

Scuola e socializzazione dei ruoli di genere: elementi per il contrasto alla povertà educativa

Silvia Nanni, Nicoletta Di Genova

Abstract – The article explores the link between schooling, gender role socialization, and educational poverty. Starting with an overview on the issue of educational poverty, the article focuses on understanding it through the lens of gender perspective, emphasizing how gender expectations and stereotypes influence access to quality education. Next, comparative data are presented regarding gender-driven choices in the school context, highlighting disparities and imbalances. Finally, the article proposes strategies to deconstruct gender stereotypes, offering critical elements useful for teachers training and more equitable gender education. This analysis aims to provide theoretical and practical tools to address educational poverty from a gender-aware perspective, contributing to the debate on how to make school practices declined to gender education.

Riassunto – L'articolo esplora il legame tra la scuola, la socializzazione dei ruoli di genere e la povertà educativa. Partendo da una panoramica sul fenomeno della povertà educativa, l'articolo si concentra sulla sua comprensione attraverso la lente del genere, sottolineando come le aspettative e gli stereotipi di genere influenzino l'accesso ad una educazione di qualità. Successivamente, vengono presentati dati comparativi riguardanti le scelte di genere nel contesto scolastico, evidenziando disparità e squilibri. Infine, l'articolo propone strategie per decostruire gli stereotipi di genere, offrendo elementi critici utili per la formazione dei docenti e per una più equa educazione di genere. Questa analisi mira a fornire strumenti teorici e pratici per affrontare la povertà educativa in una prospettiva di genere, contribuendo al dibattito su come rendere le pratiche scolastiche declinate all'educazione ai generi.

Keywords – educational poverty, gender, stereotype, teachers, training

Parole chiave – povertà educativa, genere, stereotipo, docenti, formazione

Silvia Nanni è Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila, dove insegna *Pedagogia sociale* e *Pedagogia di genere*. Da anni si occupa del rapporto tra pedagogia critica e sviluppo di comunità e di temi e problemi legati all'educazione di genere. Tra le sue pubblicazioni: *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo* (Milano, FrancoAngeli, 2018); *La trappola del dualismo “produzione e riproduzione”. Donne e pedagogia in tempi di pandemia* (in M. Cagol, S. Nanni, a cura di, *Una scommessa per il futuro fra emergenze e resilienza. Approcci complessi dell'educativo*, Bergamo, Zeroseiup, 2022, pp. 85-90).

Nicoletta Di Genova è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila, PhD in Psicologia dello sviluppo e Ricerca educativa presso Sapienza, Università di Roma. Si occupa di povertà educativa, benessere e resilienza nei contesti di fragilità sociale e territoriale, con particolare riferimento alle situazioni emergenziali e post-emergenziali. Tra le sue pubblicazioni: *Povertà educativa e territori resilienti. Prospettive teoriche e ricerca sul campo* (Milano, FrancoAngeli, 2022); *La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione* (in “Pedagogia oggi”, 19(1), 2021, 139-144).

Per quanto il contributo sia frutto di un lavoro condiviso e cooperativo, sono da attribuire a Nicoletta Di Genova i paragrafi 1 e 3 e a Silvia Nanni i paragrafi 2 e 4.

1. Povertà educativa: un fenomeno da leggere nella prospettiva di genere

Il concetto di povertà educativa viene inquadrato dalla letteratura sul tema come un problema complesso e multidimensionale, legato a situazioni di deprivazione e vulnerabilità sia a livello individuale che in un contesto socioeconomico più ampio¹. Possono essere causa di povertà educativa tutti quei fattori economici, sociali e individuali che si pongono come ostacolo alle possibilità di accesso dei soggetti a esperienze educative di qualità, che consentano l'acquisizione di quelle competenze necessarie per uno sviluppo sano, adeguato e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento².

Certamente le condizioni economiche rappresentano un elemento chiave nel limitare l'accesso a opportunità educative in linea con le aspirazioni delle bambine e dei bambini, delle giovani e dei giovani, in special modo durante gli anni formativi. A partire da questo assunto, risulta necessario - al fine di avere un approccio il più completo possibile al problema - considerare, oltre alle condizioni economiche, altre variabili individuali e di contesto che si associano al prodursi e ri-prodursi di questo fenomeno. Le disuguaglianze sociali e economiche sono spesso il risultato di una serie di fattori interconnessi che vanno ben oltre la semplice distribuzione iniqua di risorse materiali. Questi fattori includono (ma non si limitano a) un accesso inadeguato a risorse essenziali come l'istruzione, la sanità e le opportunità di lavoro³.

