorio locale di un sistema di *Formazione professionale* a forte attrattiva maschile. Ciò che vale la pena di osservare, tuttavia, è una canalizzazione diversa di maschi e femmine alla conclusione dell'istruzione dell'obbligo che conduce un maggior numero di ragazze alla scelta di indirizzi di studio ad istruzione più generale e una percentuale più alta di maschi all'avvio di percorsi molto più professionalizzanti (Michelini M., Mor A., 2006).

Il fenomeno così evidente in Trentino, è ancor meglio osservabile nel sistema scolastico nazionale se si guardano più in dettaglio le scelte di indirizzo di studio degli studenti e delle studentesse a livello secondario (fig. 13).

⁴ La Direzione Generale Studi e Programmazione del Ministero dell'Istruzione propone un database *online* con i dati relativi agli iscritti al sistema scolastico italiano al link <www.istruzione.it/dg_studie-programmazione/index_new.shtml>.

Fig. 13: Differenze di genere nella formazione secondaria di II grado: confronto Trentino - Italia (%)



Fonte: elaborazione da Direzione Generale Studi e Programmazione, *I numeri della Scuola*, dati relativi all'anno scolastico 2004/2005.

Come si può vedere da questo grafico, la quota maschile mancante dalla *Scuola secondaria di II grado* trentina in figura 12 riguarda sostanzialmente gli *Istituti Professionali*, il cui target a livello nazionale è abbastanza assimilabile a quello della *Formazione professionale* trentina. La situazione provinciale per quanto riguarda le scelte scolastiche risulta, dunque, sostanzialmente simile a quella italiana, anche se, rispetto al dato nazionale, in Trentino la componente femminile risulta leggermente minore negli *Istituti Tecnici e Artistici* e maggiore nei *Licei*.

Per quanto riguarda, più precisamente, le scelte degli studenti, osserviamo, in generale, che la più ampia partecipazione delle femmine ai percorsi liceali e le scelte maschili, più orientate alle scuole tecniche e professionali, confermano una forte differenziazione di genere nelle carriere scolastiche (A. Schizzerotto, C. Barone, 2006). Una canalizzazione di questo tipo, oltre ad essere lo specchio della società in cui viviamo, può anche essere vista come un esito delle rappresentazioni di genere all'interno dell'istituzione scolastica. In altre parole, nonostante i maggiori successi scolastici (G. Gasperoni, 2003; F. Sartori, 2004; G. Gasperoni, 2005; A. Ressa, 2006) e la tendenza crescente alla continuazione degli studi che contribuisce a ridurre le disuguaglianze di genere di tipo *verticale* (A. Schizzerotto, 2002; A. Schizzerotto, C. Barone, 2006), le scelte persistenti delle ragazze verso indirizzi formativi umanistici e diretti alla cura delle persone, continuano a penalizzarle e a indirizzarle verso

posizioni lavorative meno remunerative. Tali scelte potrebbero configurarsi come il frutto delle immagini trasmesse loro durante la socializzazione primaria e secondaria operata dalla scuola, il risultato di “*vincoli e preferenze socialmente determinati*” (G. Gasperoni, 1997, p. 61).⁵

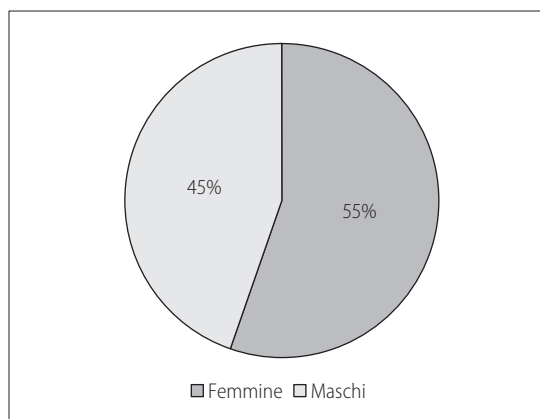
È evidente quanto sia importante indagare in dettaglio come si realizzi la riproduzione delle differenze tra i due sessi nelle nuove generazioni. Tale trasmissione è operata, oltre che in modo indiretto attraverso gli stereotipi e i modelli educativi che abbiamo messo in luce nelle pagine precedenti di questa ricerca, anche attraverso misure *dirette* come, ad esempio, le attività di orientamento della scuola.

Gli iscritti all'Università nell'anno accademico 2004/2005

Che cosa accade dopo il diploma del ciclo secondario? Quali sono le scelte di carriera dei giovani e delle giovani trentine una volta ultimato il percorso di istruzione all'interno del sistema scolastico? Quante ragazze e quanti ragazzi scelgono di continuare la propria istruzione a livello universitario?

Abbiamo provato a rispondere osservando la partecipazione dei due generi al sistema universitario trentino (fig. 14).

Fig. 14: Studenti trentini iscritti al primo anno di Università di Trento



Fonte: elaborazione dall'Osservatorio Miur, Anagrafe Nazionale Studenti, dati iscritti 2004.

Nel 2004, il 55% di tutti gli iscritti al sistema universitario trentino è femmina. La popolazione femminile, come conseguenza delle scelte di indirizzo operate dopo

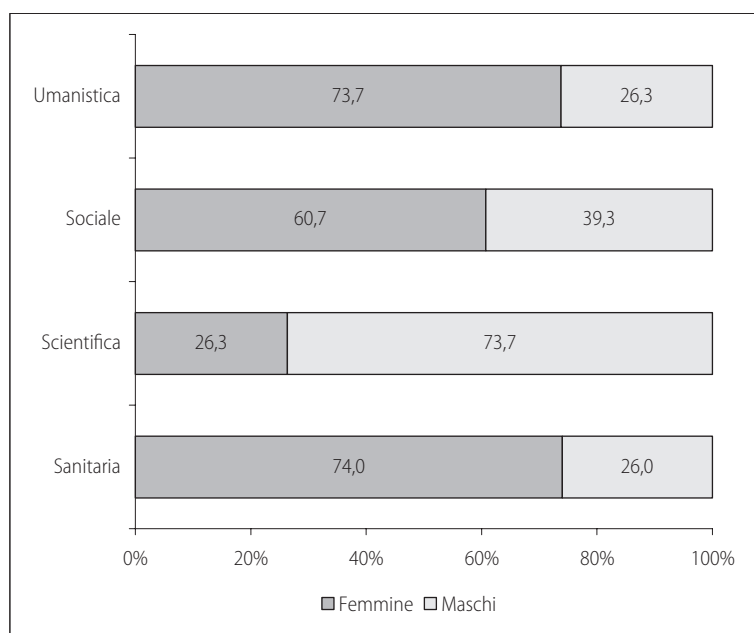
⁵ Vedi anche G. Gasperoni, 1996.

la scuola di base verso percorsi ad istruzione generale e meno professionalizzanti rispetto ai coetanei maschi, si orienta verso la continuazione della carriera negli studi superiori; ciò vale in Trentino come in ambito nazionale (G. Gasperoni, 2003; F. Sartori, 2004; G. Gasperoni, 2005).

Resta da verificare quali percorsi superiori vengano privilegiati dalle diplomate femmine e quali, invece, rappresentino un territorio più maschile.

Nel prossimo grafico (fig. 15), possiamo osservare la composizione per genere degli immatricolati/e trentini/e, sia in Trentino che fuori provincia, nelle diverse aree di studio.

Fig. 15: Aree di studio degli studenti trentini iscritti al primo anno di Università, per genere (%)



Fonte: elaborazione dall'Osservatorio Miur, Anagrafe Nazionale Studenti, dati iscritti 2004.

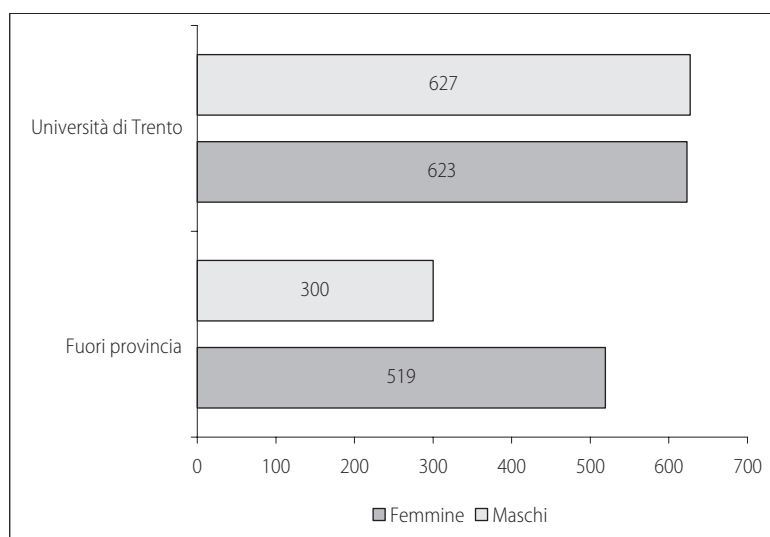
La distribuzione per genere all'interno delle diverse aree di studio⁶ vede una netta prevalenza femminile nell'area umanistica (73,7%), nell'area sociale (60,7%) e in quella sanitaria (74%). L'ambito scientifico è, invece, decisamente sovrarappresentato dai maschi che, con il 73,7% dei casi, raggiungono quasi i tre quarti del totale degli iscritti di quell'area.

⁶ Il MIUR suddivide le aree di studio in: Area Sanitaria, Area Scientifica, Area Sociale e Area Umanistica.

Questi risultati mostrano in tutta la loro evidenza gli effetti della segregazione di genere, confermata in molte ricerche (F. Sartori, 2004; G. Gasperoni, 2005)⁷ e operata in maniera diretta e indiretta, sia all'interno del sistema scolastico, sia all'interno della nostra società.

Nell'ultimo grafico (fig. 16), si può vedere come ragazzi e ragazze operino la scelta di inserirsi in percorsi di istruzione superiore entro l'Ateneo trentino oppure di trasferirsi fuori regione.

Fig. 16: Studenti trentini iscritti al primo anno di Università in sede e fuori sede, per genere (%)



Fonte: elaborazione dall'Osservatorio Miur, Anagrafe Nazionale Studenti.
Diplomati e iscritti al primo anno nel 2004.

Curiosamente, la presenza maschile e femminile all'interno dell'Università degli Studi di Trento al primo anno di iscrizione risulta sostanzialmente identica. Questo andamento è, tuttavia, facilmente attribuibile alla ricca offerta formativa di ambito scientifico proposta dall'Ateneo trentino, unita all'assenza di una facoltà di medicina. Le studentesse trentine rappresentano, invece, il 63,4% del totale degli iscritti fuori sede al primo anno di università, dimostrando, allo stesso tempo, una grande disponibilità a spostarsi per continuare gli studi, come risulta evidente anche da altre ricerche (C. Santinello, 2004).

⁷ Vedi anche Gasperoni, 2002.

Da queste pagine emerge chiaramente quanto l'istituzione scolastica e universitaria sia un contesto ormai sempre più ampiamente femminilizzato, almeno nelle sue componenti educative, socializzative e di trasmissione e apprendimento di saperi legati alle aree umanistiche, comunicative e di cura della persona.

A livello gestionale, amministrativo e di trasmissione di competenze professionali, tecniche e scientifiche l'ambiente scolastico e formativo rimane, invece, un'istituzione prevalentemente maschile.

È evidente come tutto questo non possa che tradursi in una continua e consistente riproduzione della segregazione di genere della nostra società.

BIBLIOGRAFIA

- Buzzi C.** (a cura di) (2003), *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C.** (a cura di) (2005), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Fondazione per la scuola della compagnia di San Paolo, Torino
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A.** (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, Bologna
- Cavalli A. e Argentin G.** (a cura di) (2006), *Giovani e scuola. Studenti e neodiplomati italiani*, Il Mulino, Bologna
- Gasparoni G.** (1996), *Diplomati e istruiti: rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore*, Il Mulino, Bologna
- Gasparoni G.** (1997), *Il rendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna
- Gasparoni G.** (2002), *I processi formativi fra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni*, in Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, Bologna
- Gasparoni G.** (2003), *Percorsi ed esperienze formative*, in Buzzi C. (a cura di), *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- Gasparoni G.** (2005), *Percorsi e prestazioni nella Scuola secondaria superiore*, in Buzzi, C. (a cura di), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Fondazione per la scuola della compagnia di San Paolo, Torino
- Michelini M., Mor A.** (2006), *Istruzione: i principali indicatori*, in "Comunicazioni", Servizio statistica della P.A.T.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca** (2005), *La scuola statale: sintesi dei dati anno scolastico 2004/2005*, Roma
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca** (2003), *Il chi è della scuola italiana. Gli istituti, gli studenti, i docenti*, in "Quaderni degli Annali dell'Istruzione" n. 100, Le Monnier, Firenze

- Pisati M.** (2002), *La partecipazione al sistema scolastico*, in Schizzerotto A., *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna
- Ress A.** (2006), *L'abbandono: una sfida aperta per la scuola*, in Cavalli A. e Argentin G. (a cura di), *Giovani e scuola. Studenti e neodiplomati italiani*, Il Mulino, Bologna
- Santinello C.** (2004), *La scelta dell'Ateneo*, in Buzzi C. e Sartori F. (a cura di), *Le scelte dei diplomati trentini nell'università che cambia*, Università degli studi di Trento, Trento
- Sartori F.** (2004), *Scelte universitarie e genere*, in Buzzi C. e Sartori F. (a cura di), *Le scelte dei diplomati trentini nell'università che cambia*, Università degli studi di Trento, Trento
- Schizzerotto A.** (2002), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna
- Schizzerotto A. e Barone C.** (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna

Capitolo quinto

Differenze di apprendimento in matematica: gli esiti di PISA 2003 in Trentino

Dario Zuccarelli

Comè noto nelle indagini internazionali, nazionali e locali sugli apprendimenti le femmine sorpassano i maschi in ambito linguistico mentre in matematica sono spesso i maschi a primeggiare. È su questo aspetto che ci si vuole soffermare in questo capitolo, facendo in particolare riferimento alla rilevazione internazionale che va sotto l'acronimo di PISA.

PISA 2003 è il secondo ciclo del *Programme for International Student Assessment* a cui i Governi dell'OCSE hanno dato inizio nel 1997, con l'obiettivo di valutare conoscenze e abilità dei quindicenni scolarizzati su base triennale e consentire un monitoraggio dei sistemi di istruzione in una prospettiva comparata.

A tale ciclo hanno partecipato 41 Paesi, fra cui l'Italia; ad esso ha preso parte pure il Trentino, insieme ad altre quattro Regioni e una Provincia,¹ con un campione rappresentativo dei quindicenni scolarizzati del proprio territorio, nel quadro dello svolgimento dell'indagine a livello nazionale.

La valutazione riguarda gli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze e alcune competenze trasversali costituite, nel 2003, dal *problem solving*.

In ogni ciclo di PISA si valutano i tre ambiti della lettura, della matematica e delle scienze, ma se ne approfondisce uno a rotazione (la lettura in PISA 2000, la matematica in PISA 2003 e le scienze in PISA 2006) in modo da avere un quadro dettagliato dei risultati degli studenti in ciascun ambito di competenza ogni nove anni, con aggiornamenti intermedi ogni tre anni.

PISA è attualmente la più estesa indagine internazionale sui risultati dell'istruzione, per il numero dei Paesi partecipanti e per l'ampiezza del campo della valutazione.

Nei vari rapporti relativi a PISA 2003, sia a livello internazionale (Oecd, 2004), sia a livello nazionale (Invalsi, 2006), sono presenti numerose considerazioni attinenti al confronto tra le prestazioni dei maschi e quelle delle femmine. Queste considerazioni interessano tutti i quattro ambiti di competenza che formano e completano l'indagine PISA 2003: matematica, lettura, scienze e *problem solving*.

¹ A PISA 2003 hanno partecipato con campioni rappresentativi del territorio la Lombardia, il Piemonte, la Toscana, il Veneto, l'Alto Adige e il Trentino.

Tuttavia, affrontare l'aspetto delle differenze di genere, limitandosi ad indagare i fenomeni al solo livello generale, non permette, né di scoprire delle sfaccettature interessanti dal punto di vista della riflessione, né di mettere in atto analisi più raffinate che, quindi, verranno proposte in questo capitolo. Vi sono delle condizioni, tra cui la classe sociale, l'origine etnica e il genere che influenzano più o meno profondamente molti aspetti della vita delle persone tra cui, ovviamente, anche le prestazioni ottenute in PISA.

1. DIFFERENZE DI GENERE IN TRENTINO E NELLE ALTRE REGIONI

Comè stato scritto più volte, la partecipazione dell'Italia a PISA 2003 è stata integrata con la partecipazione di alcune regioni e province italiane con un proprio campione di studenti: Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Trentino Alto Adige Südtirol.

Tab. 1: Punteggio sulla scala della Matematica, per genere

	Maschi		Differenza tra M e F
	e Femmine	Maschi	
Trentino	547	570	42
Alto Adige	536	552	30
Lombardia	519	523	6
Veneto	511	515	8
Piemonte	494	502	15
Toscana	492	499	15
Italia	466	475	18
Nord-Est	511	523	24
OCSE	500	506	11

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

In tutti Paesi, fatta eccezione per l'Islanda, i maschi, in matematica, hanno ottenuto risultati migliori delle femmine. Lo stesso andamento si può notare nella tabella 1, all'interno della quale si confrontano anche i dati delle cinque regioni. È il caso di sottolineare come le differenze di punteggio tra maschi e femmine dell'Alto Adige Südtirol (30 punti) e del Trentino (42 punti), pongano queste due province in testa alla graduatoria dei Paesi con lo scarto tra i generi più alto. 42 punti rappresentano quasi il quadruplo dell'analogo dato medio dell'Ocse (11 punti) e quasi il doppio di quello relativo alle regioni appartenenti al nord-est (24 punti).

Tab. 2: Punteggio sulla scala della Lettura, per genere

	Maschi		Differenza tra M e F
	e Femmine	Maschi	
Alto Adige	544	524	-37
Trentino	542	532	-19
Lombardia	515	490	-51
Veneto	514	494	-42
Piemonte	501	478	-44
Toscana	492	464	-59
Italia	476	455	-39
Nord-Est	519	505	-29
OCSE	494	477	-34

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

In tutti i Paesi partecipanti, senza eccezioni, le femmine, nella lettura, hanno ottenuto risultati migliori dei maschi. La differenza media Ocse è di 34 punti (tabella 2), mentre le differenze relative all'Italia e alle Regioni sono tutte superiori a questo dato. La Toscana, tra le Regioni, evidenzia la differenza tra i generi più alta (59 punti), seguita dalla Lombardia (51 punti). Tuttavia, in questa specifica graduatoria, il Trentino, confrontato con tutti i paesi Ocse, evidenzia la differenza tra maschi e femmine minore in assoluto (19 punti).

Tab. 3: Punteggio sulla scala delle Scienze, per genere

	Maschi		Differenza tra M e F
	e Femmine	Maschi	
Trentino	566	582	29
Lombardia	540	533	-15
Alto Adige	533	536	7
Veneto	533	525	-17
Piemonte	522	527	10
Toscana	513	509	-10
Italia	486	490	6
Nord-Est	533	538	11
OCSE	500	503	6

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

La superiorità dei maschi, per le scienze, non è netta. La media dei paesi Ocse indica 6 punti a favore dei maschi. Vi sono Paesi in cui essi prevalgono e Paesi in cui

prevalgono le femmine. Lo stesso dicasi quando il confronto avviene tra le regioni. Le femmine superano i maschi nel Veneto (17 punti), in Lombardia (15 punti) e in Toscana (10 punti). In Italia, nel nord-est, in Piemonte, in Alto Adige Südtirol e in Trentino, i maschi ottengono risultati migliori (tabella 3).

Ancora una volta il Trentino si distingue, perché i 29 punti di differenza a favore dei maschi, risulta essere il valore massimo tra tutti paesi Ocse.

Tab. 4: Punteggio sulla scala del *Problem solving*, per genere

	Maschi		Differenza tra M e F
	e Femmine	Maschi	
Trentino	544	546	4
Alto Adige	537	539	3
Lombardia	518	515	-7
Veneto	512	506	-13
Piemonte	497	495	-3
Toscana	495	491	-9
Italia	469	467	-4
OCSE	500	499	-2

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Le prestazioni dei maschi e delle femmine nel *problem solving* praticamente si equivalgono. Nei paesi Ocse e in Italia le femmine prevalgono leggermente (tabella 4). Più decise, invece, le differenze a favore delle femmine nel Veneto (13 punti), in Toscana (9 punti) e in Lombardia (7 punti). Solo in Trentino Alto Adige Südtirol i maschi mostrano risultati leggermente superiori a quelli delle femmine (4 e 3 punti rispettivamente).

Le differenze di punteggio a favore di uno o dell'altro genere risultano essere, in Trentino, statisticamente significative per matematica, lettura e scienze, mentre non lo sono per il *problem solving*. La soglia della significatività statistica è stata fissata a un margine di errore del 5% e dipende dall'ampiezza dell'errore standard.

2. DIFFERENZE DI GENERE IN TRENTINO, PER INDIRIZZO SCOLASTICO

È possibile, effettuando il confronto tra i generi e distinguendo, inoltre, i risultati per indirizzo scolastico, notare alcune particolarità.

Tab. 5a: Differenze di punteggio, per genere e per indirizzo scolastico – Matematica

	Differenza tra M e F	Errore standard della differenza
Istituti tecnici	41*	9,3
Istituti professionali	35*	14,1
Licei	53*	9,9
Trentino	42*	5,1

* la differenza è statisticamente significativa.
Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Tab. 5b: Differenze di punteggio, per genere e per indirizzo scolastico – Lettura

	Differenza tra M e F	Errore standard della differenza
Istituti tecnici	-10	8,1
Istituti professionali	-38*	13,2
Licei	-3	7,5
Trentino	-19*	5,4

* la differenza è statisticamente significativa.
Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Tab. 5c: Differenze di punteggio, per genere e per indirizzo scolastico - Scienze

	Differenza tra M e F	Errore standard della differenza
Istituti tecnici	30*	10,1
Istituti professionali	40*	14,7
Licei	44*	8,9
Trentino	29*	7

* la differenza è statisticamente significativa.
Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Tab. 5d: Differenze di punteggio, per genere e per indirizzo scolastico - Problem solving

	Differenza tra M e F	Errore standard della differenza
Istituti tecnici	11	9,1
Istituti professionali	-3	15,7
Licei	19*	7,7
Trentino	4	5,3

* la differenza è statisticamente significativa
Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006

Per matematica (tabella 5a), le differenze di genere per indirizzo sono tutte significative, come peraltro già evidenziato per i dati complessivi del Trentino e fin qui non c'è nulla di nuovo.

Per la lettura, invece, le cose cambiano un po'. Per il Trentino, complessivamente, la differenza tra maschi e femmine è significativa e pari a 19 punti a favore delle femmine. Se distinguiamo i dati per indirizzo scolastico, la significatività viene mantenuta unicamente per gli istituti professionali. Sia per gli istituti tecnici (10 punti di scarto), sia per i licei (tre punti di scarto), le relative differenze non sono significative (tabella 5b). Si parlerà più avanti della possibile spiegazione di questo fenomeno.

Per le scienze (tabella 5c) come già successo per matematica, tutte le differenze, anche distinte per indirizzo, mantengono la loro significatività statistica.

Nel *problem solving* i dati complessivi del Trentino avevano evidenziato una differenza di genere non significativa. Distinguendo, però, il dato per indirizzo (tabella 5d), si nota che per i licei, e solo per loro, la differenza di genere è significativa a favore dei maschi (19 punti).

Ma perché in Trentino si assiste al fenomeno peculiare per cui i maschi mostrano, per matematica e scienze, una superiorità più accentuata rispetto agli altri territori? E perché, contemporaneamente, l'universale superiorità delle femmine nella lettura, appare, nella nostra Provincia, la meno accentuata tra tutti i paesi Ocse?

Nel campione trentino degli studenti, come peraltro in tutta Italia, non sono stati inseriti gli studenti quindicenni della Formazione professionale (FP). Questo aspetto, in Italia è poco significativo, in quanto gli studenti della FP rappresentano un'esigua percentuale rispetto al totale studenti quindicenni. Per il Trentino, invece, dotato di una robusta "gamba" di Formazione professionale - viene frequentata da circa il 15% degli studenti - il fenomeno è più incidente.

Gli iscritti alla FP trentina sono all'incirca 3/4 maschi e solo 1/4 femmine.

La mancata partecipazione della FP rappresentata nella gran maggioranza da maschi, ha, da un lato, indebolita la consistenza numerica e percentuale degli stessi nel campione PISA, e dall'altro ha pure esaltato le prestazioni degli allievi testati. Ha, in pratica, impedito a un certo numero di maschi che, provenendo dalla FP, molto probabilmente non possedevano, mediamente, le competenze necessarie per ottenere buoni punteggi al test PISA 2003, di partecipare all'indagine.

Dopo questa lunga premessa, si può tentare di dare una possibile e non esaustiva risposta alle domande precedentemente esposte: i maschi risultano avere esiti più

alti in matematica e scienze e le femmine risultano, rispetto al campione nazionale, un po' meno abili nella lettura, perché, data la modalità di costruzione del campione trentino, la componente maschile degli studenti quindicenni, è stata selezionata in modo da avere una rappresentazione degli allievi migliori.

È possibile fare un'ulteriore osservazione che riguarda l'andamento delle differenze in matematica, in lettura e solo parzialmente in scienze.

Per la matematica si passa dai 35 punti di scarto a favore dei maschi degli istituti professionali, ai 41 punti degli istituti tecnici ed ai 53 punti dei licei (tabella 5a).

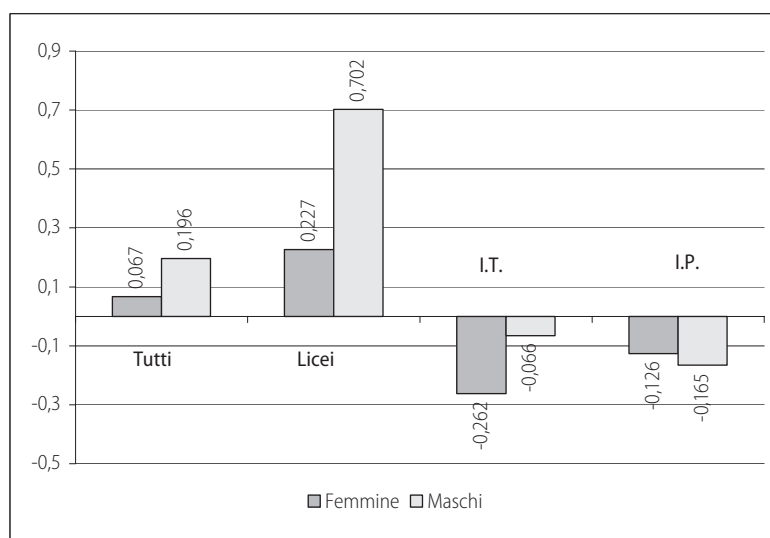
Nella lettura la sequenza ha direzione inversa: 38 punti a favore delle femmine negli istituti professionali, 10 negli istituti tecnici e solo 3 nei licei (tabella 5 b).

Più una scuola è ritenuta impegnativa e più, contemporaneamente, il divario tra i punteggi di maschi e femmine, per matematica si amplia e per lettura diminuisce.

Ma perché ciò avviene?

Una possibile e parziale risposta la si evince osservando la figura 1. In essa si mettono a confronto gli indici di status socio-economico e culturale (ESCS) degli studenti, distinti per genere.²

Fig. 1: Status socio-economico e culturale, per indirizzo scolastico



Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

² L'indice dello status socio-economico e culturale è basato sulle risposte date ad alcune domande del questionario studenti. Esso è derivato a) dall'indice dello status occupazionale più alto del padre o della

Per capire un po' meglio è necessario spiegare come funziona la rappresentazione grafica dell'indice. Dato che esso varia da -1 a +1 è evidente che quanto una barra si avvicina a -1, nella parte inferiore del grafico, tanto minore è il livello di status che rappresenta; nello stesso tempo, quanto più una barra si avvicina a +1, nella parte superiore del grafico, tanto più alto è il livello di status rappresentato. Con queste premesse possiamo osservare che l'indice ESCS degli istituti professionali e degli istituti tecnici è inferiore a zero, inferiore, cioè, alla media Ocse, mentre l'indice relativo ai licei è superiore alla stessa media.

Inoltre, ed è la parte più interessante, si può notare come il divario di status tra femmine e maschi negli istituti professionali sia quasi inesistente (0,039 a favore delle femmine), cresca nei tecnici (0,196 a favore dei maschi), sia consistente nei licei (0,475 a favore dei maschi).

Da notare, inoltre, che le differenze di status nei tecnici e nei licei sono statisticamente significative (tabella 6).

Tab. 6: Status socio-economico e culturale (ESCS), per indirizzo scolastico e per genere

	Differenza dell'ESCS		
	Femmine	Maschi	tra Femmine e Maschi
Istituti professionali	-0,126	-0,165	0,039
Istituti tecnici	-0,262	-0,066	-0,196*
Licei	0,227	0,702	-0,475*

* differenza statisticamente significativa

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Alla luce di quanto sopra esposto è possibile giustificare, almeno in parte, il fenomeno per cui più aumentano le richieste della scuola e la difficoltà della stessa, più il divario di punteggio della matematica tra maschi e femmine aumenta e, nel contempo, più diminuisce il vantaggio delle femmine per la lettura in quanto la disuguaglianza di origine sociale sfavorisce le femmine.

Questi andamenti, di direzione contraria, ma sostanzialmente omogenei nei processi sottesi, sono correlati al parallelo andamento dell'indice di status socio-econo-

madre, b) dal livello di istruzione più alto del padre o della madre tradotto in anni di studio, c) dal numero di libri presenti a casa e dalla presenza in casa di risorse che qualificano l'ambiente educativo e culturale della famiglia di provenienza (una scrivania per fare i compiti, una camera per sé, un posto tranquillo per studiare, un computer che si può usare per lo studio, software didattici, un collegamento a internet, una propria calcolatrice, libri di letteratura classica, libri di poesia, opere d'arte, libri da consultare per fare i compiti, un dizionario). L'indice è stato standardizzato con media OCSE zero e deviazione standard uno, in modo che due terzi della popolazione siano compresi tra +1 e -1.

mico e culturale relativo ai tre indirizzi scolastici. A tutti è chiara l'importanza dello status e quanto esso pesi sia sulle prestazioni scolastiche in generale, sia, in particolare, sulle prestazioni rilevate da PISA 2003.

In Italia, il momento della scelta della Scuola media superiore, dipende soprattutto dall'esito degli esami di licenza media che, a sua volta, dipende fortemente dallo status socio-economico e culturale delle famiglie di origine. Un'ulteriore conferma di ciò si può ricavare dalla tabella 7 in cui, l'indice di status degli studenti del campione dei licei (0,307) è di parecchio superiore all'indice degli istituti professionali (-0,140) e degli istituti tecnici (-0,133).

Tab. 7: Status socio-economico e culturale (ESCS), per indirizzo scolastico - Trentino

	ESCS	Errore standard
Istituti professionali	-0,14	-0,081
Istituti tecnici	-0,133	-0,043
Licei	0,377	0,045

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

3. DIFFERENZE DI GENERE NEI QUATTRO SUBTEST DI COMPETENZA MATEMATICA

Il *focus* dell'indagine PISA 2003 era costituito dalla matematica. Di conseguenza la maggior parte delle domande erano riferite a questa componente, divisa, a sua volta in quattro parti, in quattro subtest: "spazio e forma", "cambiamenti e relazioni", "incertezza", "quantità". Con non molta fatica, i quattro ambiti possono essere ricondotti, usando una terminologia più abituale, alla geometria, all'algebra e alle funzioni, alla probabilità e alla statistica, all'aritmetica.

Innanzitutto, confrontando i dati delle due colonne concernenti l'Italia e il Trentino, possiamo constatare come le differenze di genere, sempre a favore dei maschi, siano, per l'Italia, molto inferiori rispetto a quelle provinciali (tabella 8). I punti di scarto provinciali sono sempre oltre il doppio di quelli nazionali (vedi le considerazioni fatte sopra circa la non partecipazione degli studenti della Formazione professionale all'indagine PISA 2003). Particolarmente evidente è lo scarto esistente nel subtest "spazio e forma" tra Italia e Trentino (18 punti *versus* 51). È in questo subtest che le differenze di genere si sono evidenziate in modo più massiccio: 51 punti di scarto complessivamente in Trentino a favore dei maschi (in particolare: 54

nei tecnici, 42 nei professionali, addirittura 61 punti nei licei). Per questo aspetto il Trentino si è allineato alla media Ocse che in questa scala registra lo scarto maggiore (17 punti).

Se il massimo divario nelle prestazioni si è verificato nella scala “spazio e forma”, il divario minore, invece, si registra nella scala “quantità”: e ciò vale per i paesi Ocse (6 punti), l'Italia (13 punti), il Trentino (32 punti) [tecnici (38), professionali (23) e licei (39)].

Tab. 8: Differenze di punteggio tra Maschi e Femmine per subtest e per indirizzo scolastico - Trentino (i dati riguardanti l'Ocse e l'Italia, sono colorati)

	Punteggio maschi meno punteggio femmine					
	OCSE	Italia	Trentino	I. tecnici	I. professionali	Licei
Spazio e Forma	17 (0,9)	18 (06,3)	51 (07,0)	54 (11,0)	42 (16,9)	61 (11,8)
Cambiamenti e Relazioni	11 (0,9)	21 (06,3)	44 (05,5)	48 (10,2)	34 (15,2)	58 (09,3)
Incertezza	13 (0,8)	24 (05,9)	49 (05,5)	49 (09,9)	51 (14,2)	53 (09,8)
Quantità	6 (0,8)	13 (06,5)*	32 (05,8)	38 (11,1)	23 (18,7)*	39 (09,1)

*differenza statisticamente NON significativa. I numeri tra parentesi rappresentano l'errore standard.

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

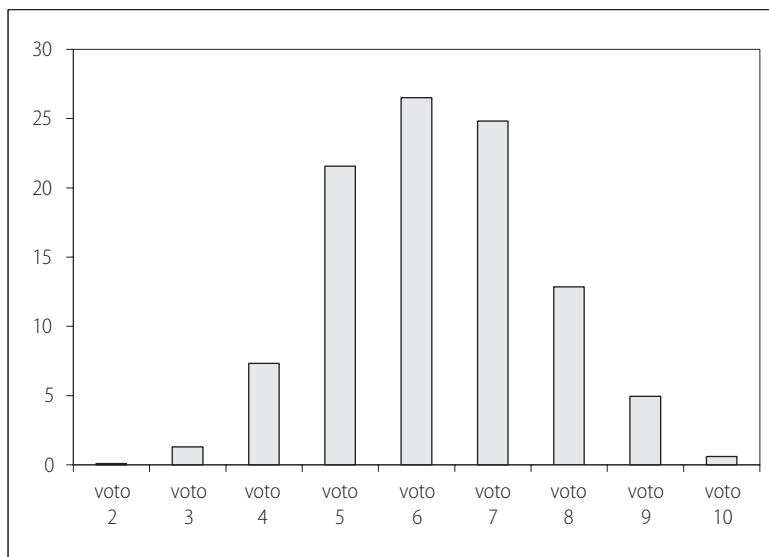
A proposito della scala “quantità”, e trascurando i paesi Ocse, c'è da notare che le uniche due differenze di genere statisticamente non significative si notano in essa e riguardano sia l'Italia (13 punti e 6,5 di errore standard), sia gli istituti professionali del Trentino (23 punti e 18,7 di errore standard).

4. VOTO IN PAGELLA E COMPETENZA MATEMATICA

Il questionario studenti di PISA 2003 prevedeva una domanda in cui si chiedeva quale voto si era ottenuto in matematica nel primo quadrimestre. La figura 2 mostra la distribuzione dei voti in pagella in Trentino, relativi alla matematica. I voti 5, 6 e 7 complessivamente raccolgono i 3/4 degli studenti del campione.

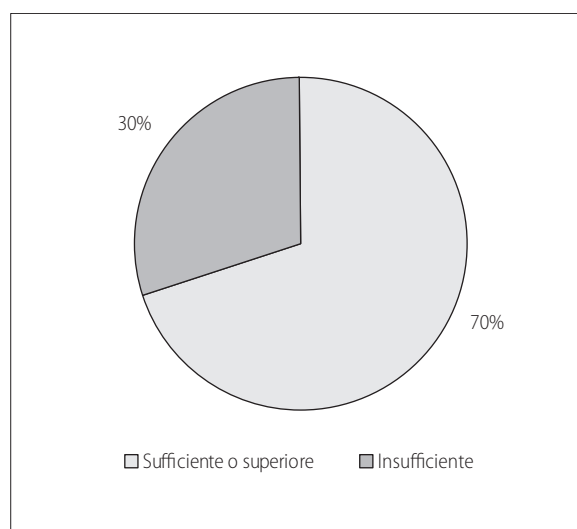
Il 30% degli studenti ha ottenuto un voto insufficiente, mentre il restante 70% ha preso un voto pari o superiore al 6 (grafico 3).

Fig. 2: Voto di matematica nel primo quadrimestre (dati percentuali)



Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Fig. 3: Percentuale studenti, per voto di matematica insufficiente e voto pari o superiore al sufficiente nel primo quadrimestre



Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Analizziamo ora la tabella 9. Essa mostra la differenza tra le percentuali delle femmine e dei maschi appartenenti al campione PISA 2003, in relazione al voto ottenuto in pagella nel primo quadrimestre.

Se consideriamo l'intero campione, le femmine sono un po' più numerose dei maschi (+4%).

Tab. 9: Differenze percentuali tra femmine e maschi, per voto in pagella nel primo quadrimestre

	Femmine	Maschi	Differenze tra F e M
Tutti	52	48	4
Voto minore o uguale a 5	44	56	-12
Voto maggiore di 5	56	44	12
Voto maggiore di 6	54	46	8
Voto maggiore di 7	56	44	12
Voto maggiore di 8	55	45	10

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Se guardiamo a coloro che in pagella hanno preso l'insufficienza nel primo quadrimestre, notiamo come la percentuale delle femmine sia inferiore a quella dei maschi (diminuita da + 4% a -12%). Se consideriamo gli studenti con un voto superiore a 6, le femmine passano a + 8%.

Considerando, infine, i voti superiori a 7 e poi superiori a 8, le percentuali delle femmine calano un po' (da 12% a 10%).

Per sintetizzare: quando il voto del primo quadrimestre è insufficiente, le femmine sono percentualmente sottorappresentate; quando, al contrario, il voto è sufficiente o superiore alla sufficienza, le femmine sono sovrarappresentate.

La tabella 10 mostra le differenze di punteggio medio in matematica tra maschi e femmine ottenuto nel test PISA rispetto al voto in pagella ottenuto nel primo quadrimestre. Dai 42 punti a favore dei maschi, considerando complessivamente l'intero campione trentino, si passa a 39 punti di vantaggio, sempre per i maschi, nel caso il voto sia stato insufficiente. In tutti gli altri casi, quando, cioè, il voto sia stato pari o superiore alla sufficienza, il divario tra i generi supera sempre i 42 punti.

Comunque, lo scarto tra il punteggio nel test dei maschi e quello delle femmine non sembra risentire, se non debolmente, della variabile "voto in pagella".

Tab. 10: Differenze di punteggio medio in matematica tra maschi e femmine, per voto in pagella nel primo quadrimestre

	Maschi	Femmine	Differenza tra M e F
Tutti	570	528	42
Voto minore o uguale a 5	538	499	39
Voto maggiore di 5	589	539	50
Voto maggiore di 6	602	547	55
Voto maggiore di 7	603	559	44
Voto maggiore di 8	615	565	50

Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

Poiché nella somministrazione PISA 2003 la matematica ha avuto il ruolo principale con un numero di quesiti più alto degli altri ambiti, è stato possibile descrivere con maggior precisione, sei livelli della scala sotto forma di livelli di padronanza in senso ascendente, da 1 a 6. Il livello 1 parte convenzionalmente dal punteggio 358 per cui, tutti coloro che hanno avuto assegnato un punteggio inferiore a tale valore, sono classificati “sotto il livello uno”. Non è detto che tali studenti siano del tutto inabili ad eseguire operazioni matematiche, ma sono stati tuttavia incapaci di utilizzare le loro limitate capacità matematiche nelle situazioni problematiche previste anche dai più facili quesiti previsti dalla prova PISA.

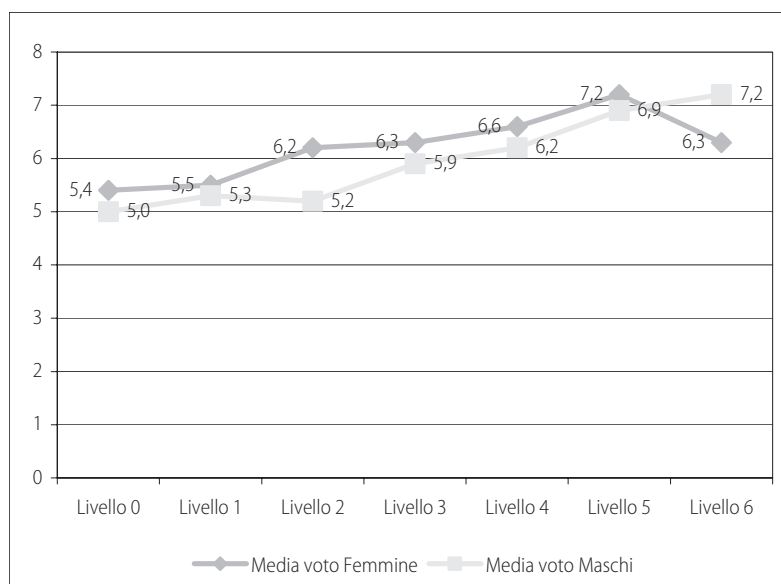
La padronanza tipica di ogni livello della scala, può essere descritta in base alle competenze matematiche che si devono possedere per raggiungere quel determinato livello, cioè per risolvere correttamente i quesiti associati a quel livello.

La figura 4 mette a confronto i livelli di prestazione matematica nell’ambito di PISA 2003 degli studenti del campione, con la loro valutazione istituzionale, distinguendoli per genere.

Malgrado la prova “oggettiva” abbia evidenziato una decisa superiorità dei maschi, presente anche a ciascuno dei sei livelli di competenza matematica, questa superiorità non trova omogeneo riscontro nella valutazione della scuola.

Si noterà come per i livelli di competenza che vanno dallo 0 al 5, il voto medio conseguito nel primo quadrimestre dalle femmine è sempre superiore a quello dei maschi; solo per il sesto livello - al cui interno si collocano solo 34 studenti sui più di 1000 del campione provinciale - che presuppone il massimo di competenza matematica, la situazione si capovolge con i maschi che ottengono un voto medio più alto delle femmine (7,2 *versus* 6,3).

Fig. 4: Media del voto in matematica al primo quadrimestre, per livello di competenza nel test PISA e per genere



Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

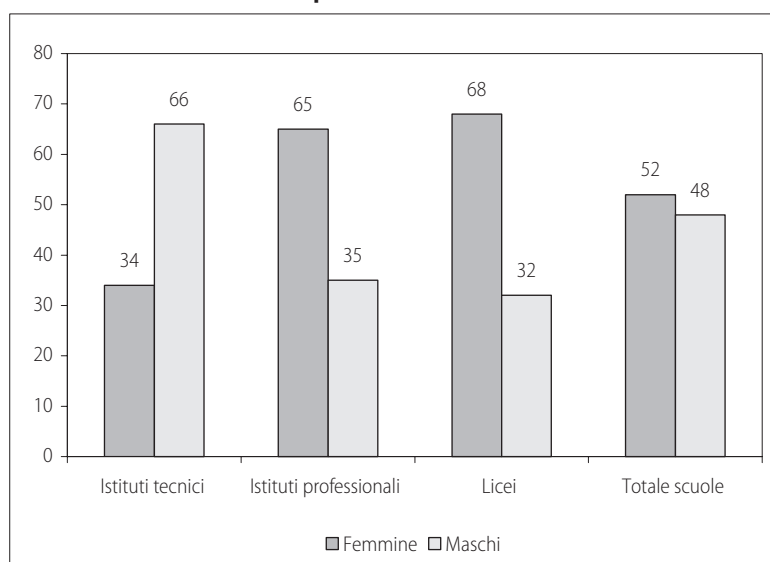
Ciò potrebbe portare ad ipotizzare che nella valutazione istituzionale, almeno della matematica, vengano favorite le femmine. È vero che nel mondo del lavoro, della politica, dei consigli di amministrazione, nelle istituzioni le femmine sono decisamente discriminate, ma nel caso della scuola, potrebbe sembrare che ad essere sfavoriti siano i maschi. Più studiose, più ordinate, più tranquille, le femmine subiscono meno bocciature, conseguono meno debiti formativi e vengono premiate dalla valutazione istituzionale.

In realtà la situazione è più complessa e meriterebbe una riflessione approfondita. Molte sono le variabili da considerare tra cui la diversità tra il punteggio di un test e la valutazione sommativa degli insegnanti, gli effetti della femminilizzazione del corpo docente sugli apprendimenti, i comportamenti e gli orientamenti degli alunni e delle alunne indagati anche in questo volume. Inoltre altri test, internazionali e locali non mostrano una così chiara differenza tra gli esiti in matematica dei maschi rispetto a quelli delle femmine (I.V.S. Martin, M.O. Gonzalez, E.J. & S.J., 2004; Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo, 2006). Comunque sia, è certo che la matematica, come in certa misura l'informatica, non è un ambito di apprendimento particolarmente preferito dalle femmine e sarebbe interessante comprenderne le motivazioni sociali e culturali.

5. MASCHI E FEMMINE PER LIVELLO DI ABILITÀ MATEMATICA

La figura 5 presenta le percentuali dei quindicenni, femmine e maschi, appartenenti agli istituti secondari superiori del campione trentino. Al sostanziale equilibrio tra i generi degli studenti delle scuole nel complesso (52% femmine e 48% maschi), si nota, al riguardo, un evidente squilibrio nei singoli indirizzi. Se si analizzano i singoli indirizzi, arrotondando leggermente, possiamo dire che le femmine sono un po' più di un terzo del totale negli istituti tecnici (34%), un po' meno di due terzi negli istituti professionali (65%) e un po' più di due terzi nei licei (68%). Ovviamente, per i maschi, l'andamento è inverso per cui essi rappresentano il 66% degli studenti degli istituti tecnici, il 35% degli istituti professionali e di 32% dei licei.

Fig. 5: Percentuale di femmine e maschi, per indirizzo scolastico nel campione PISA del Trentino



Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

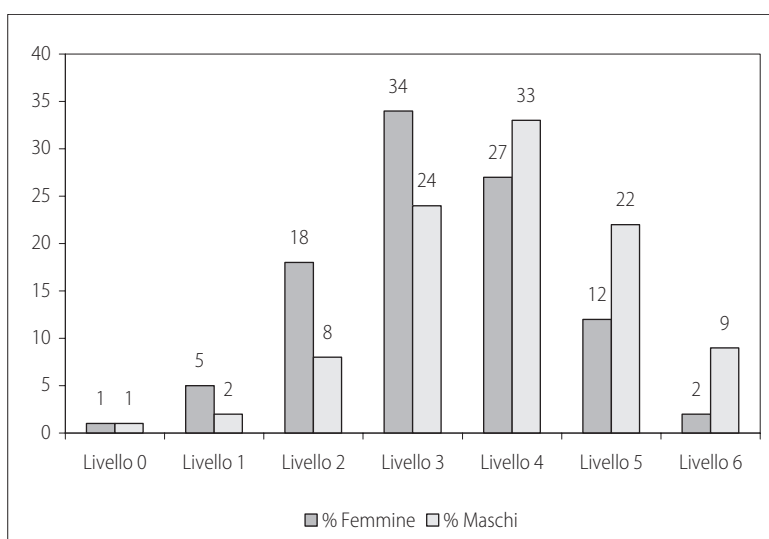
È interessante notare, altresì, come si distribuiscono le percentuali di maschi e di femmine in relazione al livello di competenza matematica: studentesse e studenti non sono rappresentati percentualmente in modo omogeneo ai vari livelli (figura 6).

Infatti, ad eccezione del livello 0 in cui i generi si equivalgono (1% ciascuno), si nota come le femmine si concentrino maggiormente ai livelli bassi rispetto ai maschi: livello 1 (5 *versus* 2%), livello 2 (18 *versus* 8%), livello 3 (34 *versus* 24%). La situazione

si capovolge se osserviamo, invece, le fasce superiori: livello 4 (27 *versus* 33%), livello 5 (12 *versus* 22%), livello 6 (2 *versus* 9%).

Ne consegue che le femmine, più elevato è il grado di competenza matematica richiesto da PISA 2003 per rispondere correttamente alle domande, e meno esse affollano i livelli superiori, i livelli cioè 4, 5 e 6. Se si sommano le percentuali relative ai livelli 0, 1 e 2, notiamo che, complessivamente, le femmine (24%) sono più del doppio dei maschi (11%).

Fig. 6: Percentuale di Femmine e Maschi, per livello di abilità in matematica



Fonte: database Ocse PISA 2003 – Elaborazioni IPRASE 2006.

6. RIASSUMENDO

Per matematica e scienze in Trentino, i maschi raggiungono punteggi superiori alle femmine e le differenze di punteggio, non solo sono statisticamente significative, ma sono anche le più ampie tra tutti Paesi e Regioni partecipanti all'indagine.

Per la lettura: il vantaggio è delle femmine ed anche in questo caso la differenza di punteggio è significativa. Questa differenza è però per la nostra Provincia la più piccola tra tutti i paesi: Ocse, Italia, Nord-est, Regioni.

Nel *problem solving* i due generi praticamente si eguagliano pur con una leggerissima e non significativa prevalenza dei maschi.

Una possibile spiegazione di quanto sopra, dipende dal fatto che la Formazione professionale (FP) non ha partecipato all'indagine PISA 2003. La FP trentina, contrariamente alla scarsa consistenza di iscritti delle altre Regioni, è frequentata da circa il 15% degli studenti ed è formata in gran maggioranza da maschi. Maschi le cui competenze, molto probabilmente, non erano sufficienti per ben figurare al test PISA 2003. Ne consegue che la componente maschile del campione trentino è risultato essere, mediamente, più brillante di quanto lo sarebbe stato se in esso fossero stati presenti anche i quindicenni della FP.

Se ci riferiamo agli ambiti di competenza matematica e scientifica e analizziamo le differenze di punteggio per genere, distinguendo, inoltre, i dati per indirizzo scolastico, troviamo che lo scenario precedentemente illustrato rimane, almeno per l'indagine PISA, costante. In esso i maschi ottengono prestazioni superiori alle femmine e differenze di punteggio significative. Per la lettura, la situazione diviene più articolata. Infatti, pur in un quadro che vede la complessiva prevalenza femminile, solo negli istituti professionali la differenza di punteggio si rivela significativa, mentre per gli istituti tecnici e i licei questa differenza può anche essere addebitata al caso.

Venendo infine al *problem solving*, per i licei e solo per essi, si rivela una differenza di punteggio significativa per i maschi, mentre ciò non accade, considerando l'intero campione.

Lo status socio economico e culturale è sicuramente l'indicatore che più influenza il livello delle prestazioni scolastiche degli studenti. Lo status medio degli studenti aumenta leggermente passando dagli istituti professionali agli istituti tecnici, mentre aumenta notevolmente quando si considerano i licei.

Non è tutto. Anche le differenze di status tra maschi e femmine aumentano a favore dei primi nel passaggio dagli istituti professionali agli istituti tecnici e ai licei. Probabilmente è per questo che più una scuola (indirizzo scolastico) è ritenuta difficile e impegnativa, più lo scarto tra i punteggi di matematica aumenta a favore dei maschi e più il divario in lettura, a favore delle femmine, diminuisce.

Il test PISA 2003 per la matematica si articolava in quattro macro aree di contenuto: "spazio e forma", "cambiamenti e relazioni", "incertezza", "quantità".

Per ciascuna di queste macro aree, in Trentino, il divario di punteggio tra maschi e femmine è molto superiore sia all'analogo divario dell'Italia, sia a quello rilevato nei paesi Ocse. Massime le differenze accertate nel subtest "spazio forma", minime, invece, le differenze nel subtest "quantità" dove, per gli istituti professionali, questa differenza risulta non significativa.

Le femmine, complessivamente, sono più numerose dei maschi (+ 4%). Incrociando i generi con il voto in pagella ottenuto nel primo quadrimestre osserviamo che:

- se il voto in pagella è insufficiente, le femmine sono meno dei maschi (-12%);
- se il voto è superiore al cinque, le femmine sono più dei maschi (+ 12%).