Save the Children, identifica almeno quattro dimensioni verso cui tendere per scongiurare rischi di povertà educativa, classificandole come segue:

1. apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
2. apprendere per essere, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in sé stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. apprendere per vivere assieme, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle *capabilities* essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
4. apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni funzionali all'educazione⁴.

¹ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2014.

² Cfr. Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children Italia Onlus, 2014, in: www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf, consultato in data 01/09/2023; D. Dato, *Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità*, in I. Loidice, B. De Serio (a cura di), *Luoghi e Tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti*, Torino-Paris, L'Harmattan, 2016, pp. 47-67.

³ M. Sottocorno, *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Milano, Guerini, 2022.

⁴ Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia onlus, 2018, p. 4, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>, consultato in data 22/08/2023.

Limitate opzioni sociali possono giocare un ruolo cruciale nel trattenere le persone in cicli di povertà e disuguaglianza. Le disuguaglianze, dunque, non sono solo il prodotto di una distribuzione disomogenea delle risorse, ma sono piuttosto l'effetto cumulativo di una serie di barriere politiche, sociali ed economiche che limitano le opportunità e aumentano la vulnerabilità di individui e gruppi sociali, riducendo di fatto la possibilità di sviluppo delle capacità fondamentali (*capabilities*)⁵. Questi ostacoli, spesso interdipendenti, creano un ambiente in cui la disuguaglianza può prosperare e perpetuarsi nel tempo.

La socializzazione dei ruoli di genere, come si approfondirà nel paragrafo successivo, può rappresentare una significativa barriera all'emancipazione individuale, ostacolando il libero sviluppo e il perseguimento delle aspirazioni personali limitando, di fatto, la capacità di esprimere autenticamente la propria identità⁶. Il concetto si estende a una vasta gamma di fattori, molti dei quali sono radicati nella perpetuazione sociale degli stereotipi di genere che possono influenzare in modo decisivo le scelte e le preferenze delle bambine, ad esempio, in termini di luoghi da frequentare o attività extra-scolastiche alle quali dedicarsi. In molti casi queste scelte sembrano riflettere percorsi di vita e "destini" che sono già stati implicitamente stabiliti dalla società⁷.

Martha Nussbaum, nell'ambito degli studi sul *capability approach* – che tanto hanno contribuito a definire il concetto di povertà educativa e le strategie per il suo contrasto – osserva che:

Le donne sono fonte d'affetto e di cure. In quasi tutte le culture il ruolo tradizionale delle donne comporta l'allevamento dei figli e la cura della casa, del marito e della famiglia, ruolo che è stato associato con virtù morali importanti: l'altruismo, l'attenzione ai bisogni degli altri e la disponibilità a sacrificare il proprio interesse a favore di quello altrui⁸.

La filosofa conclude che le limitazioni delle bambine nel realizzare le loro capacità fondamentali è imputabile al contesto sociale e familiare in cui vengono inserite fin dalla nascita, risultato di strutture sociali e culturali che possono e devono essere modificate. Gli stereotipi di genere e le aspettative sociali possono indirizzare le bambine verso determinati ambiti o interessi, scoraggiandone altri. Questo non solo limita le opportunità individuali, ma rafforza anche un ciclo di segregazione di genere che ha ripercussioni a lungo termine su aspetti come la carriera, l'istruzione e il benessere generale, impedendo il pieno sviluppo economico e professionale, la capacità di partecipare attivamente alla vita della società, ma anche di realizzare pienamente la libertà di espressione, di scelta e – in ultima analisi – di raggiungere un adeguato livello di autodeterminazione.

⁵ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, cit.; M.C. Nussbaum, *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.

⁶ Cfr. C. Howarth, *Revisiting Gender Identities and Education: Notes for a Social Psychology of Resistant Identities in Modern Cultures*, in "Papers on Social Representations", 19, 1, 2010, pp. 8.1-8.17; E. Becchi, *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, Pisa, ETS, 2011.

⁷ V. De Marchi (a cura di), *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*, Save the Children, 2020.

⁸ M.C. Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2001, p. 292.

“In tutti questi modi, ineguali condizioni sociali e politiche danno alle donne ineguali capacità umane”⁹, in questi termini è possibile parlare di povertà educativa di genere osservandola come un fenomeno tutt’altro che isolato, ma leggendola come elemento intrinseco e strutturale in un tessuto sociale e culturale complesso.

D’altronde, gli studi che esplorano la “femminilizzazione della povertà” hanno una storia piuttosto estesa e profonda¹⁰ e hanno identificato la tendenza all’aumento della povertà tra le donne, contribuendo in modo significativo all’introduzione della prospettiva di genere nell’analisi della disuguaglianza economica. Grazie ad un approccio di genere allo studio della povertà è diventato sempre più chiaro che la prevalenza sproporzionata di donne tra le popolazioni povere non è un fenomeno casuale, ma è strettamente collegata a disuguaglianze strutturali e dinamiche sociali legate al genere¹¹. La povertà femminile non è solo una questione di mancanza di risorse finanziarie, ma rappresenta anche una forma di impoverimento identitario e esistenziale che affonda le sue radici nelle discriminazioni sistemiche e nella mancanza di accesso a opportunità educative prima e lavorative poi.