Nel contempo, la differenza di punteggio di matematica in PISA 2003 tra i generi, a favore dei maschi, poco risente del voto in pagella: essa è minima quando il voto è insufficiente (39 punti), ed è massima quando il voto è pari o superiore al sette (55 punti).

È possibile, inoltre, mettere a confronto il voto del primo quadrimestre, distinto per genere, con i diversi livelli di competenza matematica individuati da PISA 2003.

La valutazione “oggettiva” del test ha sottolineato un'estesa superiorità dei maschi in matematica, superiorità che permea ed è presente all'interno di ciascun livello di competenza.

La valutazione sommativa della scuola, invece, sancisce la superiorità delle femmine con un voto in pagella più alto e questo avviene a ciascun livello di competenza. Solo in corrispondenza del sesto livello, cioè del livello massimo che comprende 34 studenti, la scuola assegna un voto più alto ai maschi. Pur considerando l'evidente differenza tra la valutazione sincronica di un test e la più complessa e diacronica valutazione istituzionale, è possibile ipotizzare che i maschi, nella scuola, vengono penalizzati?

Come si distribuiscono percentualmente i due generi nei tre indirizzi scolastici considerati?

In modo completamente non equilibrato. Infatti, i rapporti sono sempre circa un terzo contro due terzi. Le femmine sono un terzo degli studenti negli istituti tecnici e i due terzi negli istituti professionali e nei licei. I maschi, invece, sono due terzi negli istituti tecnici e un terzo negli istituti professionali e nei licei.

Se si rapporta la distribuzione percentuale dei generi al livello di competenza matematica, essa appare completamente diversa. Le femmine sono percentualmente più rappresentate nei livelli medio bassi di competenza (1,2,3), al contrario dei maschi che sono maggiormente rappresentati ai livelli alti (4,5,6).

BIBLIOGRAFIA

- Beaton A.E., Martin M.O., Mullis I.V.S., González E.J., Smith T.A. e Kelly L.D.** (1996), *Mathematics Achievement in the Middle School Years*, Boston. Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, Boston College
- Beaton A.E., Martin M.O., Mullis I.V.S., González E.J., Smith T.A. e Kelly L.D.** (1997), *Mathematics Achievement in the Primary School Years*, Boston. Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, Boston College
- Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo** (2001), *Oltre la qualità diffusa*, Didascalie libri, Trento
- Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo** (2006), *Le nuove sfide per il sistema trentino*, Didascalie libri, Trento
- Fambri A. e Nesler R.** (1999), *Apprendimenti e atteggiamenti nella scuola media trentina*, IPRASE del Trentino, Trento
- INVALSI** (2006), *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving*, Armando, Roma
- Martin I.V.S., Gonzalez M.O. e Chrostowski E.J. & S.J.** (2004), *Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades Mullis*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College
- Molin A. e Cretti G.** (1998), *Lettura e matematica nel bienni delle superiori*, IPRASE del Trentino, Trento
- OECD** (2004), *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003*, OECD Publications, Paris
- Zuccarelli D. e Nesler R.** (1997), *Le parole e i numeri*, IPRASE del Trentino, Trento
- Zuccarelli D.** (1999), *Risultati di Matematica e di Scienze nella scuola media*, "Scuola e Città", n. 5/6
- Zuccarelli D.** (2000), *Risultati di Matematica nella scuola elementare della Regione Trentino Alto Adige*, "Scuola e Città", n. 7, pp. 288-304
- Zuccarelli D.** (2000), *Risultati di Scienze nella scuola elementare della Regione Trentino Alto Adige*, "Scuola e Città", n. 8, pp. 345-358
- Zuccarelli D.** (2000), *Matematica e Scienze nella scuola media*, Franco Angeli, Milano

Capitolo sesto

Orientamento per le differenze

Graziano Zuffi

“Sostenendo l'idea che anche le cose hanno un carattere solo grazie alle loro differenze ed interazioni, si provoca una crisi epistemologica”

Gregory Bateson

1. RIFLESSIONI SU UN'ESPERIENZA

L'esperienza professionale ed umana di consigliere di orientamento mi ha permesso di muovermi nel territorio della ricerca identitaria compiuta dagli adolescenti.

Per un ragazzo o una ragazza, per un giovane o una giovane la costruzione dell'identità - nell'attuale società complessa e in rapido divenire - è compito arduo. Costringe infatti la persona a continui riadattamenti e riformulazioni, a rimettersi quotidianamente in gioco, a ridiscutere e rivedere le prospettive acquisite.

Il bisogno di orientamento dell'adolescente, nella società dell'incertezza, emerge con intensità, intrecciato frequentemente a un senso di smarrimento e di inquietudine, a timori di perdersi nel labirinto, a tentativi di risposta più o meno adeguati.

Il consigliere di orientamento accompagna la persona, facilita i processi di elaborazione della conoscenza di sé e delle informazioni sociali, provoca l'emersione di senso e di significato, dei valori e dei desideri che indirizzano i progetti di vita e i progetti professionali, facilita la relazione, l'incontro/confronto della storia delle persone con la storia collettiva.

È compito delicato, perché si colloca entro lo spazio problematico che si estende tra la realtà, con i suoi vincoli e le sue necessità, e il desiderio dei soggetti, le loro potenzialità, il loro futuro possibile.

L'esperienza del *counselor* è in genere animata da un duplice proposito/impegno:

- l'ascolto empatico, il *dare la parola*, la volontà comunicativa, condizioni essenziali al manifestarsi della persona (sia essa preadolescente, adolescente, adulta), la quale deve anzitutto percepire chiaramente di essere riconosciuta;
- l'aiuto rispettoso, volto a far sì che ogni soggetto mobiliti le proprie risorse e percepisca il sapere e i saperi in funzione della crescita e del cambiamento, strumenti per leggere le esperienze e per meglio padroneggiare gli eventi.

Le azioni di *counseling* sono feconde quando privilegiano l'emersione delle rappresentazioni del mondo, l'incontro/confronto tra rappresentazioni proprie ed altrui; quando offrono alla persona una fertile opportunità per scoprire qualcosa di sé e delle proprie modalità di essere raffrontandole con quelle di altri, quando producono superamento della solitudine, allargamento, approfondimento dei campi semantici e valoriali relativamente al significato del vivere, delle relazioni interpersonali, del lavoro.

Ho potuto sperimentare che il colloquio di orientamento ha una sua valenza formativa se attraverso l'ascolto, la riformulazione, il rispecchiamento si istituiscono per il soggetto occasioni per aprirsi a dimensioni nuove e per rivedere le proprie prospettive.

Il colloquio è formativo se si fa strumento di educabilità, bilancio di esperienze e di risorse, aiuto all'identificazione di modalità di attribuzione di significato, guida alla consapevolezza delle prospettive esistenziali e professionali, alla costruzione di sé nel tempo, nello spazio, nelle relazioni con gli altri, sostegno alla capacità di darsi traguardi, di scegliere e di decidere.

In tal caso anche il colloquio può contribuire all'*arricchimento della consapevolezza di esistere* (D. Demetrio, 2000).

2. LA SCUOLA: AMBIENTE PRIVILEGIATO PER LA FORMAZIONE DI IDENTITÀ CONSAPEVOLI

Una scuola di persone, che fonda il proprio progetto pedagogico sulla centralità della persona, aiuta ciascuno a riconoscere i propri tratti stabili, le connotazioni identitarie, l'unicità; allo stesso tempo educa la persona a vivere il concetto-sentimento di perfettibilità.

Sistema aperto, espandibile in direzioni molteplici, la persona è autopoiesi; attraverso elaborazioni cognitive e socioaffettive essa si orienta - disorienta - riorienta continuamente.

L'identità personale si alimenta del riconoscimento delle differenze e della propria parzialità, dell'accettazione della pluralità dei modi di essere, di pensare, di sentire e dell'arricchimento che differenze e pluralità rappresentano per la persona e per la comunità.

La cultura della differenza è essenziale al costruirsi dell'identità, perché sollecita la persona a leggere la propria parzialità e specificità.

La comprensione delle dinamiche di genere arricchisce le prospettive pedagogiche, dischiude nuove opportunità alla costruzione dell'identità.

La reciprocità, l'interconnessione, la relazione dialettica, le dinamiche di conflitto che interessano la condizione maschile e la condizione femminile, le modalità con cui si esprimono nei vari contesti le relazioni tra uomini e donne offrono agli educatori e agli stessi giovani un campo concreto e critico di riflessione. E certamente la messa in discussione di stereotipi, la scoperta del senso della complessità del vivere, di processi non lineari né omogenei, di mentalità e di rapporti sociali che influiscono sull'identità femminile e sull'identità maschile consentono ai soggetti in formazione un approccio al reale e al sapere più coinvolgente e ricco di senso.

La costruzione dell'identità si alimenta di scelte creative, di decisioni consapevoli, di sforzi progettuali, di verifiche e di bilanci periodici.

Non è mai costruzione solitaria e individualistica: il senso identitario si definisce e si consolida nel trascendimento, nella disponibilità alla comunicazione con l'altro e con i contesti socioculturali; l'autorealizzazione si svolge nella continua apertura agli altri e alla vita, nella continua scoperta e valorizzazione di sé come centro di decisioni significative.

3. LA SCUOLA: LUOGO ABITATO DA DIFFERENZE

La scuola, ambiente in cui si incontrano bambini e bambine, giovani studenti e giovani studentesse, maestri e maestre, insegnanti uomini e donne rappresenta un contesto privilegiato per la realizzazione integrale della persona, ove possono incontrarsi ed apprendere a relazionarsi generi e generazioni; la scuola può essere davvero il luogo in cui la persona vive i compiti di sviluppo in modo intelligente, libero, creativo, apprendendo a riconoscersi (nella sostanza ontologica e deontologica) e ad acquistare padronanza della sua vita psichica, ad interagire consapevolmente con il mondo fisico, sociale culturale.

Nell'ultimo mezzo secolo è cambiata la composizione della popolazione scolastica: le presenze femminili sono andate via via aumentando; dagli anni Cinquanta del Novecento l'incremento è stato costante ed oggi le alunne delle Scuole medie e delle Scuole superiori costituiscono poco più della metà della popolazione studentesca. Le ragazze, inoltre, investono in istruzione più dei ragazzi e scelgono in numero sempre maggiore indirizzi di studio un tempo per lo più maschili (istituti tecnici e professionali); negli indirizzi in passato quasi esclusivamente femminili la presenza di ragazze si è dimezzata, mentre negli istituti tecnici e professionali è raddoppiata, nei licei scientifici è triplicata. In ogni ordine di studi le ragazze fanno registrare percentuali più alte per quanto riguarda regolarità di frequenza, alte votazioni, promozioni.

La dispersione scolastica colpisce più i maschi che le femmine: le ragazze che si disperdono sono la metà dei ragazzi.

Il disagio, come malessere dovuto al “non star bene a scuola”, alimentato spesso da proposte didattiche poco coinvolgenti e poco flessibili, è tollerato ed elaborato meglio dalle ragazze; nei ragazzi, quando si manifesta, esplose più facilmente sotto forma di conflitto palese o di aggressività verso persone e cose: in situazione di disagio è più frequente la richiesta di aiuto da parte delle ragazze.

In un quadro a tal punto mutato e profondamente segnato da differenze le tradizionali pratiche educative e didattiche si sono rivelate altamente inadeguate e scarsamente efficaci.

La necessità di offrire risposte capaci di intercettare i nuovi bisogni formativi ha stimolato, a partire dalle esperienze delle docenti e dei docenti più attenti e più sensibili, approfondimenti teorici, ricerca-azione, buone pratiche.

Non pochi sono stati i progetti che, in nome di una cultura della differenza, hanno espresso nuove modalità di intendere il rapporto insegnamento-apprendimento, con particolare attenzione ai soggetti e alla necessità di un loro coinvolgimento nel processo educativo. Forse si può dire che la cultura della differenza, l'assunzione della categoria di genere hanno permesso in molte situazioni di riconsiderare criticamente la cultura scolastica ufficiale e di inaugurare - grazie a nuove intuizioni psicopedagogiche - un ripensamento dei compiti della scuola, dei contenuti e dei metodi, ma soprattutto pratiche di lavoro didattico efficaci per una formazione di ragazzi e ragazze meno condizionata dagli stereotipi.

Le ricerche su differenze di genere e apprendimenti, la riflessione critica su stereotipi diffusi che pesano sulla formazione delle ragazze ritenute inadatte ad affrontare aree disciplinari prettamente maschili, la rivisitazione della storia allo scopo di indagare la progressiva emersione ed emancipazione femminile e le non ancora compiute conquiste di pari diritti, doveri, responsabilità, opportunità offrono nuove prospettive all'educazione umana e civile. Esse consentono di osservare la stessa realtà educativa da nuovi punti di vista, che restituiscono e recuperano alla storia il discorso delle differenze (e non solo di genere), spesso occultato da pretese universalistiche ed omologanti. Sono stati aperti nuovi orizzonti interpretativi, che hanno il pregio di proporre all'attenzione non solo le specificità maschili e femminili, le parzialità che non possono essere oscurate se non per volontà di dominio, ma di cercare di comprendere “l'intero sistema delle relazioni tra uomini e donne” (S. Bellasai, 2001).

Nasce la consapevolezza che il concetto di genere e le questioni di genere non sono “cose di donne” perchè i due generi sono strettamente correlati.

“Si è visto infatti che soltanto l'attiva influenza dei due sessi l'uno sull'altro, i loro legami, i loro contrasti creano la condizione femminile e la condizione maschile, quelle modalità di vita cioè in cui i due sessi intrecciano la propria esistenza. Genere

dunque, oltre che codice binario, è anche un codice che implica reciprocità, dialettica costante tra le sue componenti di base” (S. Piccone Stella - C. Saraceno, 1996).

Dare valore, visibilità ai percorsi, alle culture e alle competenze di ambedue i generi può pertanto significare aiutare ragazzi e ragazze a sviluppare identità e differenza entro un contesto - come può essere quello scolastico - allestito allo scopo di favorire riconoscimenti reciproci. Ma significa anche guidare le nuove generazioni a leggere criticamente la realtà, a coglierne i progressi compiuti, le disparità perduranti, l'insorgere persistente dei pregiudizi, i meccanismi che provocano esclusione e marginalizzazione, l'efficacia delle azioni e dei provvedimenti positivi che riducono le disuguaglianze e che impediscono che le differenze siano intese e vissute come devianze, inferiorità, anormalità.

La scuola potrà dunque aiutare ragazzi e ragazze a sviluppare identità e differenze se sarà capace di proporre tessuti relazionali nuovi e scelte metodologiche che consentano l'interazione tra le identità, la comunicazione tra le differenze, la disponibilità a problematizzare.

Al contrario offerte formative indifferenziate ed uniformi, connotate dalla dominanza di approcci alla conoscenza di tipo astratto e teorico e dalla pratica di metodologie trasmissive produce sovente - da parte di studenti e di studentesse - conseguenze di demotivazione nei confronti dello studio e sta spesso alla base del fenomeno rattristante della dispersione scolastica.

L'impressione che ricavo, quando incontro giovani studenti e studentesse che chiedono aiuto, è che l'istituzione scuola, al di là di lodevoli tentativi compiuti da singoli o da gruppi di docenti, fatichi alquanto a superare un'impostazione poco flessibile, che privilegia ancora una trasmissione della cultura come ricezione, anziché offrire occasioni di rielaborazione, di ricerca di senso.

Al di là della varietà dei percorsi che gli istituti superiori propongono, l'approccio al problema dell'insegnamento-apprendimento resta fondamentalmente teorico, deduttivo, trasmissivo, inadeguato pertanto a supportare la costruzione dell'identità di molti alunni, ad intercettare e a valorizzare le differenze.

La personalizzazione al maschile e al femminile fatica ad emergere e ad esprimersi dove domina l'uniformità; essa al contrario trova spazio ove viene disordinata la didattica tradizionale, ove il superamento dell'ortodossia disciplinare favorisce l'attrito fecondo tra il sapere codificato e le modalità di essere e di porsi dei soggetti.

Identità, differenza, comunicazione costituiscono parole chiave del curriculum, indicazioni forti del progetto pedagogico, prospettive feconde da cui porsi per interrogare le azioni educative e didattiche.

La scuola aiuta ogni identità a scoprire la necessità dell'altro/altra, a comprendere che ogni identità è finitudine, e perciò intenzionale, protensiva, che l'altro/altra è referente indispensabile per la scoperta del sé.

La scuola è contesto che può facilitare i riconoscimenti reciproci, gli incontri, gli scambi, le mediazioni, le negoziazioni; è luogo in cui si costruiscono storie di vita in relazione, in cui sono possibili esperienze formative che intrecciano educazione e democrazia.

4. UNA SCUOLA ORIENTANTE

Compito inderogabile della scuola è formare i giovani alla cittadinanza attiva. Le competenze di cittadinanza costituiscono un insieme di risorse (alfabetiche, logiche, cognitive, comportamentali...) che la persona è in grado di mobilitare e di esercitare in diversi ambiti e che le consentono di fronteggiare in modo consapevole ed efficace la realtà (personale, interpersonale, sociale, professionale).

La scuola, dunque, è chiamata ad aiutare ogni ragazzo ed ogni ragazza a dotarsi di strumenti idonei ad interrogare, ad interpretare, a vivere il proprio tempo per progettare il proprio futuro.

Essa è naturalmente orientante, perché, ponendo al centro dei suoi compiti l'affermazione della persona, stimola ogni alunno/a ad attuare la propria libertà di scegliere e di realizzarsi. Centralità della persona significa che nessuno può stabilire il bene e il dovere di un altro, che nessuno può comprimere, con condizionamenti di qualsivoglia tipo, la libertà e la responsabilità della persona. Questa consapevolezza è fondamentale per l'orientamento, affinché non sia inteso come un insieme di azioni e di pratiche che finiscono per assoggettare la persona alle dinamiche socioeconomiche e tecnologiche esistenti.

Il processo orientativo non è costituito da un soggetto che orienta e da un altro che è orientato, e tanto meno da una sorta di progressivo adattamento del singolo alle caratteristiche e alle regole del contesto; il processo orientativo, al contrario, interpellava ogni persona affinché sia lei, nel contesto dato, ad agire orientativamente, mettendosi in gioco, per il proprio compimento, con tutta la sua corporeità, con le sue emozioni e i suoi desideri, con la sua razionalità.

Ma "la persona umana non può comprendersi come chiusa in se stessa, perché essa esiste nella forma di una relazione. Seppure la persona non nasca dall'incontro, è certo che si attua solo nell'incontro" (L. Pareyson, 1995).

La scuola, per la sua pluralità di presenze, di luogo in cui si incontrano generazioni, differenze di genere, culture, visioni del mondo, intelligenze, stili diversi costitui-

sce una rete formidabile per l'esercizio e lo sviluppo di competenze relazionali (stare insieme, comunicare esperienze, confrontare saperi e progetti, cooperare).

La scuola orientante capovolge il tradizionale rapporto tra socializzazione e individuazione, "oggi è l'individuazione la necessaria premessa alla socializzazione e non viceversa" (L. Benadusi, 2004); occorre cioè una sensibilità formativa che tenga conto dei nuovi processi di trasformazione che investono la società postmoderna e la scuola stessa, vale a dire l'alto grado di frammentazione, di individualismo, di pluralismo, che costringe i soggetti ad un'ardua faticosa ricerca di senso.

La scuola oggi si pone il problema degli stili di vita dell'adolescenza attuale, tenta di interpretarne le caratteristiche entro l'ambito socioculturale della postmodernità; si assume sempre più il compito, in qualità di comunità educante radicata in un territorio, di tessere - insieme ad altre agenzie formative - reti, di progettare attività di supporto alla costruzione dell'identità e servizi di accompagnamento per le persone impegnate nella loro realizzazione. Essa inoltre, consapevole delle forti pressioni oggi esercitate sugli adolescenti in direzione del consumo intensivo, dell'edonismo, dei miti narcisistici e dell'eterna ludicità, che insieme tentano di assoggettare la persona a nuove dipendenze e di stravolgere il principio di realtà, si fa carico di accrescere la coscienza critica, attrezzando ad un'introduzione al sociale e a criteri di valore.

Orientare, infatti, è anzitutto educare al principio di realtà, abituare a misurarsi con i limiti, i tempi e la fatica della conquista, con gli impegni di lungo termine, con il futuro; la perdita del senso del futuro, che sembra caratteristica delle nuove generazioni, l'adattamento al presente tipico di un'"adolescenza protratta e interminabile" sono agli antipodi di una formazione autenticamente orientativa, che fa del progetto personale l'essenza del suo impegno, perché "la realizzazione della personalità non sia solo un processo di sviluppo, ma anche un cammino di decondizionamento da tutto ciò che ci rende ben adattati ed integrati ma collettivi, è un tendere all'unicità dell'essere. L'uomo racchiude in sé una matrice originaria di forza, originalità e creatività, ed è proprio il dispiegarsi di questo nucleo originario a realizzare la nostra individualità" (A. Carotenuto, 1995).

L'immersione nel presente, l'invisibilità, la caduta di protagonismo dei giovani è "rivelatrice di una doppia debolezza, quella dei padri e quella dei figli" (G. Acone, 2004); esse sono conseguenti alla crescita dell'incertezza complessiva, ma svelano soprattutto la fragilità propositiva della società adulta, incapace di indicare alle nuove generazioni valori e traguardi formativi coinvolgenti e ricchi di significato. "...I giovani ricordano a noi genitori e professori, a noi adulti, i nostri stessi limiti, la nostra inadempienza. L'incapacità di insegnare. Di offrire valori. Ed esempi. Di produrre idee in cui credere, o contro cui battersi. Di formulare modelli di autenticità ai quali, almeno, opporsi" (I. Diamanti, 1999).

La scuola orientante raccoglie le sfide oggi lanciate dai rapidi mutamenti in corso nella società e trasforma le tradizionali concezioni di orientamento, che da un lato proponevano un'integrazione/adattamento del soggetto alle ragioni del sistema sociale, dall'altro intendevano fornire a bambini e bambine, ragazzi e ragazze, giovani studenti e studentesse pari condizioni, che attrezzassero alla scelta in vista dei futuri percorsi di studio e di formazione. L'orientamento in una società strutturalmente complessa è chiamato a misurarsi con problemi nuovi e con la necessità di rapportarsi ai soggetti in formazione in modo diverso rispetto al passato. La società attuale richiede competenze che consentano di gestire il cambiamento, realtà mutevoli creatrici di nuovi eventi, di nuovi saperi; oggi la persona deve sviluppare "capacità di relazionarsi con gli eventi che si succedono e che non si possono prevedere, di interagire in situazioni complesse, di stare nell'incertezza e nello stress, di far fronte agli eventi in modo propositivo e progettuale, di sapersi autorientare, autovalutare e autocorreggere" (M. Di Mauro, 2002).

Il compito dell'orientamento non consiste tanto nell'offrire ai giovani strumenti da applicare, quanto piuttosto nel sollecitare il loro protagonismo, nel sostenere l'autoformazione e l'autodirezione dell'apprendimento verso modelli cognitivi ed emotivi propri di ciascuno. Il nuovo modo di intendere l'orientamento si propone di stimolare ogni soggetto alla consapevolezza metacognitiva; privilegia pertanto la centralità dello sviluppo della persona, seguendo una pedagogia della responsabilità che muove dalle caratteristiche e dai bisogni formativi dell'alunno/a, per proporre allo/a stesso/a percorsi ove si attiva come soggetto in azione che produce esperienze, interpretazioni, riflessioni.

Le intelligenze, gli stili, le risorse personali, "le credenze nutrite dalla persona", "le aspettative di autoefficacia" (A. Bandura, 1982) diventeranno dunque oggetto di attenzione e di indagine allo scopo di servire e di guidare le azioni di orientamento e la progettazione educativa e didattica. L'impegno pedagogico si concentrerà sull'allestimento di contesti, creerà condizioni che consentano la mobilitazione delle risorse personali e stimolino le differenze ad esprimersi, ad interagire, cercare insieme risposte.

La professionalità dei docenti e delle docenti, di fronte ai nuovi bisogni formativi, è sollecitata ad assumere competenze più articolate e complesse e compiti più ampi.

Una scuola orientativa richiede professionalità capaci di risvegliare il desiderio di apprendere, di interpretare e fronteggiare la demotivazione degli studenti, il disagio, l'apatia, di flessibilizzare approcci e di dosare interventi. Abitata da differenze, essa è in grado di progettare al bisogno percorsi mirati e personalizzati, offerte diverse per esigenze diverse; incomincia a ridiscutere i tradizionali concetti di programmazione, prevalentemente intesi come elaborazione a priori di piani sorretti dalla logica della prevedibilità, cui i soggetti discenti dovrebbero adeguarsi.

L'art.1 della legge 53 del 2003 attribuisce alla scuola il compito di "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze, dell'identità di ciascuno". Si tratta di un'opzione impegnativa, che implica il riferimento a modelli pedagogici diversi rispetto a quelli lineari, di controllo, che ancora caratterizzano l'opera di molti docenti. Una scuola orientante è più prossima ad una "progettazione per situazioni", in quanto non pretende di ridurre la molteplicità delle variabili in campo, ma le assume con apertura, le ascolta, dialoga, decide in situazione possibili direzioni di sviluppo, ridefinisce continuamente i percorsi per facilitare l'autorganizzazione e l'autocostruzione del sapere da parte dei differenti soggetti.

La scuola orientante sceglie di lavorare per progetti, prodotti e condivisi da équipes di docenti, i quali sperimentano in prima persona l'ascolto attivo, il confronto tra diverse competenze, l'arte della mediazione e della cooperazione e insieme apprendono a fronteggiare l'imprevisto, che apre spesso orizzonti nuovi alla riflessione e all'azione educativa. La logica della progettazione considera gli alunni attori e costruttori dei loro percorsi di formazione, risponde meglio agli indici di complessità che caratterizzano il sistema sociale in cui i soggetti vivono, supera modelli di comportamento preconfezionati, inadeguati rispetto all'inatteso, all'imprevedibile, abitua ad una gestione attiva, critica del cambiamento. L'interazione con la complessità rende fragili le conoscenze, richiede alle persone padronanze, azioni, operazioni, produzioni che rechino il segno del coinvolgimento pieno del soggetto che ne è artefice.

Il lavoro per progetti, dunque, mette insieme attori diversi, mobilita le competenze di ciascuno, diffonde un'idea di sapere come patrimonio da riscrivere, reinventare, innovare, più che da conservare, educa, ponendo come idea ispiratrice e come meta formativa la padronanza, all'autoformazione e all'autorientamento.

In tal modo la scuola "favorisce l'iniziativa del soggetto per il suo sviluppo fisico, psichico e intellettuale, lo mette in condizione di definire la propria identità di fronte agli altri e di rivendicare un proprio ruolo nella realtà sociale, culturale e professionale. È un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente anche le varie strutture non formali del territorio, nonché il grado di scuola successivo. La possibilità [...] di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, portando avanti lo sviluppo di un progetto di vita personale, deriva dal consolidamento di competenze decisionali fondate su una verificata conoscenza di sé e su un intelligente tirocinio educativo che abbia autenticato e continui ad autenticare le capacità, gli interessi e le attitudini di ogni ragazzo. Il carattere orientativo è intrinseco allo studio delle discipline e alle attività inter e transdisciplinari. L'uno e le altre, infatti, sono volte alla scoperta di sé, della cultura e dell'arte, del mondo in generale e della produzione umana in particolare, attraverso l'incontro con i diversi ambienti della produzione tecnica

o intellettuale”. (*Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di I grado*). Le Indicazioni propongono dunque “l’iniziativa del soggetto”, ribadiscono insomma il concetto di autorientamento: deve essere il soggetto stesso a comprendere il senso del proprio agire, e deve essere aiutato a farlo, perché “al centro di questo progetto non è la scuola né il lavoro: è la persona” (G. Giugni, 1988).

5. ORIENTAMENTO E SAPERI

La scuola guida alunni/e alla produzione di sapere a partire dal sé, fa sì che l’esperienza soggettiva si trasformi in sapere, che i saperi codificati siano rivissuti, vivificati, rinnovati.

La guida esperta dei/delle docenti è tale perché sa porsi con modalità relazionali comprensive, perché compie mediazioni capaci di accogliere le esperienze diverse e le diverse personalità e di supportarle nel corso dei processi di apprendimento. Qualora ciò non accada, è abbastanza consueto incontrare disagio, smarrimento di senso, conoscenze spogliate di comprensione e prive di condivisione, saperi disancorati dalle esistenze, attività senza scopo.

È la relazione pedagogica che ravviva la comprensione, grazie alla pratica dell’ascolto, generatrice di fiducia e di inclusione e condizione per l’emersione delle qualità personali. La persona costruisce identità e senso, si autoriconosce grazie alla connessione di cultura e vita. Con la comprensione la persona si rende partecipe di un mondo di significati, del patrimonio culturale che l’umanità ha edificato nel tempo; esso però è anche interpretazione, ricostruzione, personalizzazione, senso.

La relazione comprensiva è particolarmente efficace quando diviene azione pubblica, quando coinvolge tutti i componenti di una classe o di un gruppo, producendo scambi tra docenti e alunni/e, tra alunni e alunne, che inducano a scoprire insieme il valore dell’interazione nei processi di apprendimento. Il docente modello di relazioni forti si preoccupa che emergano le parole di ciascuno, che siano percepite ed apprezzate da tutti; evidenzia e valorizza ogni apporto originale di interpretazione e ogni iniziativa personale quali antidoto a logiche di diligente assuefazione e di omologazione.

Modalità relazionali comprensive consentono di accedere più agevolmente ai saperi, di viverli come attività ricche di connotazioni personali ed emotive, come costruzioni di uomini e di donne modulate sugli stili di ciascuno/a. Le resistenze opposte da studenti e da studentesse in particolare ad alcuni insegnamenti disciplinari è spesso dovuta al fatto che essi sono proposti come oggettivi, autosignificativi, disancorati dai valori umani e sociali, perciò scarsamente appassionanti, incapaci di produrre curiosità, piacere, gusto della scoperta.

Frequenti sono le critiche che i giovani e le giovani rivolgono alle metodologie praticate in aula, alla conduzione delle lezioni, alla mancanza di contestualizzazioni e di laboratorialità, ai livelli eccessivamente formali ed astratti. Studenti e studentesse manifestano spesso l'esigenza di essere considerati come persone non prive di saperi, vorrebbero che il sapere fosse inteso come co-costruzione e che la scuola non scadesse a livello di "museo del sapere", ma cercasse di essere luogo dove insieme si scoprono, si ricreano e si accrescono le conoscenze.

Studenti e studentesse in genere non rifiutano la scuola, neppure coloro che vi vivono con disagio. Molte delle loro accuse manifestano bisogni autentici: il desiderio di un sapere proposto come "medium" per la loro crescita; la richiesta di un clima d'aula e di metodologie che non azzerino le differenze e non producano conformismo intellettuale, ma incoraggino l'iniziativa e accrescano la fiducia in sé, abilitando al fronteggiamento di problemi complessi; la necessità di contenuti formativi che siano connessi a problemi di realtà, a questioni che la comunità vive e discute, su cui studenti e studentesse possano realizzare progetti rilevanti non solo dal punto di vista scientifico e culturale, ma anche sociale.

L'educazione ai saperi dovrebbe pertanto porre l'enfasi non solo sugli aspetti analitici, ma anche su quelli relazionali, grazie ad un approccio comunicativo caratterizzato da empatia, con modalità di attraversare informazioni, testi, problemi che tengano conto delle caratteristiche dei soggetti che apprendono, delle loro diverse rappresentazioni e delle loro particolari capacità di agire. Ciò significa creare spazio per le narrazioni personali, per la riflessione metacognitiva, per l'esplicitazione delle attribuzioni di senso, che consentano l'intreccio, nel curriculum, delle dimensioni logiche, epistemologiche, psicologiche, vale a dire la contestualizzazione dei saperi non solo dal punto di vista storico-sociale, ma anche da quello soggettivo.

La necessità di reintegrare il ruolo del soggetto conoscente nella costruzione del sapere - oggi proposta da molte teorie dell'apprendimento - appare limpidamente espressa già da S. Weil.

In qualità di professoressa di filosofia al liceo femminile di Puy (nell'anno scolastico 1931-32), S. Weil, avendo in animo di trattare argomenti denominati "Il metodo delle scienze" ed essendo pienamente convinta che "il significato di una vera scienza è costituire una preparazione alla libertà", non era tanto preoccupata che le sue alunne possedessero contenuti insufficienti di natura matematico-scientifica, quanto del fatto che vivessero le informazioni come "nozioni morte". Esse non costituivano sapere vivo, cultura, ma compartimenti, insiemi di apprendimenti disciplinari non comunicanti, ordinati secondo quanto proposto nei libri di testo.

La Weil osserva in proposito: "Niente è così cupo e desertico dell'accumulo dei risultati scientifici nei libri, allo stato di residui morti". Ella affrontò il problema pro-

ponendo una soluzione educativo-didattica che aiutasse le alunne a superare la concezione passivizzante - come accumulo di conoscenze date - delle scienze; si preoccupò che le alunne pervenissero alla consapevolezza della scienza come impresa, come processo di produzione umana, come sviluppo ed elaborazione storica spesso non lineare, anzi opera faticosa e talvolta contraddittoria.

S. Weil aveva chiaro, comunque, che mostrare lo sviluppo storico delle scienze non era ancora sufficiente; era indispensabile l'attivazione soggettiva al sapere, il coinvolgimento delle alunne usando ogni strumento possibile (letture di testi originali, esperienze laboratoriali, ecc.) allo scopo di suscitare la libertà nei confronti del sapere.

Non sfuggiva certo a S. Weil che ove non avviene e ove non è stimolato il risveglio delle soggettività, la scienza, i saperi, la cultura non potranno che apparire ai giovani e alle giovani come un complesso disumano, "dogma che bisogna credere senza mai sapere perché".

6. RAGAZZI/E NARRANTI - RAGAZZI/E SIMPATICI/CHE - RAGAZZI/E CURIOSI/E

Mi è stato chiesto recentemente da un gruppo di genitori se la mia lunga esperienza di consigliere di orientamento mi avesse permesso di individuare, nei ragazzi e nelle ragazze che ho incontrato, dei tratti predittivi del loro successo formativo. Domanda difficile, da affrontare con la cautela e con l'umiltà richieste da un compito complesso e problematico quale è quello dell'orientamento. Tuttavia ho tentato una risposta, legata alla mia esperienza e alla limitatezza del mio campo di osservazione.

Gli adolescenti e le adolescenti che hanno più agevolmente raggiunto le mete formative che si erano proposti/e presentavano caratteristiche che sinteticamente potrei definire: capacità narrativa, "simpatia", curiosità.

Il ragazzo, la ragazza narrante è disponibile a raccontarsi e perciò elabora trame e compie connessioni che esprimono la sua ricerca, le sue modalità di attribuire senso e significato, i suoi interrogativi, i suoi tentativi progettuali.

Le narrazioni, i racconti di sé sono rappresentazioni di sé e del mondo, svelano i filtri interpretativi del soggetto, costituiscono occasioni conoscitive dei tragitti esperienziali, degli spazi di vita e di relazione. La produzione di narrazioni è formativa perché esercizio del pensiero riflessivo, metacognitivo, introspettivo, retrospettivo. Grazie alla narrazione, la persona impara a distanziarsi, a concentrarsi su aspetti della propria storia, del proprio agire, del proprio essere e pensare.

Il ragazzo, la ragazza narrante è disponibile ad esplorare le proprie potenzialità, compie bilanci esistenziali e cognitivi, esplicita aspirazioni, apprende pertanto a rappresentare la realtà come è stata, come è, come potrebbe essere.

Ragazzi/e simpatici/che sono quelli capaci di sentirsi insieme agli altri, che sanno ascoltare empaticamente, che vivono la dimensione relazionale come fonte di comprensione dell'esperienza (personale, culturale, scientifica, umana); essi rivelano propensione alla socialità, alla partecipazione, alla cooperazione; concepiscono i percorsi di apprendimento come cocostruzione, come impresa che permette di intessere significati e di scoprire connessioni e spiegazioni insieme ad altre persone.

La curiosità, infine, è la manifestazione del desiderio - costitutivo dell'uomo - di esplorare, di conoscere se stessi e il mondo, è fondamento di ogni sapere.

Nell'età evolutiva la curiosità è naturale, ma " può essere spenta da una cattiva educazione, quella che ritiene la ripetitività essere il traguardo principale dell'intervento educativo" (P. Bertolini, 1996). La curiosità tiene desto il desiderio, che è bisogno di senso e di significato; è sorgente di intenzioni, aspettative, progetti.

L'opzione della scuola per un orientamento formativo dovrebbe rappresentare una scelta decisa e assai impegnativa in direzione di nuove competenze comunicative, che consentano di sviluppare le potenzialità narrative, la capacità di "sentire insieme agli altri", la curiosità dei ragazzi e delle ragazze.

L'impegno pedagogico delle nuove scuole autonome dovrebbe generare una progettualità educativa e didattica incentrata sul valore dell'autorientamento, che apra spazi e tessuti relazionali nuovi, idonei ad arricchire le soggettività maschili e femminili, la consapevolezza identitaria, il pensiero della differenza, rompendo il diaframma vita/sapere, dando voce alla pluralità delle esperienze e favorendo, grazie alla coralità della comunicazione, la costruzione dei progetti di vita.

7. CONCLUSIONI (NON CONCLUSIVE)

È affidato alla scuola dell'autonomia, alla sensibilità e all'energia innovativa delle docenti e dei docenti il compito di rivisitare e di riscrivere progetti educativi di Istituto e progetti di orientamento aperti alle problematiche di genere. Tali attenzioni possono emergere solo in un contesto educativo che abbia a cuore ciò che nelle pagine precedenti ho tentato di delineare.

In sintesi, le scuole autonome hanno per la prima volta la possibilità di progettare (non di eseguire programmi scritti altrove!) curricula che pongano al centro i soggetti - ragazzi e ragazze - che apprendono. A tale scopo diventa necessaria una ricerca educativa e didattica che muova in tre direzioni:

- una cultura dell'umanità "uni - duale, unità di persona, ma dualità originaria" (A. Soliani, 1993), secondo cui bambine e bambini, giovani donne e giovani uomini sono persone connotate dalla loro appartenenza di sesso;
- una valorizzazione del curricolo implicito, che costituisce il *proprium* esperienziale di ciascuno/a, sulle cui basi i soggetti dispongono in modo originale e creativo delle conoscenze e delle abilità proposte dalla scuola;
- un approccio alla cultura e ai saperi vissuto come processo che aiuta ad interrogarsi sul senso della collocazione nel mondo, di donne e di uomini, e che arricchisca le possibilità di scelta di ragazze e ragazzi attraverso la promozione del diritto di apprendere, la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi nell'arcipelago dei saperi, lo sviluppo delle individualità nelle loro peculiarità affettive, cognitive, sociali.

Da oltre due decenni l'Unione Europea sollecita i sistemi scolastico-formativi, affinché sia garantita uguaglianza di opportunità per le ragazze e per i ragazzi e affinché si realizzino possibilità di scelte che diano valore all'essere donne e all'essere uomini. In questo quadro l'orientamento scolastico-professionale dovrà caratterizzarsi come orientamento di genere e far proprie le tematiche sulle pari opportunità (IRRSAE Liguria, Atti del Seminario Nazionale Pari Opportunità, 1993) e su tali basi i progetti di orientamento delle scuole avranno bisogno di verifiche, approfondimenti, nuove analisi.

Le indagini e le interviste della ricerca compiuta fanno emergere e sottolineano il bisogno di un orientamento formativo che non solo faciliti la lettura della realtà complessa, ma sia anche strumento grazie a cui i soggetti costruiscono il loro progetto personale, mettendo in relazione i saperi scolastici con le culture e con le elaborazioni femminili e maschili.

Solo così l'identità, frequentemente nominata nei progetti di orientamento, avendo cura della differenza (di genere, di stili di apprendimento, di visioni del mondo...), non sarà annullata dal maschile-neutro o da stereotipi e luoghi comuni.

L'orientamento scolastico-professionale è chiamato, pertanto, a misurarsi criticamente con i propri limiti e con i modelli del conformismo sociale e dell'omologazione culturale, che condizionano talvolta pesantemente le scelte delle ragazze e dei ragazzi.

I limiti delle azioni di orientamento si manifestano soprattutto in quelle pratiche scolastiche che ancora collocano l'orientamento solo nelle fasi di transizione dalla scuola media alla scuola superiore.

Il fatto che esso, al contrario, non sia chiaramente percepito come processo - tendenzialmente autoorientativo - che investe l'intero percorso della scuola di base, il

biennio della scuola superiore e tutto il curriculum dell'alunno/a, accentua i fattori negativi che incidono sulla scelta; infatti ancora oggi quest'ultima risente molto spesso degli stereotipi culturali e delle connotazioni di genere assegnati ai campi del sapere e alle professioni. Non a caso le indicazioni della UE insistono sulla necessità di una valorizzazione dell'identità femminile e dell'assertività, affinché anche le giovani possano affermarsi sulla base delle proprie potenzialità, senza subire condizionamenti o stereotipi, e richiedono un impegno di trasformazione in senso positivo del rapporto donne/scienze e tecnica (E. Fox Keller, 1987), nonché un confronto aperto e nuovo con il lavoro e le professioni.

Per quanto riguarda i percorsi scolastici dei maschi, tra i problemi che si pongono con maggiore urgenza ci sono quelli di ragionare sul loro evidente "disagio" nello stare dentro il rapporto educativo e di insegnamento-apprendimento com'è attualmente impostato, sui loro specifici tempi di crescita e maturazione, sui condizionamenti e stereotipi che condizionano anche le loro scelte, sulla cura della loro capacità di stare in una relazione positiva con l'altro e, in particolare, con la differenza femminile affinché, sempre per citare E. Fox Keller, la formazione produca sempre meno "uomini che non sanno amare" e "donne che si tengono lontane dalla scienza".

BIBLIOGRAFIA

- Acone G., Visconti E. e De Pascale T.** (2004), *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia
- Bandura A.** (1996), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento
- Batini F. e Zaccaria R.** (2000), *Per un orientamento narrativo*, Franco Angeli, Milano
- Bellassai S.** (2001), *Il maschile, l'invisibile parzialità*, in *Saperi e libertà*, Associazione Italiana Editori, Milano
- Benadusi L.** (2004), *La professionalità degli insegnanti e le riforme della scuola*, in "Autonomia e Dirigenza", n. 7, 8, 9
- Bertolini P.** (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna
- Carotenuto A.** (1995), *La strategia di Peter Pan*, Bompiani, Milano
- Demetrio D.** (2000), *L'educazione interiore*, La Nuova Italia, Firenze
- Demetrio D.** (1996), *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano
- Diamanti I.** (2001), *La generazione invisibile*, Il Sole 24 ore, Milano
- Di Mauro M.** (2002), *Il senso della scoperta del proprio sé e di quello degli altri*, "Progetto orientamento e riforma, Annali dell'Istruzione 6", Le Monnier, Firenze
- Fox Keller E.** (1987), *Sul genere e la scienza*, Garzanti, Milano
- Giugni G.** (1988), *L'orientamento scolastico e professionale*, in *Storia mondiale dell'educazione*, Città Nuova, Roma

- Grimaldi A.** (2002), *Analisi delle domande di orientamento: i bisogni emergenti di giovani allievi italiani*, ISFOL - Strumenti e ricerche, Franco Angeli, Milano
- Mapelli B., Bozzi Tarizzo G. e De Marchi D.** (2001), *Orientamento e identità di genere*, La Nuova Italia, Milano
- Munari A.** (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano
- Pareyson L.** (1995), *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino
- Perticari P.** (1992), *Conoscenza come educazione*, Franco Angeli, Milano
- Piccone Stella S. e Saraceno C.** (1996), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna
- Smorti A.** (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze
- Sciaccaluga C. e Zucchi P.** (a cura di) (1994), *L'uno e l'altra. Atti del seminario nazionale di aggiornamento sulle pari opportunità e bibliografia ragionata*, IRRSAE Liguria, Genova
- Weil S.** (1971), *Sulla scienza*, Edizioni Borla, Torino

Capitolo settimo

Differenza di genere ed educazione socio-affettiva e sessuale nella scuola

Violetta Plotegher

Ci piace pensare che sia possibile un cammino educativo che: *“salvuardi la sensibilità, i sentimenti, i corpi, ma porti a conquistare una nuova cittadinanza per la donna e per l'uomo, una cittadinanza fatta di rispetto, di riconoscimento della differenza, delle differenze, e della scoperta della fecondità spirituale, culturale e politica ad esempio, e non solo naturale, di tali differenze.”*

Luce Irigaray, *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri, Torino 1994

1. LA RELAZIONALITÀ COME FONDAMENTO DI UN'EDUCAZIONE MULTICULTURALE

Fin dal primo istante della nostra esistenza, del “nascere alla vita” di ciascuno di noi, è rintracciabile l'essenza relazionale, la presenza di rapporti di interdipendenza, che fondano la nostra stessa soggettività. Perché esista un nuovo essere umano due distinte individualità sono interpellate ed è affascinante considerare come sia necessario anzitutto l'incontro del patrimonio genetico che appartiene a due persone distinte, che a loro volta sono frutto di combinazioni genetiche e catene di relazioni generazionali, per consentire il liberarsi straordinario di possibilità ogni volta irripetibili e uniche. Successivamente è una relazione, che non è riducibile alla sola dimensione biologica, che si intreccia tra la/il bambina/o e la madre durante la gravidanza, nel mentre lei è in relazione a sua volta con altri esseri umani nel suo contesto ambientale e affettivo, a rendere possibile l'espressione delle potenzialità di vita, con graduale conquista di autonomia e quindi di “separabilità” esistenziale. Dal momento del parto, della nascita “nel distacco” dal corpo materno come inizio concreto del riconoscimento sociale, altre fondamentali interazioni e relazioni umane, in un crescendo di attenzioni e cure che si imprimono nelle caratteristiche fisiche, sensoriali ed emotive di ciascuno, nell'apprendimento di un linguaggio corporeo ed affettivo e non solo linguistico, contribuiranno via via nel

tempo a trasferire competenze e sensibilità, a formare la personalità e ad aprire la strada all'autoconsapevolezza e all'autodeterminazione individuale. Questo il cammino vitale, leggibile come l'acquisizione di competenze alle relazioni attraverso altre relazioni, che ciascuno percorre nella vita. Il nostro "essere un corpo" ci rende separati, individui e soggetti, è il confine "fisico" fra noi e il mondo, ed è proprio ciò che ci consente di essere in relazione. Come per la piccola cellula, dove la membrana che la circonda la definisce, ne separa l'esistenza e ne permette allo stesso tempo la relazione vitale con l'ambiente, anche per gli organismi più complessi, è una separatezza che fonda la diversità: senza tutto quello che è "altro" e che quindi consente lo scambio di relazioni, non ci sarebbe possibilità di definire ciascuno come soggetto. Siamo persone libere e autonome, dotate di ragione e di volontà, caratterizzate dall'essere un corpo sessuato, ma anche costantemente bisognose di riconoscimento e di relazione con gli altri. L'interdipendenza reciproca è dunque una caratteristica costitutiva della nostra umanità, così che negare valore e riconoscimento a qualcun altro significa negarlo a noi stessi.

Il pensare all'essere umano come "essere bastando a se stesso", che costruisce da sé il suo valore, che se la cava da solo e non ha bisogno degli altri è dunque un modo di pensare che dovrebbe esaurire le sue ragioni. Una falsa cultura dell'autonomia personale e della soggettività si esprime come una incessante lotta contro "tutte" le forme di dipendenza, viste "tutte" come limitazioni della "libertà" e del valore di ciascuno. In realtà è chiaro che ciascuno vive nel suo arco di vita momenti di dipendenza, e che la possibilità stessa di vivere armoniosamente in una comunità è condizionata dalla adesione a regole e limita la libertà individuale affinché sia possibile dare soluzione insieme ai problemi comuni. Ciò che in realtà si deve affrontare, oggi come in passato, è il desiderio di potere che gli esseri umani provano nelle loro interazioni, probabilmente con la stessa forza del desiderio di amore, e che sta alla base di questa difficoltà a riconoscere valore alle differenze fra le persone. Penso sia l'individualismo la vera minaccia che alimenta l'insicurezza sociale attraverso le invisibili barriere che si ergono contro ciò che è "estraneo e diverso" per sostenere le ragioni di un potere a volte fisico, a volte culturale, a volte economico fra le persone e fra le genti. Un individualismo che nasce da una identità formata ed educata in modo rigido e quindi fragile, che è incapace di entrare in una relazione di accoglienza dell'altro perché affranta da un vuoto di senso esistenziale.

L'inalienabile dignità di ogni essere umano, indipendentemente dalla sua età, dal suo genere di appartenenza, dal suo stato di salute, dalla sua cultura o provenienza geografica è affermata chiaramente nelle Carte fondamentali che regolano la nostra vita sociale. Ma sappiamo bene che costantemente la si deve ricordare, che il "riconoscimento del valore della persona", dei suoi diritti e doveri, dei suoi bisogni e delle sue capacità e quindi, indirettamente e come conseguenza, l'affermazione del valore di tutte le differenze, non è un fatto vissuto nella realtà.

Il contesto che permette l'esigibilità dei diritti universali di ciascuno e di tutti e fonda la possibile armonia di una società è un **principio relazionale**, un principio di rispetto e di reciprocità, la consapevolezza "adulta" della dimensione intersoggettiva e delle responsabilità che si giocano nel nostro essere parte di una comunità.

Per raggiungere questa consapevolezza il cammino educativo offerto alle nuove generazioni, che è un contesto relazionale per eccellenza, può giocare un ruolo fondamentale. Ma nessun educatore può donare di più di quello che a sua volta ha raggiunto o sta cercando di raggiungere nella sua personale crescita culturale e spirituale, in questo sussiste anche una sua precisa responsabilità.

In questa epoca di incertezze globali, di grandi mutamenti storici nei rapporti fra i generi, le generazioni, i popoli e le culture, ritengo fondamentale riconoscere il valore delle differenze. Perché la dignità della persona non può che essere **la dignità delle differenze fra le persone**, a partire da quella di genere, e questo è il paradigma di una educazione che muove i passi verso una civiltà pienamente umana.

Indubbiamente, oltre alla differenza di genere, nella persona si intrecciano le differenze legate alla sua appartenenza etnica, alla sua religione e cultura, che si mescolano tra loro portando maggiori possibilità o minori opportunità, facilitazioni o ostacoli, a seconda della maturità del contesto relazionale, culturale e politico in cui la persona si trova inserita e accolta.

Non si può ragionare di differenza di genere come se il tema non portasse a galla problemi diversi nelle varie appartenenze culturali, poiché in ciascuna cultura, in ciascuna religione, le tradizioni, i miti, le simbologie di riferimento intorno ai ruoli sessuali sono profondamente radicati, e mettere in discussione tali riferimenti è molto più difficile che provare a vivere un maggior grado di libertà di pensiero nella propria mente. Nel nostro paese, in particolare all'interno della scuola, il tema dei rapporti fra i generi, della relazione uomo-donna e dei loro ruoli familiari e sociali, può portare alla difficoltà di condividere le proposte educative con i genitori e le famiglie dei bambini immigrati. I nuovi cittadini possono sentire minacciate le loro radici culturali e i loro sistemi valoriali di riferimento e reagire con il rifiuto ad una educazione meno rigida sull'attribuzione di ruoli e compiti nella famiglia.

Questo significa che per meglio affrontare oggi un progetto di educazione socio-affettiva e sessuale nelle classi, ormai composte di bambini provenienti da molti paesi diversi, sarebbe importante che nella scuola gli insegnanti, gli operatori e le famiglie potessero partecipare e condividere un laboratorio di formazione antropologica e ricevessero un accompagnamento di mediazione culturale dei processi educativi.

D'altra parte la "scommessa" educativa oggi appartiene ad una scuola di fatto multiculturale che vuole essere capace di far crescere le nuove generazioni all'interno di un contesto di valori e regole condivisi. Una multiculturalità che arricchisce non

significa una “multisocietà” di riferimento, pena la difficoltà di sentirsi tutti appartenenti alla stessa comunità. Il tema dei diritti e dei doveri di cittadinanza è in realtà il tema che può unificare, da cui partire, perché è un argomento che vale “a prescindere”, come dice la nostra Costituzione. Ma accanto al tema dei diritti è necessario aggiungere quello delle “capacità”, l’essere in grado cioè di assolvere a tutte quelle funzioni che rendono l’essere umano tale. Martha Nussbaum¹ definisce un lista “aperta” delle capacità, sempre contestabile e ricostruibile, che tutte le persone umane devono poter scegliere se realizzare o meno. L’elenco va dal poter avere vita, salute e integrità fisica al poter usare i propri sensi, dal poter avere sentimenti al poter avere le basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati, dal poter ridere e giocare all’aver il controllo del proprio ambiente politico e materiale.