Come evidenziato nel rapporto di Save the Children “Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia”¹², la povertà educativa mostra un marcato squilibrio di genere, una disuguaglianza che si manifesta con diverse declinazioni. Il 25% delle ragazze al di sotto dei 15 anni non raggiunge i livelli minimi di competenza in matematica, a confronto con il 20% dei loro coetanei maschi. Inversamente, quando si tratta di competenze in lettura, il 24% dei ragazzi è considerato “low performer”, mentre la percentuale si riduce al 18% per le ragazze.

Secondo i dati derivanti dai test OCSE-PISA, le ragazze hanno una probabilità del 79% in meno rispetto ai ragazzi di mostrare resilienza sia in matematica che in lettura. Se si esamina la resilienza in relazione alla materia di studio, le ragazze superano i ragazzi in lettura, ma questa superiorità non compensa la loro minore resilienza in matematica.

Questi dati non solo sottolineano come le discriminazioni di genere siano profondamente radicate nella nostra cultura e società, ma rivelano anche stereotipi persistenti. Ci si riferisce, ad esempio, ad una tendenza culturale a considerare le ragazze come “naturalmente inclini” alle discipline umanistiche e meno capaci nelle materie scientifiche. Tali pregiudizi si estendono anche alle attività extracurricolari: le ragazze leggono più libri (54% rispetto al 41% dei ragazzi) e sono più inclini a partecipare a eventi culturali come concerti e musei. Tuttavia, una percentuale significativamente più alta di ragazze (48%) rispetto ai ragazzi (37%) non si impegna in attività sportive in modo regolare.

Questo scenario indica che il genere non è solo un indicatore di povertà educativa, ma funge anche da barriera alla resilienza e al benessere complessivo. In altre parole, il genere non solo predice il rischio di limitazioni educative – nei percorsi di istruzione superiore ancora segregati, tanto per le ragazze, quanto per i ragazzi – ma è anche un fattore che può ostacolare la capacità

⁹ *Ibidem*, p. 15.

¹⁰ D. Pearce, *The feminization of poverty. Women, work and welfare*, in “The Urban and Social Change Review”, 1-2, 1978, pp. 23-36.

¹¹ S. Fukuda-Parr, *What Does Feminisation of Poverty Mean? It Isn't Just Lack of Income* in “Feminist Economics”, 1999, pp. 99-103.

¹² Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, cit.

di una persona di affrontare avversità e superare ostacoli, sia nel contesto accademico che in quello della vita in generale.

E quindi, per affrontare la questione della povertà educativa di genere in modo efficace, è necessario un approccio olistico che tenga conto di tutte queste diverse dimensioni. Questo implica non solo l'adozione di misure economiche, ma anche la rimozione delle barriere sociali e culturali che impediscono alle donne di esercitare pienamente la loro libertà e autodeterminazione (non esclusivamente entro la cornice economica di mercato) e agli uomini di essere socialmente educati a formarsi in determinati ambiti e non in altri.

In tale contesto, è fondamentale che le istituzioni educative siano concepite non solo come semplici misure di supporto, ma come strumenti "abilitanti". Questo significa che a queste strutture è richiesto di facilitare attivamente e garantire lo sviluppo delle capacità delle bambine e delle ragazze, indipendentemente dai ruoli sociali e familiari tradizionalmente assegnati loro. In altre parole, le pratiche educative e le teorie pedagogiche sulle quali poggiano devono essere costruite in modo tale da superare le barriere imposte dalla società e dalla cultura, che spesso riducono le opportunità per le donne di esprimere pienamente il loro potenziale educativo.

2. Socializzazione e ruoli di genere fra aspettative e degenderizzazione

Essendo il genere il prodotto di un processo di costruzione socioculturale, i ruoli di genere rappresentano una serie di ruoli sociali, norme riguardanti il comportamento, gli atteggiamenti, le caratteristiche, le modalità relazionali considerati adatti ed attesi dalle persone a seconda che vengano assegnate maschio o femmina alla nascita¹³. I ruoli di genere si sviluppano anch'essi in un preciso contesto socioculturale, cambiando con esso, e ogni persona, a sua volta, in base al contesto in cui si trova ad agire ed interagire, assumerà un ruolo più o meno conforme al genere assegnatole. Il binarismo di genere crea, quindi, altrettanti ruoli binari che si sovrappongono ad altri dualismi culturali-educativi: privato/pubblico, natura/cultura; corpo/mente ecc.