Ritengo che anche nell’educazione relazionale alla differenza di genere la “promozione delle capacità” sia un tema fondamentale e che questo sia oggi un impegno sociale ineludibile, che può condizionare la creazione di benessere individuale e collettivo.

Il tema della differenza di genere e di tante altre differenze, è un tema scivoloso e difficile, dato che “rivendicare” il valore di una differenza, quando i soggetti che la manifestano sono, in un dato contesto culturale, in posizione di sottomissione o di minori opportunità sociali, comporta il rischio di farne un tema regressivo e potrebbe portare a idealizzare e convalidare una situazione di ingiustizia e di deprivazione, magari in nome della “bellezza dell’essere diversi”. Purtroppo è chi si trova in una situazione di svantaggio e fragilità, e non chi ha potere, a chiedere valore “perché” è diverso.

Se la persona ha valore “in sé”, a prescindere dalle caratteristiche che manifesta, non c’è nessun motivo per “idealizzarne” le differenze se non quello di farle meglio accettare, soprattutto quando sono caratteristiche che riguardano un soggetto che nella società ha un ruolo subalterno. Si tratta invece di comprendere e di far esprimere, di educare le competenze, le capacità, le diversità, affinché ciascuna/o possa manifestarsi nel suo essere prezioso dono per se stessa/o e per gli altri.

Un tempo molte delle relazioni fra gli esseri umani, comprese quelle fra uomini e donne, erano codificate soprattutto da regole che mantenevano posizioni di potere reciproco, oggi invece abbiamo bisogno di rivelare i meccanismi di negazione e svalutazione reciproci e di aumentare la consapevolezza dei “giochi relazionali” in cui ciascuno è immerso. L’educazione alle relazioni, a partire da quella fra i generi, può consentire e far crescere una ricerca di senso “dello stare al mondo”, e credo sia il principale investimento sociale e politico che oggi occorra mettere in campo per

¹ M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Mulino, Bologna 2002.

sapersi confrontare con i conflitti sempre più evidenti tra gli “interessi delle diversità”, e per saper creare e mantenere nel tempo relazioni armoniose e stabili nelle famiglie e nelle comunità.

Proprio a motivo di questa ricerca di una “cultura dell’umanità comune” le tematiche della “differenza” di genere, di etnia, di cultura, di religione, interrogano sul modo migliore di accompagnare nella crescita le nuove generazioni. Ma non si può interrogarsi sul “come fare” una educazione rispettosa della dignità di ogni essere umano, senza interrogarsi sul “come essere”, qui e ora, capaci come educatori di accogliere e ad accettare le varie diversità, a “partire da sé”, dalla propria storia, dalle proprie personali convinzioni e attitudini.

Nelle scuole si organizzano da tempo percorsi educativi in tema di affettività, di sessualità, di incontro con altre culture, di educazione civica e alla convivenza. In tutti questi percorsi la vera scommessa è la promozione delle competenze relazionali. Sappiamo che una lingua straniera non si può insegnare bene senza parlarla e amarla, e questo conta più della didattica “grammaticale”. Così per l’educazione alle relazioni, alle relazioni con l’altro sesso, alle relazioni con un’altra etnia, non possiamo pensare di trasmettere una grammatica o dei codici/regole senza trasmettere, anche inconsapevolmente, i nostri veri sentimenti e pensieri. A scuola, come in famiglia, oggi, più che nel passato, è chiesto all’educatore di testimoniare dove è arrivato nella sua ricerca personale di senso, in ordine a quanto la/il bambina/o chiede di sapere e conoscere.

Questo presuppone che tra gli educatori e nel mondo adulto, prima che sia affrontato come tema educativo, il pensiero relazionale della differenza di genere sia assunto e fatto proprio nella quotidianità dei rapporti personali.

Il tema della differenza di genere, che attraversa la nostra esperienza umana dal primo all’ultimo giorno della nostra vita, non sempre viene affrontato da chi educa come una riflessione sulla “identità” di genere (le componenti psicosociali e culturali di riferimento per la crescita della persona sessuata) a “partire da sé”, ma come la definizione dei tratti della diversità attraverso una contrapposizione. Sentiamo ancora parlare infatti di “complementarietà delle caratteristiche” di un genere nei confronti dell’altro, ma questo significa purtroppo cercare quale è tra i due quello di riferimento, per poter attribuire all’altro lo spazio complementare che resta da riempire. In realtà non si lascia in tal modo spazio ad una educazione che comprenda nel suo valore positivo anche l’esperienza relazionale di ogni orientamento sessuale. La necessità di affrontare il tema dell’identità di genere come elemento cruciale del lavoro educativo, per ogni fascia di età, è tanto più forte quanto più la definizione di quelle che sono le competenze e capacità personali sono dovute ancora ad una cultura che vede attribuito al genere maschile il modello di riferimento primario. Lo specchio con cui guardare a questa realtà è dato dalla distribuzione dei ruoli di potere nella

società tra uomini e donne e le attribuzioni di importanza assegnate ad alcuni ruoli sociali svolti nella quotidiana divisione dei compiti, e su questo non mi dilungo. Certamente non è facile scostarsi dalla tradizione, fare la fatica della ricerca e mettere in discussione gli stereotipi del maschile e del femminile conosciuti, quando i riferimenti culturali da abbandonare non sono “convenienti” allo stesso modo e il rischio è quello di non trovare “attraente” il cambiamento per chi si trova in una situazione di privilegio, e quindi nulla cambia in realtà, o peggio, se cambia è per un gioco delle parti rovesciato.

Passare dalla complementarietà alla reciprocità e quindi alla valorizzazione “di per sé” della diversità di genere, che *non ha quindi bisogno di essere rivendicata*, comporta una profonda maturazione culturale, ed è oggi in un certo senso una rivoluzione educativa, paradigmatica della convivenza possibile in un mondo nuovo, in cui le differenze si esprimono per arricchirsi a vicenda e non per eliminarsi o contrapporsi. Il concetto di “reciprocità” che si propone, sottende una idea di parità e eguaglianza nella relazione, non delle caratteristiche delle persone o dei loro bisogni; non è una reciprocità del dare-avere, perché quella a cui tendere è la dimensione relazionale di una accoglienza incondizionata della diversità dell’altro, che mi è eguale nella sua umanità.

2. VALORIZZARE LE DIFFERENZE E FARLE INTERAGIRE

La prima delle differenze tra gli esseri umani è indubbiamente quanto li caratterizza nella dimensione corporea. La concreta esperienza dell’essere un corpo, con compiti e funzioni diverse nella vita di relazione (sessualità) e nella generazione (maternità e paternità) segna non poco il percorso mai concluso della propria identità personale. Potremmo comunque assumere come valore simbolico la “necessità dell’essere diversi” per creare una nuova vita, come ciò che esprime almeno in parte il valore della diversità. È nell’incontro fra differenze (cioè fra elementi che portano ciascuno qualcosa che l’altro non ha) che si crea il nuovo, così come solo in un contesto educativo dove ciascuno può sentire il valore di se stesso può apprendere il valore da attribuire all’altro. Forse per comprendere la bellezza dell’essere uomini e dell’essere donne occorre fare ancora molta strada. Occorre superare anche il desiderio pericoloso di una “interscambiabilità indifferente” tra i due sessi.

Infatti i due sessi ci offrono, oltre l’esperienza di due corpi diversi, anche la possibilità di vivere nelle relazioni con gli altri una diversa tonalità dello stare al mondo e differenti punti di vista sulla realtà, diverse competenze, diversi bisogni e necessità di attenzione e cura. Se da un lato non è opportuno definire in modo rigido cosa è

maschile e cosa è femminile, se non in ordine ai compiti biologico-riproduttivi che la vita ci assegna, dall'altro non possiamo fare a meno di individuare alcuni tratti caratteristici dell'essere uomini o donne ai nostri giorni, che richiamano comunque dimensioni umane universali. Ci sono caratteristiche che potremmo inserire anche nell'educazione alla differenza di genere come componenti "prevalenti", sapendo comunque che la femminilità e la mascolinità non si identificano necessariamente con le donne o con gli uomini. Quindi, senza assolutamente vincolarle ad un genere, si possono presentare alcune "caratteristiche prevalenti" del femminile e del maschile, sapendo che se da un lato determinano una forte spinta all'incontro, una attrazione vitale verso l'altra/o, possono però, dall'altro lato, anche "corrompersi" e generare una relazione negativa.

Ad esempio la dimensione accogliente, ritenuta caratteristica del femminile (con l'esperienza dell'accogliere l'altro in sé) può degenerare nella tendenza ad impossessarsi dell'altro, a catturarlo, a renderlo dipendente. La dimensione dell'aggressività positiva, la propensione a superare gli ostacoli per difendere ciò che si vuole proteggere, ritenuta caratteristica del maschile, può degenerare nell'uso della forza per ottenere quanto si desidera, nella sopraffazione, nell'uso di mezzi illegittimi per arrivare allo scopo.

È evidente come l'essere se stessi in senso pieno significa anche poter rispondere con consapevolezza al proprio compito, con le caratteristiche che ci appartengono, a partire dalla nostra identità di genere, utilizzando le proprie capacità.

Da alcuni anni si è riaffermata ad esempio, anche in ambito scientifico, l'importanza della figura paterna, di una figura maschile di riferimento affettivamente significativa e autorevole, per la crescita armoniosa dei bambini e delle bambine e di un contesto sociale equilibrato. Ci si deve adoperare quindi affinché crescano donne felici di essere donne e, se lo desiderano, madri, e, rispettivamente, affinché crescano uomini felici di essere uomini e, se lo desiderano, padri; ma ciò dipende molto dal fatto che i bambini possano ricevere dagli adulti parole di fascino, di dedizione e di amore per le persone di sesso opposto. Se nel mondo della scuola italiana il genere degli educatori è sbilanciato in senso femminile, oltre a capire il perché di un fenomeno sociale e pensare come correggerlo, è necessario interrogarsi sui messaggi, consapevoli o meno, che si lanciano nei confronti del genere "assente", che comunque è regolarmente rappresentato tra gli alunni.

Nel contesto sociale osserviamo inoltre che, mentre le donne assumono sempre di più incarichi di responsabilità nel mondo del lavoro, della cultura, dell'economia e della politica, e cercano di conciliare questa dimensione sociale con la dimensione familiare e degli affetti, non esiste da parte degli uomini altrettanta "determinazione" finalizzata a valorizzare le loro scelte affettive e familiari e rivendicare il tempo

della cura degli altri e di se stessi, del proprio ambiente vitale, del proprio benessere relazionale.

La promozione della pari responsabilità familiare fra i due sessi si sostiene con la promozione culturale e sociale e con l'esempio educativo. Accanto alla eliminazione degli ostacoli che impediscono o limitano alle donne l'accesso ai ruoli di responsabilità sociale occorre promuovere l'importanza delle competenze nel lavoro di cura, l'importanza di essere capaci di prendersi cura del proprio ambiente affettivo e familiare, al maschile come al femminile, e l'essere orgogliosi di farlo!

Si potrebbe anche presentare, alle bambine e ai bambini, come un lavoro di cura quello di alcune professioni tradizionalmente assegnate al ruolo maschile, (ad esempio l'ingegnere che calcola come si costruisce un ponte sicuro, il pilota che guida un aereo e dalla cui attenzione e competenza dipendono i passeggeri, ecc...) perché non c'è professione, in realtà, che non possa essere letta in una dimensione di responsabilità verso gli altri o verso l'ambiente.

Contiamo ovviamente, per andare in questa direzione sulla creatività delle generazioni future, che si sta peraltro già manifestando.

3. EDUCAZIONE SOCIO-AFFETTIVA E SESSUALE NELLE SCUOLE: PROSPETTIVE

Le bambine ed i bambini, le ragazze ed i ragazzi, hanno bisogno di educatori che esprimano un profondo rispetto per l'unicità di ciascuno, sono grati dell'attenzione che ricevono nel chiamarli col loro nome proprio, nell'ascoltare la loro storia di vita, nella valorizzazione di ciò che ciascuno è nel loro mondo di relazioni. Le bambine ed i bambini si aspettano, prima ancora delle informazioni necessarie sul "come sono nati", sul come si trasmette la vita, sulla sessualità, di sentirsi parte di un mondo in cui ciascuno riceve valore a "prescindere" dal "come e dove" è venuto al mondo, dal suo genere di appartenenza, dalla sua provenienza geografica o dalle caratteristiche fisiche di salute o malattia.

Le ragazze ed i ragazzi hanno bisogno di ricevere dagli adulti la fiducia di poter crescere sviluppando la loro personalità, assumendosi via via maggiori responsabilità, rispettando la loro salute fisica ed emotiva, imparando anche cosa significa "fare bene l'amore" a prescindere da ruoli stereotipati attribuiti agli uomini e alle donne.

Certamente se la vita familiare è sempre più caratterizzata dal poco tempo per stare insieme e sempre più invasa da modalità tecnologiche di contatto e comunicazione e dall'invadenza di televisione ed Internet come sostituti delle conoscenze sulla vita

di relazione, i genitori non possono chiedere alla scuola e agli insegnanti quello che la scuola non può offrire.

Se nella scuola si enfatizza l'investimento didattico sugli aspetti tecnologici e si riduce lo spazio delle arti e dell'approccio "umanistico" nelle offerte formative, se aumenta il numero degli alunni nelle classi e si riduce quello degli insegnanti, è ovvio che si riducono le possibilità di una crescita personale degli alunni che comprenda momenti di autoriflessione anche sulla propria identità di genere e si dedicherà sempre meno tempo alla promozione delle competenze emotive, relazionali e socioaffettive.

I progetti di educazione all'affettività e alla sessualità, così come quelli relativi all'interculturalità o alla educazione civica, dovrebbero uscire da un approccio tematico, settoriale, "una tantum", e ritrovare il filo rosso della formazione che costantemente attraversa ogni età, in ogni ciclo scolastico e impegna trasversalmente gli insegnanti di ogni disciplina.

Sono passati molti anni dai primi incontri riservati ai ragazzi delle ultime classi degli istituti superiori che avevano lo scopo di approfondire gli aspetti fisiologici e medici della dimensione riproduttiva della sessualità. Erano gli anni Ottanta e allora la scuola non si sentiva in grado di svolgere con serenità quella parte del programma di biologia che poteva rimandare ad aspetti "delicati" della formazione dei ragazzi, vissuti dall'opinione pubblica come implicanti una dimensione etico-morale, e pertanto il chiamare una figura di esperto esterno alla scuola, in particolare un medico, serviva a rasserenare e a vivere in un modo più "distaccato e neutrale" le eventuali conflittualità.

L'esperienza ha portato nel tempo gli operatori coinvolti nei progetti della scuola alla consapevolezza di dover pensare all'educazione sessuale in una prospettiva più ampia, che tenesse in considerazione non più solo l'affrontare i temi dell'informazione, quali la prevenzione delle gravidanze indesiderate o le malattie sessualmente trasmesse, ma soprattutto gli aspetti legati principalmente alla sfera affettivo-relazionale e alla diversità "di genere".

Oggi gli interventi di educazione sessuale sono promossi attraverso una costante collaborazione tra l'Azienda Sanitaria Provinciale e le singole scuole, sono inseriti in un progetto consolidato indirizzato alle terze classi delle Scuole medie e alle seconde classi delle Scuole superiori e prevedono tre/quattro incontri di due ore ciascuno con la presenza di uno psicologo e di un operatore dell'area medica. Gli incontri con i ragazzi sono preceduti e seguiti da momenti di scambio e discussione con gli insegnanti e con i genitori. Si è ancora però in una fase in cui un "esperto esterno" viene chiamato a dare un contributo "temporaneo" nel percorso di crescita degli adolescen-

ti più che ad affiancare e sostenere l'attività educativa quotidiana degli adulti, che dei ragazzi sono costante riferimento. La presenza degli insegnanti in aula ad esempio, si realizza sporadicamente durante gli incontri nelle classi, mentre dovrebbe essere raccomandata almeno per la maggior parte del tempo dedicato, se vogliamo pensare a valorizzare il ruolo e le competenze educative dei docenti.

I bambini e le bambine, gli/le adolescenti di oggi vivono in un mondo in cui la profusione di immagini erotizzate, la presenza di troppe fonti di informazione non sempre corrette e la carenza di risposte coerenti ai loro bisogni, porta ancora a pregiudizi e stereotipi intorno all'identità di genere che vengono mascherati con comportamenti falsamente disinvolti. Spesso questi comportamenti sono anche in relazione alla mancata attenzione per l'importanza del linguaggio corporeo e alla poca considerazione riservata alla cura dell'intelligenza "emotiva" fin dai primi anni di scuola.

Negli anni più recenti si stanno diffondendo esperienze molto positive di percorsi di educazione socio-affettiva promossi nel secondo ciclo delle Scuole elementari, che hanno visto più facilmente la possibilità di coinvolgere insegnanti, genitori ed educatori sui temi dell'affettività, della relazione con gli altri, della differenza di genere e della sessualità, con percorsi di formazione paralleli dedicati agli adulti. Dato che l'educazione socio-affettiva è premessa dell'educazione sessuale ed è una componente fondamentale della educazione globale della persona è evidente che andrebbe promossa fin dai primi anni di scuola, anche perché più facilmente può essere condivisa con il contesto della comunità educante "allargata". L'educazione sessuale coinvolge, del resto, aspetti molto più vasti di quelli medici o igienici, riguarda valori e campi dell'agire umano che coinvolgono la psicologia, le relazioni sociali e la bioetica e necessita oggi, anche per l'emergere di interrogativi legati alle nuove tecnologie riproduttive, di una corretta "informazione" sessuale specifica e mirata alle esigenze delle varie fasce di età, nessuna esclusa.

Certamente la "crisi puberale" è oggi anticipata agli ultimi anni delle Scuole elementari ed è all'origine di una accresciuta attenzione da parte delle ragazze e dei ragazzi nei confronti del proprio corpo e di quello degli altri, ma credo esista per loro un bisogno più radicale, che è quello di comprendere il significato dell'amore fra i sessi. Di amore e di sessualità si parla infatti ovunque, con certamente maggior libertà di un tempo, ma anche con più confusione.

Questo è un terreno dove il proprio "essere educatori" traspare nel modo di affrontare la vita di relazione come donne e come uomini, con tutto il nostro agire, col linguaggio corporeo, con le espressioni emotive e molto, molto meno, con le nostre conoscenze razionali. Il problema principale che l'adulto deve affrontare nella relazione con il giovane quando affronta il tema dell'educazione socio-affettiva e sessuale a tutte le età è, dunque, quello della genuinità e coerenza del proprio comportamento

e del proprio modo di pensare : qualsiasi atteggiamento non coerente viene immediatamente individuato e può costituire per le ragazze ed i ragazzi un motivo di delusione e di svalutazione anche di quanto intendiamo promuovere.

Occorre, in realtà, essere consapevoli che si propone sempre una visione di insieme quando si ragiona di diversità e di relazione fra i generi, che i valori della nonviolenza, del rispetto dei sentimenti e dei diritti dell'altro, sono valori da vivere sempre e in tutte le dimensioni del nostro essere "persone che appartengono ad una comunità di donne e di uomini".

"Ciò che posso auspicare è che la differenza tra sessi sussista. Perché è la fonte del pensiero e della creatività".

Luce Irigaray

Capitolo ottavo

Da una scuola in-differente a una scuola di genere?

Rossano Recchia

1. PREMESSA

La ricerca IPRASE “Genere e percorsi formativi” costituisce un primo punto d’arrivo sulle differenze di genere a scuola. Chi, in Trentino, vuole analizzare, lo stato della questione, le dinamiche in atto, le prospettive deve tenerne presenti le conclusioni. I contributi alla conoscenza del tema che essa fornisce sono ampiamente e puntualmente documentati dagli interventi precedenti. L’attenzione è stata posta soprattutto su alcuni ambiti di grande rilievo; non occorre, quindi, enfatizzarli ulteriormente.

L’indagine riguarda sia il “cosa” avviene realmente a scuola e il “come” rispetto al genere, attraverso una significativa raccolta di dati, sia la rappresentazione che della questione danno dirigenti e insegnanti interpellati/e.

Tra gli ostacoli maggiori per arrivare a conclusioni sul tema della costruzione dell’identità di ciascuno nel mondo della scuola, c’è stato, e persiste tuttora, quello di dipanare la matassa dei tanti stereotipi che gravano sulle tematiche di genere. Grazie alla presente indagine, sono tracciabili dei confini abbastanza precisi fra la situazione effettiva delle differenze nella fascia dell’obbligo e lo stereotipo dichiarato o praticato.

Nella ricerca c’è sostanziale concordanza fra l’indagine quantitativa e quella qualitativa. Pur nella parziale diversità degli aspetti indagati, non si notano scostamenti significativi fra l’atteggiamento istituzionale delle scuole e quello soggettivo dei singoli insegnanti. In sostanza, il quadro complessivo che ne scaturisce delinea la situazione attuale, ma, come tutte le ricerche degne di questo nome, apre forse più problemi di quanti ne risolva ed alla fine le domande nuove che vengono sollecitate sembrano più numerose delle risposte ottenute.

Quali questioni si presentano da definire e circoscrivere? Quali aspetti rimangono in ombra? In quali direzioni occorrerà scavare ancora? È su questi interrogativi che il presente contributo intende soffermarsi, con l’intento di non schematizzare eccessivamente, né di banalizzare tematiche complesse. L’obiettivo è di evidenziare alcune delle questioni che attraversano l’intera ricerca per sottolinearne la complessità, per renderle suscettibili di ulteriori approfondimenti e di un confronto aperto e non scontato e per delinearne, nel contempo, proposte e possibili soluzioni.

2. LA PERCEZIONE DELLE DIFFERENZE DI GENERE NEL PERIODO DELL'OBBLIGO

Dai risultati dell'indagine emergono due opposte interpretazioni circa l'omogeneità degli atteggiamenti e dei comportamenti maschili e femminili nella scuola dell'obbligo.

Per alcuni/e docenti, essi, pur tendendo in qualche modo a somigliarsi, restano sostanzialmente irriducibili all'altro genere, se non addirittura impermeabili.

Per altri/e, invece, vi è un progressivo affievolirsi delle differenze e un graduale affermarsi di una sorta di indistinta figura di studente o persino di una eclissi dell'allievo maschio o femmina. In questo caso, a determinare la sostanziale identità dei vissuti scolastici quotidiani, sono le indifferenziate proposte didattiche, la loro scarsa attrattiva per molti ragazzi e ragazze, la loro comune condizione – peraltro sempre più marcata - di frettolosi “consumatori” di beni e di mode (ad esempio, l'uso pervasivo del telefonino o l'attenzione esasperata al corpo e all'immagine). Lo stesso frequente manifestarsi di fenomeni di intolleranza, di atti di bullismo anche in campo femminile, costituirebbe una testimonianza della crescente omologazione dei due generi.

Le due opzioni, radicali sul piano teorico, nella realtà quotidiana si presentano in forma meno accentuata specie quando si trovano docenti che non fanno riferimento ai tradizionali stereotipi, che, attraverso le generalizzazioni, impediscono di cogliere la specificità del singolo alunno.

Qualche precisazione va fatta anche sul rapporto tra età e differenze di genere all'interno della scuola dell'obbligo. È evidente che fino ai dieci anni le diversità, anche se progressivamente più visibili (ad esempio, nei litigi, nei giochi, nelle attività preferite), restano ancora circoscritte e non sempre immediatamente percepibili. Ma - schematizzando ovviamente - verso la fine del primo anno di Scuola media, in concomitanza con i primi segnali delle trasformazioni fisiologiche, si produce, specialmente in una parte delle ragazze, una forte consapevolezza della propria identità di genere. Ciò che fino ad allora poteva apparire un ambito indistinto comincia ad assumere contorni specifici e le analogie di comportamento, visibili in molte situazioni della Scuola elementare, cedono il passo a percezioni e condotte via via più convinte e differenziate per genere.

Solitamente, il secondo anno di Scuola media risulta lo snodo più difficile: nel mentre si attenuano l'entusiasmo iniziale, la piena disponibilità alle adempienze richieste tipica del primo anno, la propensione per il nuovo, subentrano in molti/e l'assuefazione all'ambiente di studio, la tendenza ad accontentarsi, la noia frequente per le attività in classe. Dunque, nel momento in cui il processo di individuazione esplose, con il corollario di mutamenti fisici e psicologici, la scuola non sembra del tutto attrezzata

ad offrire a ragazze e ragazzi chiavi di lettura utili a costruire e far proprie le identità di genere. A volte anche le attività di educazione affettiva e sessuale non sono sufficienti a dare risposte a interrogativi, magari confusi ma pressanti, sullo sviluppo di ciascuno.

Ciò avviene nel mentre le sollecitazioni della televisione e di Internet, combinandosi con il processo di costruzione dell'identità e dell'autonomia personale, specialmente in alcune ragazze, favoriscono anticipazioni e accentuazioni di modelli relazionali e sessuali.

Durante il terzo anno, la prospettiva della prosecuzione degli studi in un contesto nuovo alimenta un atteggiamento di maggiore disponibilità formativa, centrato sul primo delinearci di un progetto personale di vita, nel quale l'appartenenza di genere ha una parte decisiva.

3. LE RAGIONI DEL SUCCESSO SCOLASTICO FEMMINILE

Fra le poche questioni di genere dibattute nella scuola e nei mass media, al primo posto, c'è il rendimento scolastico generalmente migliore delle ragazze. Fino a qualche anno fa, quando la spinta alla scolarizzazione della componente femminile cominciava a manifestarsi con vigore, erano ancora parecchi a sottovalutare la portata del fenomeno.¹

Ora che il processo è nello stadio maturo, appare chiara a tutti la portata del fenomeno. Qualsiasi indagine statistica, in qualsiasi ordine e grado scolastico, attribuisce alle ragazze risultati mediamente migliori. La maggiore disposizione delle donne verso gli studi appare confermata anche dalla partecipazione ai corsi delle Università dell'età libera, oltre che dai crescenti consumi culturali.²

L'attenzione si va adesso spostando sul valore delle lauree e sulla tipologia delle facoltà (a carattere scientifico o meno) frequentate. Le ricerche sui processi decisionali degli studenti e delle studentesse degli ultimi anni delle superiori possono fornire qualche risposta sulle ragioni delle scelte universitarie da parte delle ragazze. Tuttavia la complessa questione del miglior rendimento femminile non è così facilmente decifrabile.

¹ In Italia un'indagine sistematica, specificamente dedicata all'istruzione femminile, apparve nel 1987 ad opera dell'Osservatorio donne istruzione del Cisem. Il rapporto *Donne a scuola*, curato da G. Franchi, B. Mapelli e G. Librando (F. Angeli, Milano 1987), aveva come significativo sottotitolo "Scolarizzazione e processi di ricerca di identità femminile negli anni '70 e '80".

² I dati relativi all'Università della terza età e del tempo disponibile sono riportati in *Uno sguardo "di genere" alla partecipazione nell'istruzione e nella formazione*, n. 3, a cura dell'Osservatorio per le politiche di pari opportunità della Provincia Autonoma di Trento, 2004. Il tasso femminile di partecipazione risulta quattro volte più alto rispetto a quello maschile.

I *focus group* e le interviste realizzate per questa indagine, non danno una spiegazione univoca del fenomeno: i fattori ritenuti alla base del più positivo andamento della componente femminile sono vari e qualche volta contraddittori, spaziando dalla dimensione culturale a quella sociale, da quella biologica a quella metodologica e organizzativa.

È evidente che a determinare esiti migliori, riferendosi qui soprattutto alla Scuola media inferiore, è un insieme di concause, ma l'accentuazione dell'una o dell'altra di esse non è senza conseguenze. Se la più spiccata "personalità" e il maggiore senso di sicurezza (anche nella preparazione scolastica) delle ragazze fosse principalmente frutto della loro precocità nello sviluppo psicofisico, sarebbe possibile individuare delle misure compensative per i maschi e almeno adottare un punto di vista più "comprensivo" nei loro confronti, in grado di coglierne le specificità di atteggiamento e di comportamento. Ma, se così non fosse o se non fosse solo questo, allora si dovrebbero prendere in considerazione altri elementi e mettere in moto una progettazione didattica ed educativa che coinvolga l'intero Collegio dei docenti. E, d'altra parte, non mancano alunne scolasticamente in difficoltà.

Alcuni/e insegnanti considerano casuale l'esistenza di esiti formativi diversi per genere nella Scuola elementare. È possibile allora che tutta la diversificazione si produca all'interno della Scuola media? Se così fosse, si dovrebbe attribuire un grande peso o alle trasformazioni psicofisiche o all'intervento didattico o a tutte e due i fattori insieme. Altre maestre, invece, riconoscono già alle elementari un progressivo distacco fra gli atteggiamenti dei due gruppi in un processo di individuazione di genere. Anche questa problematica meriterebbe qualche approfondimento con osservazioni più mirate.

È importante notare che, almeno nella nostra Provincia, non si riscontra alcuna nostalgia per le classi solo maschili o solo femminili. Evidentemente, neanche chi con convinzione sostiene una formazione più attenta alle differenze di genere e quindi meno asettica di quella attualmente praticata, si spinge sino al punto di reclamare percorsi e ambiti formativi esclusivi. Le sirene del ritorno alla separazione scolastica di maschi e femmine, che in alcuni Paesi occidentali sono all'opera, non attraggono granché in Trentino.³

³ Una specifica attenzione al problema della contemporanea presenza di maschi e femmine negli istituti scolastici è stata riservata da K. Polacek nel suo saggio *La scuola mista o con separazione per sesso: la ricerca internazionale*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n. 3-4, 1999, pp. 3-47. Fra i vari aspetti affrontati sono da segnalare gli stereotipi di genere e le opzioni per materia. Periodicamente, soprattutto fuori dell'Italia, si riaccende il dibattito sulla composizione delle classi. Una testimonianza si trova in S. Sadotti, *E se ritornassero le classi separate per sesso?*, "Rivista dell'istruzione", n. 3, 2003, pp. 375-379.

Certamente le esperienze di integrazione fra i due sessi, praticate negli ultimi decenni, hanno sedimentato un positivo e convinto atteggiamento di inclusione, contrariamente ad alcuni segnali provenienti dall'estero. La scelta delle classi miste, solitamente, è alimentata dall'idea che far stare insieme bambini e bambine sin dai primi anni non può che avere ricadute apprezzabili circa la reciproca conoscenza anche di genere e che quindi anche le frizioni e a volte i conflitti veri e propri che si manifestano, sono un prezzo tutto sommato modesto per un obiettivo generale da confermare.

Va posta allora la domanda se la formazione così perseguita si collochi in una indistinta linea di *appeasement* fra le parti o sia presente la prospettiva, pur non esplicitata, di una educazione alle differenze di genere. L'idea della scuola come luogo di socializzazione, di relazione, di iniziazione all'incontro tra individualità diverse, oltre che come ambiente volto agli apprendimenti cognitivi e metodologici, sembra acquisita. Perché allora non essere conseguenti prestando un'attenzione specifica alle differenze?

4. IL PESO DELLA FEMMINILIZZAZIONE DEL CORPO DOCENTE

Un elemento visto da alcuni come limitante per una corretta pratica delle differenze di genere nella scuola è la femminilizzazione del corpo insegnante. Il senso della questione non è peraltro univoco.

Per chi vorrebbe un'attenzione più incisiva al tema della costruzione dell'identità di genere, il fenomeno non può non apparire singolare: pur aumentando il numero delle docenti donne, non si percepisce un parallelo incremento di cultura pedagogica e didattica "differenziante". Le spiegazioni di ciò possono essere varie: ad esempio, una sorta di autocensura da parte delle insegnanti preoccupate di indebolire la già spesso debole parte maschile degli alunni, il desiderio di apparire neutrali per non favorire la componente femminile, o anche una sostanziale "indifferenza alle differenze".

Le ragioni del fenomeno sono assai complesse e pare una semplificazione eccessiva anche l'idea che la femminilizzazione della docenza produca effetti prevalentemente negativi.⁴

⁴ La questione degli effetti della crescente e ormai dominante presenza delle donne fra i docenti è analizzata in "Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?", Associazione Treelle, Quaderno n. 4, luglio 2004, pp. 26-28. Il tema viene garbatamente ma efficacemente tratteggiato da D. Starnone in *Un genere molto femminile*, "Diario, Speciale scuola", aprile 2004, pp. 30-35. Dopo aver contestato che la forte presenza di donne insegnanti sia una minaccia per l'identità dei giovani maschi, lo scrittore-insegnante sottolinea: "Più sensato è preoccuparsi per la sostanziale estraneità delle donne alla tradizione culturale tutta maschile che sono tenute a trasmettere in quanto insegnanti. Non è però la massiccia presenza

Non è questa la sede per approfondire la questione, ma occorre domandarsi se incida davvero il fatto che l'insegnante di una certa materia sia un uomo o una donna e se le modalità tecniche e relazionali adottate siano determinanti nell'avvalorare come più maschile o più femminile un certo ambito di studio. Al di là delle risposte, è comunque necessario avviare un ragionamento serio intorno ad una maggiore articolazione dei curricula dal punto di vista del genere.

Un altro aspetto da approfondire è il rapporto tra l'ordine e il grado della scuola e la quota di presenza delle docenti in ciascun segmento formativo. Il numero di insegnanti donne risulta progressivamente decrescente man mano che si innalza l'età degli studenti. C'è da chiedersi, allora, se l'attuale distribuzione dei docenti per genere, sia da attribuire all'antica segregazione formativa, ai meccanismi di reclutamento, all'andamento del mercato del lavoro e non anche ad una tradizionale visione del ruolo della donna nella scuola: agli uomini l'insegnamento specialistico delle materie (specialmente scientifiche) nella scuola secondaria, cioè l'istruzione, alle donne una funzione di alfabetizzazione e di *maternage* al tempo stesso, più vicina ad una dimensione di educazione e di cura.

Peraltro, alla progressiva diminuzione del numero di docenti uomini, oltre che la ormai scarsa considerazione sociale della professione e il livello delle retribuzioni, non sono estranei i profili nuovi della professionalità docente. Essi richiedono, infatti, ampie competenze relative alla dimensione relazionale, psicologica, di cura, agli aspetti trasversali delle metodologie e della metacognizione, alla rilevanza dei prodotti finiti, mentre si indebolisce notevolmente il peso degli specifici saperi disciplinari più teorici padroneggiati dai professori in un contesto scolastico più tradizionale.

In effetti, in parte per l'assai accresciuta presenza delle donne, sia come docenti, sia come studentesse, ultimamente hanno fatto irruzione, soprattutto nel ciclo primario, sensibilità e pratiche innovative che hanno spiazzato e messo in crisi quanti puntavano sulle discipline fini a se stesse, sugli apprendimenti essenzialmente teorici e su una didattica trasmissiva: abbiamo la scuola dei bisogni formativi, dei compiti di realtà, dei progetti e delle esperienze, dei saperi vitali, delle relazioni, della nar-

femminile nelle scuole a costituire un ostacolo per la trasmissione della tradizione elaborata sempre e soltanto dal pensiero maschile, ma sono le grandi potenzialità innovative di quella presenza femminile nelle scuole che è decisamente soffocata dentro il canone tradizionale della scuola: metodi di insegnamento, contenuti dell'insegnamento, rituali scolastici. Sono le donne cioè che per fare bene il loro lavoro di insegnanti sono costrette in un modo o nell'altro a ripensare la scuola, l'insegnamento e ciò che si insegna da cima a fondo". Comunque, la scuola è stata per le donne, malgrado tutto, "uno strumento importante di liberazione e di crescita, innanzitutto come scolare, poi come insegnanti". Quindi "oggi, nelle mani delle insegnanti più consapevoli, la scuola è potenzialmente uno spazio pubblico importante di appropriazione critica della tradizione maschile e di reinvenzione dell'insegnamento".

razione e dell'autobiografia, delle emozioni, dell'accoglienza, dell'informatica, delle competenze, ma anche la scuola della supplenza di altri soggetti (famiglia, comunità), del disagio sociale, del bullismo, della presenza straniera, della insignificanza per il singolo e la società di vari contenuti scolastici .

In un sistema formativo, sempre meno lineare e sempre più complicato e diversificato, le donne insegnanti e le donne alunne sembrano cavarsela meglio, dando prova di una maggiore capacità di adattamento e, soprattutto, di ricerca di soluzioni inedite.

Il che non significa, però, che esse, pur generalmente disponibili a soffrire più dei maschi (docenti e studenti), siano a loro agio dentro questo modello di scuola. Non a caso sembrano diffondersi tra le ragazze, ad esempio, fenomeni di omologazione nei confronti di comportamenti maschili negativi riguardo all'impegno verso lo studio e agli atteggiamenti in classe e verso i compagni. E dunque la realizzazione di un sistema formativo al tempo stesso attraente ed efficace è una necessità non rinviabile anche per la componente femminile, tanto più a fronte di un mercato del lavoro poco generoso verso le donne.

5. LE CONDIZIONI PER L'INTRODUZIONE DI PRATICHE DIFFERENZIANTI

È sempre più sentita dagli/dalle insegnanti la spinta a diversificare insegnamenti e apprendimenti al fine di rispondere costruttivamente alla pluralità dei bisogni formativi dei singoli e della classe, e ciò non solo per la "personalizzazione" richiesta dalla Legge n. 53/2003, dal DL 59/2004 e dalle allegate "Indicazioni Nazionali per i Piani di studio Personalizzati".

Il fatto è che la cosiddetta ricchezza delle diversità si tramuta in un dato reale solo a condizione che gli/le insegnanti riescano a praticare una didattica che tenga conto della specificità di ogni alunno/a. Per alcuni docenti, però, più che una risorsa, essa rischia di essere un peso; perciò non avvertono il bisogno di ampliare ulteriormente il campo delle diversità su cui intervenire o comunque da tenere sotto controllo, a meno che non assumano come irrinunciabile il compito di educare alle differenze di genere.

In realtà, una scuola che pensa alle tante diversità di cui sono portatori oggi ragazzi e ragazze e che su di esse si impegna, intervenendo con una visione unitaria e in termini specifici e concreti, è in grado di assumere su di sé anche il compito delle differenze di genere; se ci sono sentimenti e saperi diffusi, in ordine alla diversità come chiave pedagogica e didattica del fare scuola quotidiano, è più naturale prestare attenzione anche alle tematiche di genere.

Peraltro, la pluralità delle opinioni espresse nelle interviste testimonia che sulla linea da tenere rispetto alle differenze di genere non c'è accordo. Da un lato, qualcuno immagina che compito della scuola sia quello di valorizzarle e magari accentuarle, ponendole al centro dell'iniziativa didattica; qualcun altro, invece, pensa che siano da attenuare, se non addirittura un ostacolo da eliminare attraverso il riferimento all'alunno in sé, senza connotazioni di genere; qualcuno, infine, pensa che vadano neutralizzate, nel senso che all'istituzione scolastica, in quanto indifferente perché universale, non spetta né di contrastare, né di favorire la dialettica di genere, lasciando che sia il "mercato" culturale e sociale del tempo a determinare gli orientamenti.

A seconda della scelta, si propende per un tentativo di valorizzazione radicale del genere o al contrario per una più semplicistica e realistica pratica di gestione controllata delle differenze tra maschi e femmine.

D'altronde, le incertezze sul "se e come intervenire a scuola" sulle differenze di genere, si accompagnano o sono conseguenza della convinzione soggettiva del singolo docente in merito all'origine biologica o culturale di esse. È chiaro che, in base alla risposta, i comportamenti conseguentemente si diversificano.

Nel panorama plurale che i/le docenti presentano sulle differenze di genere non manca il tema degli "abiti" e degli "ambiti" ritenuti più adatti all'uno o all'altro genere. Scontando il fatto che lo stereotipo ha, fra l'altro, il vantaggio di far risparmiare tempo e fatica (a capire e decidere), appare niente affatto condivisa dalla totalità degli insegnanti l'attribuzione di questa o di quella caratteristica scolastica, di un certo tratto comportamentale all'uno o all'altro dei generi.

In realtà, è difficile avere la certezza che una disciplina, un contenuto, un adempimento metodologico o un atteggiamento offra più stimoli all'uno o all'altro genere. La diversità delle risposte ne prova la loro inaffidabilità teorica, ma non di meno ripropone l'utilità pratica degli stereotipi agli occhi di molti/e docenti.

Se, quindi, si domanda al sistema formativo di intervenire sul tema della differenza, sarà bene definire prioritariamente gli obiettivi. Al momento, come appare chiaro dalle interviste, Collegi e Consigli di classe non hanno in cima ai loro pensieri di attivarsi con sistematicità sulla questione; più che altro, appaiono mossi dall'esigenza di capire meglio per poter essere più all'altezza nelle loro scelte quotidiane. Ad esempio, sono consapevoli di adottare spesso metri di giudizi diversi per maschi o femmine, laddove devono collegare le valutazioni ai comportamenti, ma non riescono ad andare oltre tale consapevolezza, e rimangono vincolati all'esigenza di premiare o sanzionare atteggiamenti più o meno virtuosi, ascritti per stereotipo al genere.

Finisce anzi per accentuarsi un dubbio insinuatosi ormai da tempo nell'immaginario di parecchi operatori: la scuola in atto, con tutto il suo armamentario di pratiche, credenze e valutazioni, tenderebbe a valorizzare già oggi molto più il femminile

(adattamento, ordine, adempienze...), al punto che, per chi condivide questa visione, se c'è un genere bisognoso di soccorso dentro il sistema dell'istruzione è proprio quello maschile. E, come corollario, gli stessi operatori dubitano che una pedagogia ed una didattica delle differenze possa in tempi brevi essere progettata e praticata anche per andare incontro a chi è in difficoltà nel cammino scolastico.

Parecchi degli/delle insegnanti coinvolti/e nell'indagine, di diversa formazione culturale ed esperienza professionale, riconoscono la necessità di avviare iniziative mirate di educazione alle differenze di genere. Ma con quale approccio? Le attività realizzate sino ad oggi hanno seguito ispirazioni varie, talvolta con esiti lusinghieri, talora meno.

L'indagine trentina evidenzia la buona sintonia fra Scuola elementare e Scuola media nella scelta dei progetti, ma conferma anche una sorta di divisione del lavoro fra i due ordini. Nella primaria è maggiore l'attenzione alla dimensione relazionale (rispetto, tolleranza, integrazione), nella secondaria l'accento è posto più sull'educazione affettiva e sessuale in relazione all'età dei ragazzi, senza che però vi sia l'esclusiva dell'uno o dell'altro segmento. Tuttavia gli interventi specifici sulle differenze o su temi ad esse legati o sui ruoli maschili e femminili sono ancora di numero ridotto.

È improbabile, al momento, che possa decollare in ogni scuola un progetto dedicato alla costruzione dell'identità di genere. Quand'anche trovasse un soggetto promotore, dovrebbe conquistare l'approvazione di un Consiglio di classe e/o di un Collegio Docenti e/o di una qualche Commissione competente (es. Salute). Ma, in realtà, non sempre è chiaro quali sono gli ambiti delle tematiche di genere che possono essere oggetto di attività scolastica, in quanto si oscilla tra il campo collaudato della relazionalità e dell'affettività e quello più incerto dei ruoli sociali, della condizione femminile nella storia, dei modelli di vita, del disagio. È pensabile che la diversa attenzione dei Collegi e dei singoli docenti dipenda anche dalla difficoltà di mettere a fuoco aree di intervento più precise all'interno di un progetto esplicito e condiviso sul genere. Quindi, al "se e perché" occuparsi di genere, si aggiunge il "cosa e come" progettare.

Certo, come detto sopra, la progettualità delle scuole in materia è poco visibile, se ci si riferisce a pratiche specifiche di sensibilizzazione e attivazione sulle differenze di genere, ma è piuttosto diffusa rispetto alla realizzazione di iniziative sul tema in senso lato e di interventi di occasione (testo letterario, otto marzo, veline...).

Occorre chiedersi, allora, se questa forma di progettualità non sia la forma ordinaria, più canonica e meno dirompente, per affrontare le identità di genere, magari attraverso una esplicitazione più chiara ed avvertita delle implicazioni culturali e pedagogiche e un raccordo, ricercato ed agito, magari in rete. Anche perché a vari/ie docenti appare più desiderabile il mondo "pacificato" dell'attuale scuola indifferenziata rispetto all'alternativa che essi/e ritengono essere quella di una condizione di permanente "belligeranza" fra i generi.

La via gradualista e pragmatica qui indicata avrebbe il vantaggio di disincagliare il tema dalle secche di un dibattito in cui la pur legittima istanza ideologica l'ha condotto e riportarlo nel mare aperto di un fattivo lavoro quotidiano, non intralciato dalle sfide di principio sui massimi sistemi.

6. È UTILE UNA FORMAZIONE SPECIFICA DEGLI INSEGNANTI SULLE DIFFERENZE DI GENERE?

La ricerca dell'IPRASE segnala curiosità, attenzione, anche interesse sul tema delle differenze di genere. Ma fin dove arriva questa disponibilità, probabilmente più culturale che didattica? L'impressione è che essa non sia ancora in grado di provocare e diffondere atteggiamenti nuovi, di dare sostanza a idee ritenute giuste ma anche piuttosto fragili. Parrebbe che tra la sensibilità che si espande e si precisa e il compiersi dei passi nella direzione appropriata permanga un fossato troppo ampio. Chi potrebbe colmarlo?

Dall'interno del sistema potrebbe essere, in teoria, la decisione di un soggetto istituzionale il quale, nel pieno rispetto dell'autonomia degli istituti, emanasse degli indirizzi che ogni scuola sarebbe libera di recepire o meno. Ovviamente nessuna imposizione dall'alto di una tematica politicamente corretta, ma la segnalazione che le identità di genere dovrebbero trovare nella scuola diritto di cittadinanza nei tempi e nelle forme compatibili con il reale grado di maturazione del problema a livello del singolo istituto e del territorio di riferimento.

Nelle dichiarazioni di vari insegnanti, oltre che nel questionario, affiora la richiesta di specifici corsi di aggiornamento sulle problematiche legate alle diversità. L'esigenza è frutto del dibattito avviato nel merito e contiene elementi di realismo.

A nessuno degli/delle attuali insegnanti è stato chiesto esplicitamente - al momento dell'assunzione, né nel corso della carriera - di cimentarsi con la tematica delle differenze di genere. Nelle fonti ufficiali non era riportata una esplicita legittimazione né pedagogico-didattica, né giuridica.

Nei Programmi Ministeriali per la Scuola media del 1979 e in quelli del 1985 per la Scuola elementare, ad esempio, il termine "alunno" viene utilizzato per rappresentare indifferentemente il maschio o la femmina.⁵

⁵ L'affermazione più aperta si incontra nei "Programmi didattici per la scuola primaria" del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104) nella Premessa Generale, relativamente alla Educazione alla convivenza democratica, in cui si chiede che la Scuola operi perché il fanciullo "abbia basilare consapevolezza delle varie forme di diversità e di emarginazione, allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture".

A venti anni di distanza, le “Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado” (Allegato C al D.L. 59/2004), affrontando in modo ampio il tema delle diversità come base della “personalizzazione”, offrono sulle differenze di genere qualche timido riscontro già dalla prima riga dove si parla *una tantum* di “studenti e studentesse” (di fanciulli e fanciulle nella Scuola primaria). Un paragrafo viene dedicato alla “scuola dell’identità” ed amplia quanto detto in quello relativo alla “scuola orientativa”; tuttavia la citazione più esplicita sulle problematiche di genere è contenuta nel paragrafo relativo all’affettività, all’interno degli “Obiettivi specifici di apprendimento per l’educazione alla Convivenza civile”.⁶ In esso, fra le abilità da conseguire durante la frequenza della Scuola secondaria di primo grado, si indica l’“essere consapevole delle modalità relazionali da attivare con coetanei e adulti di sesso diverso, sforzandosi di correggere le eventuali inadeguatezze”. Inoltre, vengono definite le conoscenze da acquisire sul piano dell’affettività.

Per la Scuola primaria le Indicazioni nazionali (Allegato B) sono –singolarmente – più generose. Infatti, nella parte relativa all’Educazione all’affettività vengono segnalate come oggetto di conoscenza “le principali differenze psicologiche, comportamentali e di ruolo tra maschi e femmine” ed “esempi di situazioni dei rapporti tra uomini e donne nella storia”; come abilità da sviluppare è indicata l’esigenza di “attivare modalità relazionali positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle loro caratteristiche sessuali”.

Si tratta di affermazioni che potrebbero incoraggiare un’attenzione meno fugace alle differenze, ma che appaiono piuttosto generiche e che, soprattutto, non sono inserite in una visione generale della questione.

Nella prassi ordinaria, il docente, se sul piano normativo è stato spinto a ignorare a lungo il problema “genere”, essendone legittimato dal sostanziale silenzio delle fonti istituzionali e dell’immaginario sociale, sul piano pratico invece se ne è fatto carico

⁶ Ad attenuare l’uso successivo dei soli termini maschili, le “Indicazioni” precisano, nella nota 1, che essi “si riferiscono al “tipo” persona, al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente dovrà considerare nella concreta educazione educativa e didattica”.

La legge 53/2003, al primo comma dell’art. 1, individua la necessità del “rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia”; alla lettera a) dell’art. 2 richiede che siano “assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali” e alle lettere e) ed f) usa la denominazione di “bambine e bambini” della Scuola dell’infanzia e della primaria. Tale distinzione, presente anche nell’art. 7, non è riportata per la Scuola secondaria di 1° grado; per la Scuola superiore è usato il termine generico di “giovani”. Il Decreto Legislativo n. 59/2004, ribadita la distinzione tra bambine e bambini, stabilisce che “la scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità...”

quotidianamente per risolvere mille piccole e talora grandi situazioni che, a qualche titolo, hanno attinenza con esso. Di volta in volta e in base ai propri convincimenti personali, ha ignorato, ha ridimensionato, ha affrontato le emergenze di genere costruendo anche le soluzioni più opportune; siamo insomma di fronte ad un insegnante costretto a fare da sé, a usufruire delle sue esperienze pregresse e a rischiare errori clamorosi in un ambito tutt'altro che semplice e lineare. Può bastare questo atteggiamento per tenere testa a questioni sempre più complesse che richiedono scelte non banali, né sempre immediate?

È questo lo scenario in cui si inquadra la domanda di formazione sulle differenze di genere, che, a guardar bene, finisce per incanalarsi in quella più generale di ricerca di strumenti idonei a confrontarsi con un panorama infantile ed adolescenziale di non facile lettura. Per soddisfarla non sarebbe sufficiente un intervento solo tecnico, ma occorrerebbe una risposta alta, in grado di collocare il genere dentro interrogativi, quali la missione della scuola oggi, i rapporti con il mondo mediatico, con il ruolo delle discipline, con le aspettative individuali, con il sistema valoriale, con i bisogni culturali del singolo cittadino e del Paese intero.

La formazione degli insegnanti sulle differenze di genere non è percepita come urgente. Le innovazioni di sistema introdotte a partire dal 2003 dal ministro Moratti sinora sono state recepite solo parzialmente da molti docenti. A sua volta, la rielaborazione di tali norme fatta dalla Provincia Autonoma di Trento (Protocollo e Indirizzi) ha stentato ad assumere nei singoli istituti una forma precisa e decisa. Il mondo della scuola, di fronte alle urgenze imposte dall'attribuzione dell'autonomia, dal disagio sempre più diffuso e dalla crescente presenza degli alunni stranieri, sembra più preoccupato di sopravvivere al sisma che di farsi protagonista dell'attuazione dei nuovi indirizzi formativi.

Non sembra, perciò, credibile che la tematica delle differenze assurga a priorità dentro la scuole, mentre su di essa premono questioni ritenute formidabili ed all'orizzonte si profilano cambiamenti nel quadro dell'istruzione trentina, oltre che nazionale.

È perciò possibile che le richieste di formazione da parte dei docenti più che colmare un vuoto culturale si inseriscano semplicemente nella prospettiva circoscritta di ottenere qualche risposta concreta per le attività legate al genere. E, tuttavia, anche la pratica coerente di questa prospettiva può condurre, nel lungo periodo, verso una maggiore consapevolezza professionale nel merito e a concrete iniziative nelle aule.

7. L'UTILITÀ DI UNA RACCOLTA SISTEMATICA DI DATI DIFFERENZIATI PER GENERE

Al basso profilo della questione delle differenze di genere all'interno della scuola hanno contribuito vari fattori. Fra questi, non poco peso ha avuto la raccolta sporadica dei dati o quantomeno la mancata diffusione e riflessione su di essi.

In generale, le scuole non sono ancora abituate a tenere in modo costante la memoria di esperienze che si collocano spesso oltre gli ambiti e gli adempimenti istituzionali e che sembrano sfuggire ad una valutazione più statistica. Da qui l'esigenza che ogni istituto si attrezzi a rilevare con sistematicità anche i fenomeni riferiti alle differenze di genere e a creare uno strumento di monitoraggio che sappia fornire domande e griglie interpretative appropriate, capaci di combinare le risultanze quantitative con quelle qualitative. D'altra parte, specialmente nella Scuola secondaria, la necessità di costruire proposte didattiche più aderenti ai bisogni formativi individuali richiede un affinamento delle capacità di lettura degli esiti conseguiti, un costante esercizio di riflessione per aggiustare il tiro del percorso scolastico, uno sforzo di documentazione degli interventi e dei processi.

Il panorama scolastico, fino agli anni sessanta saldamente dominato dalla componente maschile, è stato sempre presentato come un terreno neutrale, universale, indistinto, non meritevole di essere illuminato separatamente nei due segmenti di genere. Negli anni Settanta e Ottanta, le ricerche del Cisem hanno messo in luce il sommovimento in atto nel sistema scolastico italiano, con l'accesso alla scolarità superiore di molte ragazze prima escluse dalla prosecuzione degli studi. È emersa in quella occasione la necessità, ma soprattutto l'utilità di corroborare con le cifre una sensazione di mutamento avvertita nel cuore della società italiana.

Il passo successivo ha portato, in questi ultimi anni, a registrare le migliori prestazioni scolastiche delle ragazze. I numeri testimoniano la determinazione con cui le giovani, anche sulla spinta del movimento femminista, hanno utilizzato e utilizzano lo strumento dell'istruzione.

In presenza di un sistema di valutazione come quello trentino, attivo ormai da anni, vale la pena di ampliare e diffondere la raccolta di dati significativi in ordine alle due componenti, di affinare l'osservazione mirandola ad aspetti specifici emergenti, coniugando analisi quantitativa ed analisi qualitativa. E, in effetti, nel suo sesto rapporto sul sistema scolastico e formativo trentino (marzo 2006),⁷ il Comitato provinciale di valutazione presenta i "risultati per genere", sulla base di specifiche indagini

⁷ Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo, *Le nuove sfide per il sistema trentino*, Didascalie libri, Trento 2006.

dell'IPRASE e del Comitato di valutazione, relativamente alla comprensione della lettura e della matematica in quinta elementare, in terza media, nel secondo anno della Scuola superiore.

Oggi, in molti istituti scolastici della provincia di Trento, l'uso degli strumenti statistici, all'interno di una nuova cultura valutativa, è procedura consolidata e trova attenzione e riflessione nelle specifiche commissioni di autoanalisi, quali articolazioni dei Collegi docenti. In vari casi si sperimentano griglie di osservazione particolari. Un buon indicatore circa le propensioni di studio maschili o femminili potrebbe essere, ad esempio, nella Scuola media la partecipazione degli allievi alle attività opzionali obbligatorie e facoltative; anche la raccolta dei dati (tipologia, motivazioni, gradimento) può fornire un importante contributo tramite la rilevazioni sulla partecipazione di genere alle attività curricolari, sulle abitudini di studio, sulla costruzione delle relazioni, sulle pratiche di orientamento.

È evidente che, se da un lato l'acquisizione di tali informazioni da parte della Commissione di Autovalutazione del singolo Istituto costituisce la prova della disponibilità dei/delle docenti rispetto alla tematica del genere, dall'altro la loro diffusione allarga e precisa tale sensibilità, rendendo visibili e misurabili i diversi comportamenti.

Nella prospettiva di un monitoraggio che, come detto sopra, rilevi oltre agli esiti scolastici finali, anche aspetti di comportamento e atteggiamento, si potrebbero sperimentare, magari in una serie di scuole campione, strumenti di rilevazione in grado di offrire un panorama più articolato di come maschi e femmine stanno a scuola e di come apprendono. Sarebbe utile, in questa prospettiva, definire le diverse modalità adottate per organizzare lo studio, curare i materiali, eseguire i compiti, affrontare le scadenze, riflettere sul proprio rendimento. In sintesi, l'attenzione potrebbe centrarsi non soltanto sulla rilevazione degli esiti solitamente più positivi delle ragazze (fenomeno che non fa più notizia), ma anche sull'esigenza di esplorarne, oltre alle ragioni, soprattutto le conseguenze sul piano didattico al fine di valorizzare le specificità di genere.

8. PER CONCLUDERE

La verticalizzazione nella scuola dell'obbligo, al di là delle questioni ancora aperte, sta determinando un utile confronto fra stili, metodologie, orizzonti pedagogici spesso diversi, con una forte sollecitazione anche sulle tematiche di genere. Ciò permette di non ascrivere queste ultime esclusivamente alla fase dell'adolescenza e di non limitarle soltanto ai tre anni della Scuola media, ma di riferirle alla fase di età dai 6 ai 14 anni.

La possibilità di percepire un filo rosso crea margini per una visione non rigidamente anagrafica delle differenze di genere e al tempo stesso per l'avvio di iniziative di lungo respiro, che colleghino il percorso del ciclo primario anche con quello secondario, dentro una più complessiva attenzione alle tante diversità e con l'obiettivo di un consistente innalzamento della qualità dell'offerta formativa e dei livelli individuali di successo scolastico.

È il momento di una didattica più centrata sui bisogni reali di formazione di ragazze e ragazzi, di una didattica che sappia capitalizzare ed estendere le innovazioni pedagogiche e metodologiche degli ultimi anni. Come sostiene Barbara Mapelli "perché avvenga l'apprendimento, si avvia il processo della conoscenza, è necessario che lo stesso sapere divenga in qualche modo esperienza personale, diventi costitutivo dell'essere persona, la muti. Gli studenti e le studentesse - ambedue i generi, anche se con accentuazioni differenti - chiedono alla scuola ciò che prevalentemente non dà: un legame con la vita che aiuti la loro ricerca di senso, un legame col loro vissuto in cui, solo, si può inscrivere ciò che apprendono".⁸

È il tema dei saperi vitali che trasformano il soggetto, la necessità di una formazione orientativa in grado di sostenere la crescita e valorizzare la specificità, anche di genere, di ogni cittadino/a.

In questa direzione i passi da muovere sono ancora tanti, ma qualche indicazione c'è già. Ad esempio, l'assunzione di una didattica modulare in alcuni ambiti, la progettazione di percorsi e situazioni di apprendimento basate sulle esigenze formative del giovane cittadino, la realizzazione da parte dei ragazzi, all'interno della scuola, di servizi (ad esempio, l'agenzia viaggi, il monitoraggio di un problema che riguarda i giovani) e prodotti finiti (un manifesto pubblicitario, una rappresentazione teatrale, una mostra storica o fotografica), la partecipazione ad esperienze reali, la diffusione della logica di autorientamento, la pratica della narrazione, "l'osservazione del mondo con sguardo di genere", sono modalità e strategie che, di volta in volta, possono restituire senso a quello che si insegna e che si apprende a scuola.⁹

Con questi strumenti si possono delineare percorsi curricolari più attenti, in grado di illuminare con luce diversa settori di conoscenza quali la storia, la letteratura, le arti, il diritto, le scienze, l'informatica.

A proposito di quest'ultimo ambito Mapelli scrive: "Il giudizio spesso condiviso è che le nuove tecnologie (informatiche e della comunicazione) siano connotate al

⁸ B. Mapelli, *Genere e scienza*, in AA.VV., *Indisciplinate. Percorsi femminili tra letteratura, scienze e storia*, Fondazione Luigi Guccione, 2002, p. 63.

⁹ Utili indicazioni per una didattica attenta alle differenze di genere si trovano in questo volume nel capitolo "Genere ed apprendimento: una bibliografia essenziale".

maschile, per i sistemi simbolici adottati, per la rigidità delle procedure e del linguaggio”.¹⁰ Per questo è necessario che tali tecnologie non siano inglobate nei vecchi pregiudizi e nelle culture relative alla scienza, costituendo una grande occasione per le giovani donne. Ma è un auspicio non scontato ed è percepibile il rischio che, anche rispetto a questi nuovi ambiti e strumenti di conoscenza, si riproduca l'esclusione femminile.

Da qui allora la sollecitazione conclusiva a scongiurare rinascenti segregazioni, a mutare lo sguardo sulle cose di scuola, a non considerare con “indifferenza” le persone che in essa maturano un'identità, a riconoscere ad ognuno/a ciò che gli/le è proprio per poterlo valorizzare.

¹⁰ *Ibidem*, p. 59.

Genere ed apprendimento: una bibliografia essenziale

a cura di Lorenza Pisetta

La seguente bibliografia, lungi dall'essere esaustiva, si propone di offrire un primo orientamento sul tema degli studi di genere, selezionando in particolare i testi in grado di facilitare conoscenze pedagogiche e pratiche didattiche utili a chi lavora nel mondo della scuola e dell'educazione.

AA.VV. (2001), *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano.

Contributi di autrici e autori (D. Demetrio, M. Giusti, V. Iori, B. Mapelli, A. M. Piussi, S. Olivieri) che attraverso approcci di ricerca tra loro differenti forniscono un percorso plurimo nel dibattito sulle differenze sessuali e di genere svoltosi negli ultimi anni.

AA.VV. (1992), *L'insegnante, il testo, l'allieva - L'educazione linguistica. Percorsi e mediazioni femminili - Insegnare scienza: autorità e relazioni - Quaderni di pedagogia*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Relazioni del seminario nazionale di studio "Educare alla differenza", promosso dall'Università di Verona nel 1990. Il tema centrale riguarda il ruolo della mediazione femminile affinché, attraverso una pluralità di percorsi riferiti all'area linguistico-letteraria e scientifica, sia in grado di costruire una genealogia simbolica femminile.

AA.VV. (2003), *Femminile plurale*, Tre Lune Edizioni, Mantova.

Uno strumento per orientare la riflessione sul tema della differenza di genere, nato da un seminario tenuto a Cremona nel 2002. I vari contributi, nella molteplicità di linguaggi e prospettive, tracciano un percorso ricco e articolato attraverso cui leggere la differenza di genere nell'esperienza della vita, privilegiando alcuni luoghi e momenti: la famiglia, l'educazione, l'espressione artistica e la narrativa per l'infanzia.

AA.VV. (1999), *Per una didattica della differenza di genere*, Pensa Multimedia, Lecce.

Il testo è un ottimo strumento di lavoro per docenti di vari ordini di scuola per la qualità delle proposte e per la maniera problematica di porre le questioni su un lavoro che non può non essere necessariamente *in progress*.

AA.VV. (2006), *Travelling Concepts in Feminist Pedagogy: European Perspectives*, Raw Nerve Books, York, 4 volumi.

I volumi raccolgono i risultati del gruppo di ricerca europeo Socrates Athena-Travelling Concepts dedicato alla comunicazione, alla didattica, alla pratica pedagogica dei concetti di genere attraverso le lingue e culture europee. Per approfondimenti si veda il sito <www.travellingconcepts.net/>.

A. Delmonaco (a cura di) (marzo 2000), *Nuove parole, nuovi metodi. Soggettività femminile, ricerca e didattica della storia*, Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione, n. 32, tomo I, I.M.S. "Virgilio", Pozzuoli (Napoli).

Questo libro che raccoglie gli atti di un corso di formazione istituito dalla Società Italiana delle Storiche e il Ministero della Pubblica Istruzione, è una riflessione sull'insegnamento della storia, con specifica attenzione ad uno sguardo di genere. Le relazioni introduttive di ogni giornata, i seminari ("Fonti e uso delle fonti nella storia delle donne"), i laboratori ("Dalla storia alle storie, soggetti e pratiche didattiche"), costituiscono l'ossatura del volume che rappresenta una visione articolata, sia sul piano della ricerca che su quello dei metodi didattici, di quanto è stato prodotto dalla storia delle donne in Italia.

AA.VV. (2003), *Vivencia. Conoscere la vita da una generazione all'altra*, Rosenberg & Sellier, Torino.

In questo volume collettaneo, autrici ed autori provenienti da diverse aree disciplinari mettono in dialogo i loro pensieri e le loro ricerche sulle culture di genere e sui mutamenti intergenerazionali. L'ultima parte è dedicata alle esperienze di trasmissione educativa realizzate in diverse città d'Italia, sia nelle scuole che in altri contesti.

Antonello M., Eramo P.P e Polacco M. (1995), *Le voci dell'altro: materiali per un'educazione alla differenza*, Loescher, Firenze.

Antologia per le scuole superiori sul tema della differenza nella sua complessità. Il capitolo quinto è dedicato al rapporto e alle differenze uomo-donna dal punto di vista biologico, culturale e di dominio, attraverso letture tratte da S. de Beauvoir, Freud, Ibsen, Irigaray, Maraini, etc.

Baeri E. (a cura di) (1993), *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Il volume, che raccoglie gli esiti del lavoro della Commissione didattica della Società Italiana delle Storiche, affronta la questione della didattica della storia proponendo materiali di lavoro, esperienze, concetti e ricerca di un metodo di insegnare segnato dalla soggettività femminile.

Bellassai A. (2004), *La maschilità contemporanea*, Carocci, Roma.

Il volume ricostruisce i processi storici essenziali che hanno coinvolto gli uomini in quanto genere, offrendo un percorso di orientamento nella storia della mascolinità contemporanea. L'autore ripercorre i grandi processi di trasformazione che hanno riguardato la definizione di un modello virile ideale, a partire dalla fine dell'Ottocento fino all'impatto con il neofemminismo.

Beseghi E. e Telmon V. (a cura di) (1992), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi).

Antologia di saggi di taglio epistemologico sul rapporto tra cultura ufficiale e cultura delle donne. Al centro dell'attenzione vi è il tema della differenza sessuale all'inter-

no delle varie discipline, inadeguate a mettere a fuoco la specificità di un soggetto femminile dimenticato o, nei migliori dei casi, omologato. In rilievo: “Dalla pratica pedagogica ad una teoria dell’educazione” di M. Martinengo; l’analisi di E. Beseghi sulle protagoniste e le scrittrici dei libri per l’infanzia; “Il genere dei programmi e delle materie scolastiche” di G. Codrignani; “Pratica politica delle donne e didattica della storia” di R. Lamberti.

E. Besozzi (a cura di) (2003), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, Franco Angeli, Milano.

In questo volume, il percorso di costruzione dell’identità adolescenziale considera in primo piano l’appartenenza di genere. Contiene due capitoli dedicati alla scuola: uno sulle differenze di genere nella Scuola media e superiore, l’altro sull’orientamento verso il futuro.

Bevilacqua J. e Colson D. (2004), *Bimbe e bimbi, mamme e papà: tutti a scuola. Uno strumento dedicato agli insegnanti*, abi2ue, Sesto San Giovanni, Milano.

Il libretto propone diversi percorsi didattici (“Il lavoro nascosto in casa”, “Piccoli cuochi crescono”, “Futuro femminile, futuro maschile”) che possono essere utilizzati in classe per stimolare la riflessione sulle tematiche delle pari opportunità, della conciliazione familiare e per superare gli stereotipi sessuali che portano ancora oggi a scelte tradizionali nella vita e negli indirizzi di studio e di lavoro di maschi e femmine. Vengono inoltre messe a disposizione alcune schede staccabili. Il testo può essere richiesto gratuitamente tramite il sito: <www.pariedispari.it/>.

Boffo S., Gagliardi F. e La Mendola S. (2003), *La luce che non c’è. Indicatori di genere in campo formativo*, in Bimbi F. (a cura), *Differenze e diseguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Analisi e dati a livello nazionale su distribuzione e rendimento scolastico dei due generi nelle scelte formative a livello di Scuola superiore e università.

Burr V. (2000), *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna.

Un’agevole e aggiornata analisi dei comportamenti indotti e dei ruoli associati al genere in vari contesti, con un capitolo dedicato alla scuola, ai materiali e agli insegnanti.

Cipollone L. (a cura di) (1991), *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano.

Il volume, composto da dodici saggi, affronta la tematica dell’educazione delle bambine da vari punti di vista: le pratiche educative del passato ed il persistere di stereotipi di genere, le relazioni fra adulte e bambine e le loro immagini nella narrativa, la formazione delle educatrici e le politiche formative orientate al genere.

Chiti E. (a cura di) (1998), *Educare ad essere donne e uomini: intreccio tra teoria e pratica*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Relazioni presentate ad un convegno tenuto a Grosseto nel 1996 sulla storia dell’educazione delle donne, la sessuazione del linguaggio, gli stereotipi sessisti e la pedagogia della differenza sessuale.

Crudo M. (1998), *Penelope è partita. Un itinerario didattico sulla differenza di genere*, Edizioni Lavoro, Roma.

All'interno di un discorso interculturale, l'autore propone un percorso didattico per affrontare nella Scuola media la riflessione sul rapporto tra uomo e donna.

Erlicher L. e Mapelli B. (1991), *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*, La Tartaruga, Milano.

Una ricerca che attraverso test proiettivi e interviste, scandaglia l'immaginario femminile sulla scienza per indagare sulla lontananza delle ragazze di oggi dai percorsi formativi e professionali scientifico-tecnologici.

Lasagna C. (a cura di) (1999), *Che genere di scuola. Percorsi sul maschile/femminile nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Quaderni d/D/Supplemento al "Il Diritto delle Donne", n. 25, Bologna.

Una preziosa documentazione che raccoglie esperienze e percorsi didattici (ricerche, letture, inchieste, laboratori) in Scuole elementari, medie, superiori, sui temi legati al genere. Per realizzarli, ragazze e ragazzi si sono fermati a riflettere sulla propria identità di genere e su quella di madri e padri. In rilievo: "Il maschile e il femminile nel mito e nella fiaba", un'indagine svolta da allievi/e sugli stereotipi presenti in fiabe, miti, pubblicità e della presa di coscienza sul tema della sottomissione della donna.

Lelario A., Cosentino V. e Armellini G. (a cura di) (1998), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Nuova Pratiche editrice, Milano.

Il libro, curato da tre docenti di scuola, raccoglie le riflessioni di insegnanti su questioni cruciali: la funzione della scuola nella società odierna, la relazione docente-discente, la valutazione, le emozioni a scuola, la funzione del docente.

Lolli G. (2000), *La crisalide e la farfalla. Donne e matematica*, Bollati Boringhieri, Milano.

Un agile libro, scritto con lo scopo di contribuire a che insegnanti e educatori non perpetuino "una ridicola discriminazione, dannosa per la scienza". Dopo aver tracciato rapidamente i ritratti delle poche matematiche del passato, Lolli esamina il presente in cui pare che nei luoghi dove lavorano i matematici, non ci siano più discriminazioni: tuttavia, le carriere delle donne rispetto a quelle degli uomini, iniziate alle stesse condizioni di valore e di merito, sono più lente e raggiungono livelli inferiori. L'autore passa in esame tutti i pregiudizi, e i condizionamenti interiorizzati che portano le ragazze ad una scarsa autoconfidenza rispetto alle proprie capacità. Una valutazione seria e rigorosa e una riflessione appassionata e umana del metodo matematico che si pone il problema di un riequilibrato contenuto di genere.

Mapelli B. (2004), *Nuove virtù. Percorsi di filosofia dell'educazione*, Guerini e Associati, Milano.

Una riflessione storico-filosofico-letteraria rivolta a donne e uomini sull'abitare il mondo in quanto *soggetti morali*. L'orizzonte del testo è pedagogico, come attesta il

sottotitolo; l'ipotesi che lo sorregge è una speranza/possibilità che quelle che nel senso comune sono considerate per eccellenza virtù femminili, e come tali virtù minori, a patto di essere riconosciute e rimediate, diventino nuovi modi di essere per uomini e donne, nella prospettiva di costruzione di nuovi profili morali.

Mapelli B., Bozzi Tarizzo G. e De Marchi D. (2001), *Orientamento e identità di genere*, La Nuova Italia, Firenze.

Il libro inquadra il tema dell'orientamento da un punto di vista di genere e dà molte indicazioni di lavoro sia culturali che operative. Relativamente all'attività scientifica e alla tecnologia ICT le autrici rilevano che le scienze si continuano a insegnare secondo un curriculum nascosto che allontana le ragazze da questo ambito. L'impressione è che le stesse insegnanti donne riescano solo di rado a superare questo problema, e che per farlo debbano comunque avere una sensibilità ai temi di genere. Viene sottolineata la mancanza di modelli femminili in area scientifico/tecnologica. Infine viene sviluppata l'importanza di iniziare non solo le ragazze al tecnologico, ma anche i ragazzi alla cura delle relazioni e delle persone.

Mapelli B. e Seveso G. (2003), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini e Associati.

In questa antologia vengono riprese in inedito le voci, il pensiero, le riflessioni e le proposte in tema di educazione delle donne protagoniste dei due movimenti femministi, quello del primo Novecento e quello dagli anni Settanta a oggi.

Marone F. (2003), *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Edizioni Unicopoli, Milano.

Il testo rappresenta un tentativo di riflessione per un riesame storico-critico del concetto di "identità femminile" e per una sua ricollocazione in ambito educativo. Vengono analizzati i processi formativi delle donne, soprattutto europee, nel XX secolo, attraverso un approccio che ricorre agli apporti di varie discipline, tra cui la psicoanalisi, la filosofia, la sociologia, l'antropologia, la letteratura, la storia dell'arte e del cinema. L'autrice sottolinea che vi sono innumerevoli donne, al di fuori della cultura occidentale, di cui non ci è giunta alcuna voce sia per l'etnocentrismo, che ancora caratterizza la nostra formazione, sia perché la loro produzione culturale non è ancora inserita in circuiti a diffusione internazionale.

Ministero della Pubblica Istruzione, Comitato Pari Opportunità (1997), *Le pari opportunità nel sistema scolastico italiano. Proposte operative per una scuola che cambia*, Roma.

Proposte e percorsi di attenzione all'identità di genere nelle attività didattiche, nelle relazioni e nei materiali.

Nadotti M. (1996), *Sesso e genere*, Il Saggiatore, Milano.

Maschio o femmina si nasce o si diventa? In base a quali criteri si definisce l'appartenenza a una o all'altra categoria? Ed esiste una linea di demarcazione così netta tra

un sesso e l'altro, un genere e l'altro? Breve e denso contributo sulle interpretazioni e il dibattito in corso tra biologia e cultura, tra dualità e molteplicità sessuale.

Piano M.G. (1992), *L'esperienza e la parola*, Regione Sardegna, Cagliari.

L'autrice ripercorre la ricerca delle donne sul linguaggio (Alma Sabatini e Luce Irigaray in particolare), offrendo degli esempi concreti di forme di didattica attente al genere. Inoltre, una ricerca sul vocabolario tra i più diffusi nelle scuole (lo "Zingarelli"), indica il notevole lavoro da fare per dare valore e spazio al soggetto donna.

Pace R. (1999), *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Commissione Pari opportunità, Roma.

Un'inchiesta che attraverso l'ottica del rapporto maschio-femmina aiuta a guardare l'insieme del linguaggio verbale e visivo con il quale i bambini delle elementari si misurano, dal quale assorbono valori e moduli interpretativi.

Piazza M., Mapelli B. e Perucci M.B. (2002), *Maschi e femmine: la cura come progetto di sé. Manuale per la sensibilizzazione sulla condivisione del lavoro di cura*, Franco Angeli, Milano.

Questo libro si colloca a ragione anche nell'area dell'editoria scolastica, in linea con l'esigenza maturata da tempo di educare i ragazzi e le ragazze - le future madri e i futuri padri - alla cultura delle pari opportunità, al rispetto reciproco e alla collaborazione nella vita e nel lavoro.

Piussi A.M. (a cura di) (1989), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Raccolta di saggi di elaborazione teorico-politica e riflessive sulle esperienze didattiche e sulle forme di trasmissione simbolica alle donne più giovani costruita intorno alla centralità della differenza sessuale.

Presidenza del Consiglio dei Ministri (2001), *Università: modelli e regole nel processo di cambiamento*, Associazione Italiana di Sociologia, Roma.

Documenti di un convegno sul rapporto tra riforma e processo di crescita della presenza e visibilità di studentesse, di docenti universitarie donne, e di tematiche degli studi di genere nel sistema dell'istruzione superiore.

Porzio Serravalle E. (a cura di) (2000-2001), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*, A.I.E., vol. I e vol. II, Milano.

Due pubblicazioni che prendono le mosse dal Progetto "Polite" (Pari opportunità nei libri di testo) nato con lo scopo di riqualificare i materiali didattici in vista di una maggiore attenzione all'identità di genere, chiamando in causa tutti i protagonisti della produzione, comunicazione e trasmissione culturale (autori, editori e docenti). I saggi dei due volumi analizzano il rapporto tra saperi delle varie discipline e identità di genere, evidenziando i differenti approcci alla conoscenza e alla cultura di soggetti in formazione che non sono neutri, così come non è neutro il sapere. I vari contributi sono scaricabili dal sito <www.aie.it/Polite/mat_vademecum.htm>.

Ruspini E. (2003), *Le identità di genere*, Carocci, Roma.

Cosa si intende con genere? Quale relazione esiste tra sesso e genere? Le differenze tra mascolinità e femminilità sono naturali, universali e immodificabili oppure si tratta di una costruzione sociale? Questo libro risponde a tali domande in maniera chiara ed essenziale prendendo in esame il processo di socializzazione al genere. Il testo si sofferma nella trattazione di alcuni fenomeni di disuguaglianze legate al genere nel sistema scolastico, in famiglia, nei programmi televisivi, nei libri, etc. Per approfondire: una vasta bibliografia, link e indirizzi internet.

Sabatini A. (1999), *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma.

Il primo libro che pone il problema della differenza sessuale nella lingua. L'intenzione è quella di combattere il neutro ed esplicitare il soggetto femminile.

Serra C. (a cura di) (2003), *Rosa & azzurro: genere, differenza e pari opportunità nella scuola*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Tutti i docenti uomini e donne, possono trarre da queste letture elementi utili ed innovativi per costruirsi una professionalità più radicale sull'identità di genere. Idee che potranno usare sia per svelarne gli stereotipi, sia per valorizzarne la funzione educatrice attraverso l'attenzione alla relazione.

Seveso G. (2001), *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Unicopoli, Milano.

Un interessante escursus storico per giungere nel vivo di un dibattito attuale, dalle concezioni di pari opportunità, alla pedagogia della differenza sessuale.

Ulivieri S. (a cura di) (1996), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino.

È un'analisi sulla condizione della donna insegnante. La ricerca contemporanea, mettendo in confronto il rapporto tra i due sessi, intende stimolare le insegnanti ad acquisire autorevolezza docente attraverso la conoscenza di sé e del patrimonio storico costituito dai saperi femminili.

Wertheim M. (1996), *I pantaloni di Pitagora. Dio, le donne e la matematica*, tr. it., Instar Libri, Torino.

L'autrice traccia la storia della ricerca scientifica e della sua trasmissione nell'ambiente scolastico, facendo intravedere quali vantaggi potrebbero derivare da una più equa rappresentazione dei sessi.

Si richiama l'attenzione alle seguenti collane:

Collana "Genere, differenza, educazione", Guerini e Associati, Milano.

Una nuova collana diretta da Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi e Simonetta Ulivieri, che ha come tema centrale le culture delle differenze sessuali e di genere con

l'intenzione di costruire percorsi di proposta educativa in cui il rigore scientifico si coniughi con un'attenzione continua e critica sul divenire e mutare delle culture sociali, delle relazioni pubbliche e private tra i sessi; in cui la ricerca accademica e gli studi di genere sappiano aprirsi e dialogare con quanto offrono e domandano gli altri luoghi dell'educazione istituzionale e diffusa, le scuole, i governi locali, gli associazionismi femminili e culturali sul territorio.

Collana "Coeducazione" (1999), Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, Lisboa.

Materiali pedagogici destinati alla formazione iniziale. Le tematiche presentate in questi quaderni hanno carattere trasversale per favorire l'integrazione della riflessione sulle tematiche di genere nei curricula e nei programmi della formazione dei docenti. Sono disponibili nella versione italiana: "Orientamento e identità di genere: la relazione pedagogica" (G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi); "Linguaggio, potere, educazione: il sesso degli abbiaci" (G. Abranches, E. Carvalho); "Coeducazione e pari opportunità" (T. Pinto, F. Henriques); "Raccontare le vite. Prospettive biografiche, insegnanti e cittadinanza" (H. Costa Araujo, M. J. Magalhae). Le pubblicazioni si possono richiedere al Cisem di Milano (<www.cisem.it>).

Pubblicazioni della Scuola estiva della Società Italiana delle Letterate "Raccontar(si), genere e intercultura". Si segnalano: *Forme della diversità. Genere, precarietà e intercultura* (a cura di C. Barbarulli e L. Borghi, CUEC, Cagliari 2006), *Leggere e scrivere per cambiare il mondo* (a cura della Società Italiana delle Letterate, Ferrara 2005), *Visioni in/sostenibili. Genere e intercultura* (a cura di C. Barbarulli e L. Borghi, CUEC, Cagliari 2003), *Figure della complessità. Genere e intercultura* (a cura di C. Barbarulli e L. Borghi, CUEC, Cagliari 2004). Per ulteriori informazioni: <www.unifi.it/gender>.

Si segnala infine l'uscita della nuova rivista semestrale "Genere", che nasce dalla collaborazione tra il Dottorato di ricerca in Studi di Genere dell'Università Federico II di Napoli e la comunità internazionale degli studi di genere. In ogni numero la rubrica "Laboratorio didattico" presenterà esperienze innovative in ambito didattico. "Genere e formazione" costituirà un osservatorio sull'introduzione della prospettiva di genere nell'ambito scolastico e formativo. Per abbonarsi: casa editrice Filema (<www.filema.it>).

Materiali e documenti dalla rete internet

Associazione Europea "Du côté des filles", in <www.ducotedesfilles.org>.

L'associazione è attiva in programmi di ricerca europei sugli albi illustrati e partecipa ad operazioni di sensibilizzazione e di formazione, con l'obiettivo di elaborare un

programma per eliminare il sessismo dal materiale educativo, di promuovere rappresentazioni anti-sessiste nel campo dell'educazione, di produrre e diffondere strumenti di sensibilizzazione diretti a case editrici, illustratrici e illustratori, genitori, organismi istituzionali.

Associazione Italiana Editori, "Progetto Polite, pari opportunità nei libri di testo", in <www.aie.it/polite/default.htm>.

Sito che riporta i documenti del progetto "Polite", centrato sull'attenzione agli stereotipi di genere presenti nei libri di testo e nei materiali didattici.

Commissione Europea, "Manuale di riferimento sulla parità delle opportunità e la problematica dei generi", 1998, in <http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/ega/manuel_it.pdf>.

Documento ufficiale in materia di pari opportunità, iniziative e normativa nazionale nell'Unione Europea. Ad uso di direttori, direttrici e personale delle scuole primarie e secondarie dei Paesi dell'Unione Europea.

Comune di Torino, "Quante donne puoi diventare? Nuovi modelli per bambine e bambini nelle scuole di Torino", 2004 in <www.comune.torino.it/quantedonne/index.htm>.

Il progetto è volto ad analizzare gli albi illustrati in quanto veicolo principale dei modelli sessuati socialmente accettati e ad insegnare agli adulti (come insegnanti, bibliotecari e genitori) a decodificare le immagini simboliche della famiglia e della società che trasmettono modelli sessisti ("Analisi degli stereotipi di genere nella percezione di bambine e bambini e negli albi illustrati" e "Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi"). Tra materiali didattici, i tre racconti proposti (le cui protagoniste sono delle bambine e delle donne) trattano, sotto forme diverse, il tema della conquista dell'autonomia attraverso il lavoro. Il loro scopo è fornire agli insegnanti delle scuole elementari alcuni spunti per intavolare con le loro allieve un dialogo sul loro futuro professionale.

CNEL, "La trasformazione silenziosa. Donne, ICT, innovazione", marzo 2004, in <www.portalecnel.it>.

Gli obiettivi di questa ricerca (area documenti/politiche economiche) sono l'esplorazione dello stato della letteratura e della documentazione in materia e l'indagine sullo stato della diffusione e dell'accesso all'ICT tra le donne, la loro alfabetizzazione informatica anche in termini professionali e lavorativi.

Demetra, "Stereotipi di genere e nuove professioni", in <www.demetraprogetto.it>.

Il progetto, attraverso materiali di divulgazione, iniziative di orientamento, percorsi di formazione nelle scuole, laboratori e seminari, intende promuovere l'accesso delle donne alle facoltà scientifiche e aiutarle a sfruttare la propria creatività anche nei settori tecnici.

Politecnico di Torino, "Parità di genere e insegnamento delle materie scientifiche" in <<http://didattica.polito.it/>>.

La sezione didattica del sito del Politecnico, contiene diversi documenti, pubblicazioni, e ricerche intorno al tema donne e scienza. In particolare, la presente guida, tratta i seguenti argomenti: parità di genere; cosa significa parità di genere; possibili strategie per favorire la parità di genere nell'insegnamento delle scienze; dai modelli individuali ai modelli cooperativi di apprendimento; la partecipazione attiva nei laboratori; come ridurre l'impatto degli stereotipi; *role models* femminili.

Provincia Autonoma di Bolzano, "Donne e lavoro", in <www.donne-lavoro.bz.it>.

Rete di servizi e associazioni presenti sul territorio provinciale che si occupa della diffusione di una cultura di genere, l'orientamento, la formazione e le problematiche del mondo del lavoro. Tra i progetti e le azioni mirate al raggiungimento delle pari opportunità fra uomini e donne e all'applicazione del *Gender mainstreaming*, sono presenti i materiali di un seminario sulle prospettive di valorizzazione e di orientamento per le donne nel mercato dell'occupazione, a partire dalla formazione scolastica.

Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, "Donne-scuola-formazione in Alto Adige-Südtirol: parole, pensieri, immagini di donne a scuola nel XX secolo", in <www.em-scuola.org>.

Il progetto (promosso dall'Istituto Pedagogico per il gruppo linguistico tedesco e da Lab*doc storia/Geschichte- Laboratorio di ricerca, documentazione, aggiornamento, formazione, produzione di materiale didattico sulla storia locale – Sovrintendenza Scolastica – Bolzano), mira a cogliere tre aspetti fondamentali: i mutamenti di "mentalità" nella definizione del ruolo femminile nella società e le conseguenti implicazioni formative; la permanenza (gli stereotipi culturali) rispetto ai percorsi formativi delle donne nel corso del XX secolo; l'autorappresentazione delle donne all'interno delle istituzioni. La pagina dispone anche di materiali utili agli insegnanti e di uno spazio per le scuole.

Provincia Autonoma di Trento, Centro risorse pari opportunità, in <www.pariopportunita.provincia.tn.it>.

Il Centro Risorse Pari Opportunità è pensato come un portale tematico intelligente, ossia come "snodo informativo/consulenziale" accessibile via internet, in grado di fornire reali servizi all'utenza. Strutturato in sette aree tematiche, il Centro Risorse offre una sintesi delle informazioni e delle opportunità disponibili a livello provinciale (e non solo), nel campo della formazione, del lavoro, e in ambito sociale e culturale.

Società Italiana delle Storiche, "L'insegnamento della storia in una prospettiva di genere" in <http://ospitiweb.indire.it/forum_alba>.

Forum dedicato all'argomento specificato: insegnanti ed interessati, moderati da un esperta, si scambiano idee, percorsi, nodi problematici. Come sintesi finale, l'elabo-

razione di un curriculum di storia proposto dalla Società Italiana delle Storiche e una bibliografia (area archivio/archivio forum chiusi).

Università degli studi di Torino, "Cirsde, Centro Interdisciplinare di Ricerche e Studi delle Donne", in <<http://hal9000.cisi.unito.it>>.

Il sito del Centro (seguire il percorso: centri di ricerca e di servizio/cirsde) rappresenta una struttura di riferimento per iniziative di ricerca, didattica avanzata e sperimentale e incontro culturale, tra le studiose e gli studiosi che adottano la differenza di genere come questione e come punto di vista.

Wikipedia, "Studi di genere", in <http://it.wikipedia.org/wiki/Studi_di_genere>.

Iper testo sugli studi di genere. Indice: "sesso e genere", "le teoriche e i teorici", "il genere in psicologia", "bibliografia", "links".

Appendice

Il questionario telefonico

Gentile insegnante la compilazione del presente questionario avverrà **per via telefonica**. Sarà contattato al numero, giorno e ora da Lei indicati nella “Scheda per gli appuntamenti telefonici” allegata, con il presente questionario, alla lettera inviata al Suo Dirigente in cui sono illustrati gli obiettivi e le fasi della ricerca. Tutti i dati raccolti saranno trattati in forma aggregata e nel rispetto della vigente norma sulla *privacy*. La ringraziamo per la Sua collaborazione.

ISTITUTO COMPRENSIVO

COMUNE DI

SCUOLA: 1. elementare 2. media inferiore

QUALIFICA o RUOLO del RISPONDENTE

1. dirigente scolastico
2. collaboratore/trice del preside
3. insegnante con funzione obiettivo (*specificare la funzione:.....*)
4. responsabile di area (*specificare l'area:.....*)
5. responsabile di progetto (*specificare l'ambito del progetto:.....*)
6. responsabile/membro della commissione per il Progetto d'Istituto
7. insegnante interessato/a al problema
8. altro (*specificare:.....*)

G1. All'interno del Progetto d'Istituto della Sua scuola, anche con riferimento specifico alla parte dedicata alla scuola elementare e alla scuola media, esiste un riferimento alle problematiche di genere, cioè alle differenze tra maschi e femmine?

1. sì, un riferimento specifico
2. sì, un riferimento generico
3. la questione è implicita/sottintesa in alcuni ambiti progettuali
4. no, non vi si trovano riferimenti né impliciti né espliciti

G2. Tra i corsi di formazione frequentati dagli/dalle insegnanti della Sua scuola o organizzati dalla scuola stessa ve ne sono/ve ne sono stati che affrontano/hanno affrontato, anche in modo non specifico, problematiche di genere?¹

1. sì, almeno uno negli ultimi cinque anni escluso l'attuale
2. sì, nell'anno scolastico in corso
3. sono stati progettati ma non ancora realizzati
4. no, → passare domanda **G4**

G3. Di che tipo di corsi di formazione si tratta/si è trattato?

	SI	No
corso/i specifici sulle problematiche di genere	1	2
corso/i finalizzati all'insegnamento dell'educazione sessuale	1	2
corso/i finalizzati all'insegnamento dell'educazione all'affettività	1	2
corso/i per insegnare la tolleranza e il rispetto per l'altro (per affrontare ad es. il fenomeno del bullismo, la gestione del conflitto ecc.)	1	2
altro/i corso/i di tipo relazionale (<i>specificare:.....</i>)	1	2

G4. Negli ultimi tre anni sono stati previsti/sono stati attuati nella Sua scuola progetti in cui si trattano problematiche legate al genere?

	SI	No
progetti riferiti in modo specifico alla differenza di genere	1	2
progetti relativi all'educazione sessuale	1	2
progetti relativi all'educazione all'affettività	1	2
progetti sulla tolleranza e il rispetto per l'altro (ad es. sul bullismo, sulla gestione del conflitto ecc.)	1	2
progetti che trattano i ruoli maschili e femminili all'interno della famiglia, nel mondo del lavoro, nella società in generale	1	2
altri tipi di progetti sulle problematiche legate al genere (<i>specificare:.....</i>)	1	2

G5. A Sua conoscenza, nella scuola dove lavora, vengono sviluppati, in una o più classi, interventi didattici che mirano a creare consapevolezza rispetto alle differenze tra maschi e femmine?

	SI	No
da insegnanti sensibili a tali problematiche che agiscono individualmente	1	2
da due o più insegnanti che lavorano insieme in modo informale	1	2
all'interno di un progetto specifico	1	2

¹ Esempi: corsi di educazione sessuale, di educazione all'affettività, per insegnare il rispetto per l'altro, sulla gestione dei conflitti ecc.

SE LE RISPOSTE SONO TUTTE NEGATIVE passare alla domanda **G7**

G6. Sa indicare uno o più interventi specifici sulla differenza tra maschi e femmine attuati/in attuazione nella Sua scuola?

.....
.....

G7. All'interno dei Consigli di Classe della Sua scuola, sono avvenute discussioni o si sono affrontate problematiche connesse alle differenze di genere riguardanti diversi comportamenti e atteggiamenti di maschi e femmine?

1. sì, spesso
2. sì, qualche volta
3. no, mai

G8. All'interno dei Consigli di Classe della Sua scuola, sono avvenute discussioni o si sono affrontate problematiche connesse alle differenze di genere riguardanti il rendimento scolastico di maschi e femmine?

1. sì, spesso
2. sì, qualche volta
3. no, mai

G9. All'interno del Collegio Docenti della Sua scuola, sono avvenute discussioni o si sono affrontate problematiche connesse alle differenze di genere riguardanti diversi comportamenti e atteggiamenti di maschi e femmine?

1. sì, spesso
2. sì, qualche volta
3. no, mai

G10. All'interno del Collegio Docenti della Sua scuola, sono avvenute discussioni o si sono affrontate problematiche connesse alle differenze di genere riguardanti il rendimento scolastico di maschi e femmine?

1. sì, spesso
2. sì, qualche volta
3. no, mai

G11. In generale, secondo Lei, esiste nella scuola sensibilità a tali problematiche?

1. sì, c'è una certa consapevolezza dell'importanza delle differenze di genere
2. sì, ma manca una formazione specifica degli insegnanti al riguardo
3. sì, ma c'è una certa difficoltà a parlarne
4. no, si avverte disinteresse verso tali tematiche
5. no, si avverte una certa ostilità
6. non so

G12. Secondo Lei organizzare corsi di formazione per gli insegnanti per approfondire le problematiche di genere sarebbe:

1. molto importante
2. abbastanza importante
3. poco importante
4. per nulla importante

G13. Nella Sua scuola ha riscontrato/riscontra problemi educativi scaturiti da difficili relazioni tra i due sessi degli alunni o semplicemente dalle differenze tra maschi e femmine?

1. sì, molti
2. sì, qualcuno
3. no, nessuno

G14. Se alla domanda precedente ha risposto positivamente, sa indicare almeno uno dei problemi riscontrati?

.....
.....

Domanda riservata agli insegnanti delle medie**G15. Nella Sua scuola ha riscontrato/riscontra nei processi di orientamento atteggiamenti e considerazioni riferite alla differenza di genere degli alunni?**

1. sì, spesso
2. sì, talvolta
3. no, mai

Le autrici e gli autori

Virginio Amistadi, laureato in Sociologia, ha collaborato con il dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale presso l'Università di Trento.

Nel 1997 entra nel mondo della cooperazione sociale dove si impegna nella costruzione di un *Osservatorio della Condizione Giovanile* presso la cooperativa *L'Ancora* di Tione di Trento. Nel corso degli anni, affianca agli studi sulla condizione giovanile attività di supporto alla didattica presso la facoltà di Economia, nei corsi di Statistica aziendale e Statistica sociale, svolgendo inoltre esperienze di consulenza e collaborazione in indagini di *customer satisfaction*, clima aziendale e gestione delle risorse umane per aziende del triveneto e nazionali. Dal 2004 è ricercatore presso l'IPRASE nell'ambito del progetto *Osservatorio Giovani IPRASE*.

Lorenza Mattedi, laureata in Scienze della Formazione presso l'Università di Padova, si è specializzata nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2.

Ha fatto parte di numerosi gruppi di ricerca dell'IPRASE del Trentino, svolgendo la propria attività soprattutto nelle metodologie qualitative, realizzando interviste e *focus group*. I suoi interessi riguardano in particolare l'educazione interculturale. Attualmente si occupa dell'organizzazione, gestione e monitoraggio di corsi per adulti stranieri organizzato dal CINFORMI e dal Centro Interculturale Millevoci. Lavora inoltre nell'ambito della facilitazione e prima alfabetizzazione di alunni stranieri in servizi educativi e scolastici, della Provincia di Trento.

Lorenza Pisetta è laureata in Sociologia presso l'Università degli Studi di Trento.

Sviluppando sul campo l'attenzione ai condizionamenti e agli stereotipi sessuali, ha elaborato una tesi sul genere e la socializzazione scolastica e ha svolto una ricerca sui modelli femminili e maschili presenti nei libri di testo. Ha insegnato nelle scuole dell'infanzia ed elementari ed attualmente insegna Italiano e Storia presso la Scuola primaria "Nicolodi" di Trento.

Violetta Plotegher è laureata in Medicina e Chirurgia ed è specializzata in Ginecologia e Ostetricia. Si è diplomata in "Metodologia dell'educazione all'affettività e sessualità" e ha completato il corso in "Psicoterapia delle disfunzioni sessuali" presso l'Istituto Internazionale di Sessuologia di Firenze.

Ha prestato servizio come medico specialista convenzionato presso un Consultorio Familiare a Bolzano e presso ambulatori ginecologici e Consultori Familiari nella provincia

di Trento. È stata consulente in sessuologia e clinica della relazione di coppia nel Consultorio UCIPEM di Trento. Si è impegnata in iniziative di educazione e promozione della salute, in particolare della salute delle donne, in percorsi di formazione delle coppie, in interventi di educazione all'affettività e sessualità nelle scuole, in incontri con genitori e educatori. Attualmente è Assessore alle Politiche Sociali del Comune di Trento.

Rossano Recchia, laureato in Filosofia, insegna Materie letterarie nella Scuola secondaria di primo grado.

Ha fatto parte di gruppi di ricerca dell'IPRASE, della Sovrintendenza Scolastica di Trento, del Servizio Formazione Professionale, del Museo Storico della Guerra di Rovereto, del Museo Storico di Trento. Si è occupato, tra l'altro, di Progetti di Istituto, di tempo prolungato, di valutazione e di didattica della storia. Svolge attività di formazione del personale docente e collabora con l'Università di Trento quale tutor di specializzandi della SSIS.

Anna Ressa, laureata in Sociologia dell'educazione, è dottoranda presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale dell'Università di Trento.

Ha collaborato con vari enti pubblici e privati, partecipando a numerose attività di ricerca. Si è occupata, in particolare, di *dropping out* e di temi connessi all'insuccesso scolastico e al disagio adolescenziale, collaborando con l'Università di Trento, l'Istituto Iard di Milano, l'IPRASE del Trentino, con gli IRRE e diverse Cooperative sociali, fornendo consulenze di tipo statistico, metodologico, teorico. Offre attività di supporto alla didattica per l'insegnamento di Metodologia delle Scienze Sociali.

Francesca Sartori insegna "Sociologia dell'educazione" per la laurea triennale in Sociologia, "Metodologia della ricerca sociale" e "Disuguaglianze di genere e pari opportunità" per la laurea specialistica in Sociologia e Ricerca sociale presso l'Università di Trento.

Le tematiche che hanno caratterizzato le sue attività di ricerca attengono alle aree dei processi della differenziazione e della omologazione sociale. Gli oggetti specifici al centro delle indagini condotte riguardano l'identità femminile e le disuguaglianze di genere, i processi socializzativi dalla prima infanzia all'adolescenza, il sistema scolastico; particolare attenzione viene posta sull'aspetto metodologico ovvero sull'identificazione dei metodi e delle tecniche ottimali per lo studio dei fenomeni in analisi.

Chiara Tamanini, laureata in Filosofia, ha insegnato Storia e Filosofia nei Licei della Provincia di Trento. Ha conseguito specializzazioni nell'ambito della ricerca educativa, della didattica disciplinare e dell'utilizzo delle ICT nell'insegnamento.

Ha dedicato attenzione, oltre che alle proprie discipline, ai processi didattici, coordinando vari progetti, tra cui la riorganizzazione curricolare dei Licei di indirizzo linguistico della Provincia di Trento. Dal 1999 è in servizio presso l'IPRASE del Trentino per cui ha coordinato, collaborando con enti e istituti di ricerca provinciali e nazionali, svariati progetti di ricerca e di ricerca-azione, utilizzando metodi quantitativi e qualitativi. Attraverso il coordinamento dell'“Osservatorio sull'esame di stato” ha promosso indagini e progetti relativi al rapporto tra mondo della scuola, dell'università e della ricerca.

Dario Zuccarelli, insegnante di Matematica e Scienze nella Scuola secondaria di primo grado, ha svolto un'intensa attività di formazione e aggiornamento.

È stato per molti anni distaccato come ricercatore presso l'IPRASE del Trentino ed ha coordinato numerose indagini. Si è dedicato, in particolare, al monitoraggio degli apprendimenti degli studenti sia predisponendo la costruzione di strumenti di indagine, sia organizzando le attività di ricerca all'interno delle scuole. Ha collaborato con l'INValSI nella costruzione di test oggettivi di profitto. È stato responsabile e coordinatore provinciale delle indagini internazionali IEA (Timss e Pirls) e Ocse (Pisa e All). Autore di numerose pubblicazioni, ha collaborato con riviste e associazioni scolastiche.

Graziano Zuffi, laureato in Filosofia, ha insegnato Italiano e Storia negli Istituti Tecnici ed è attualmente dirigente scolastico presso l'Istituto “Ivo de Carneri” di Civezzano.

Si è dedicato ai problemi del disagio adolescenziale, della dispersione scolastica e dell'orientamento, per i quali è stato utilizzato dal Servizio Istruzione della P. A. T. Su tali tematiche ha offerto ed offre consulenza alle scuole, ad enti e ad associazioni. Ha svolto attività di formatore del personale docente, collaborando con il Ministero, con l'IPRASE del Trentino, con gli IRRE, con reti di scuole. E' particolarmente impegnato nel *counseling* orientativo individuale e di gruppo, al servizio di adolescenti, genitori, educatori.

Persone e istituzioni che hanno partecipato alla ricerca “Genere e percorsi formativi”

Gruppo di ricerca: Lorenza Mattedi (IPRASE del Trentino), Lorenza Pisetta (insegnante di Scuola primaria), Rossano Recchia (insegnante di Scuola secondaria di primo grado), Francesca Sartori (Università degli Studi di Trento), Chiara Tamanini (IPRASE del Trentino).

Gruppo di supervisione del progetto: Lorenza Pisetta (insegnante di Scuola primaria), Rossano Recchia (insegnante di Scuola secondaria di primo grado), Federica Meloncelli (insegnante di Scuola secondaria di secondo grado), Ivana Di Camillo (Presidente della Commissione comunale per le pari opportunità), Giovanna Covi (Commissione provinciale per le pari opportunità e ricercatrice presso l'Università di Trento), Barbara Poggio (ricercatrice presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale dell'Università di Trento), Lucia Trettel (Direttrice dell'Ufficio per le politiche di pari opportunità della Provincia Autonoma di Trento), Francesca Alioli (Ufficio per le politiche di pari opportunità della Provincia Autonoma di Trento), Lorenza Ferrai (Federazione provinciale scuole materne), Roberta Zuegg (Servizio Istruzione e Formazione Professionale), Fabiano Lorandi (Servizio per lo sviluppo e l'innovazione del sistema scolastico e formativo).

Consulenza scientifica: Francesca Sartori (ricercatrice e docente presso la facoltà di Sociologia di Trento).

Supporto tecnico: Lorenza Mattedi, Cristina Sturaro e Liria Veronesi (IPRASE del Trentino).

Coordinamento della ricerca: Chiara Tamanini (IPRASE del Trentino).

Si ringraziano i/le insegnanti, gli/le dirigenti scolastici, gli/le esperti/e che hanno partecipato al processo di ricerca: Leonardo Arcudi, Renata Attolini, Marisa Battisti, Graziella Bertolini, Clara De Boni, Giuliano Bortolotti, Annalisa Carnevali, Sergio Casetti, Fabrizio Chini, Fabio Coletti, Giorgio Cominelli, Lucia Coppola, Adriano Dell'Eva, Udalrico Fantelli, Guido di Fiore, Maria Elena Fiori, Sonia Forti, Lidia Framba, Egle Fregolese, Giuseppe Fusi, Cinzia Gamberoni, Renza Grecchi, Silvana Leoni, Luigi Mancinelli, Carmen Manfrini, Claudio Marchesini, Giovanna

**Persone e istituzioni che hanno partecipato alla ricerca
"Genere e percorsi formativi"**

Marchesoni, Elena Minghetti, Elisabetta Modena, Fiorenzo Morandini, Annamaria Moretti, Daniela Mottes, Paolo Paletti, Wilma Paoli, Lucia Oss Papot, Morena Pedrotti, Costantino Pellegrino, Claudia Perini, Violetta Plotegher, Nicoletta Preschern, Ivana Pulisizzi, Sonia Romagna, Rossella Roncher, Emanuela Ruatti, Alberto Rudari, Walter Salin, Silvia Sartori, Maurizio Scalet, Ivana Tessaro, Paolo Verona, Maria Visintainer, Danilo Wolf, Graziano Zuffi, Elvira Zuin.