Questa bi-associazione porta ad aspettative e competenze attese differenti per uomini e donne, per esempio queste ultime, associate al corpo, all'irrazionalità, all'emotività, vengono molto spesso definite amorali e viene costantemente richiesta loro una attenzione esagerata all'estetica¹⁴. Questi ruoli e le differenziazioni che ne conseguono hanno avuto origine dall'interpretazione forzata e ricondotta a generalizzazione di alcuni elementi, che hanno variamente interagito tra loro: la differenziazione biologica tra i corpi considerati maschili e femminili, che andrebbero a giustificare le differenti norme, gli obblighi e le funzioni ad essi attribuite; differenze nella sessualità di maschi e femmine; le prescrizioni religiose che, a prescindere dal tipo di religione, tendono a differenziare i ruoli ed i comportamenti tra uomini e donne.

¹³ S. Nanni, *Ecofemminismo e intersezioni. Uno sguardo pedagogico*, in F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*, Milano, Unicopli, 2023, pp. 219-227.

¹⁴ Cfr. M.J. Barker, J. Scheele, *Gender - Una storia per immagini*, Roma, Fandango, 2022.

La nostra esperienza concerne come ci percepiamo, come veniamo percepiti dalle altre persone, in base alle esperienze che viviamo in ogni campo della nostra vita in relazione al rapporto tra l'identità di genere che ci è stata assegnata e quella sentita, in base all'ambiente sociale e culturale di riferimento.

Ogni persona, quindi, farà esperienza di una certa educazione e socializzazione che la porterà a vivere o essere privata di determinate esperienze; verrà più o meno rinforzata e sostenuta nei suoi interessi, nelle sue propensioni, nei suoi comportamenti, nella sua emotività, nel suo percorso di studi, nella sua possibilità e libertà di scelta; avrà più o meno accesso a determinate professioni nel suo futuro lavorativo; si sentirà più o meno sicura di muoversi nel mondo a causa del rischio più o meno elevato di subire violenza.

La personale esperienza di genere che ognuna opera nel corso della sua esistenza può validare o invalidare la propria identità ed espressione di genere e i ruoli di genere che vengono assunti; è differente per ciascun soggetto e si intersecherà ad altri aspetti della nostra identità a seconda del nostro posizionamento situato nel mondo. Le norme e le aspettative sociali plasmano la nostra identità di genere ancora prima della nostra nascita: la società si relaziona a noi in maniera differente a seconda del sesso e del genere a noi assegnato alla nascita, e questo influenza la nostra esperienza di genere, la quale a sua volta ha effetti sui nostri corpi e sui nostri cervelli, poiché ci porta a memorizzare, migliorare, acquisire determinate competenze e modalità di comportamento, linguaggio e azione e a non acquisirne altre¹⁵.

I "binari di genere" vengono tracciati, costruiti e rafforzati fin nella primissima infanzia da parte degli adulti che educano correggendo, indirizzando, vietando o spingendo i bambini e le bambine verso uno o l'altro modello a seconda del sesso assegnato alla nascita. Questa trasmissione intergenerazionale avviene attraverso un processo chiamato socializzazione di genere¹⁶: è attraverso questo "lento addestramento" quotidiano e pervasivo che le persone apprendono le aspettative associate dalla cultura al loro sesso, le quali incidono sul concetto di sé, sugli atteggiamenti sociali, personali e politici, sul modo in cui stabiliscono e intrattengono relazioni, imparano ad adeguarsi a tali aspettative o, con il tempo, il prezzo che si paga a non farlo. Già verso i 3-4 anni bambini e bambine riescono ad identificarsi nel "proprio" ruolo sessuale e nei comportamenti adatti ad esso: questa identità si crea attraverso il confronto dialettico tra sé e ciò che viene proposto dalle agenzie di socializzazione inserite in un determinato contesto socioculturale¹⁷.

Durante la scuola per l'infanzia, infatti, bambine e bambini creano le prime relazioni amicali quotidiane tra pari, che rivelano la presenza già molto marcata della percezione di ciò che è adatto a loro in base al sesso assegnato, rinforzano e stabilizzano i loro comportamenti. Aderire e riprodurre questi ruoli da un certo punto di vista rassicura i bambini/e, poiché nel rapporto

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ S. Nanni, *Differenze di genere nei testi scolastici italiani fra educazione e socializzazione*, in F. Colella, G. Gianturco (a cura di), *Processi di innovazione sociale per la parità di genere. Lavoro, reddito, competenze, tempo, potere: le 5 priorità della strategia nazionale del PNRR*, Milano, FrancoAngeli, 2023, in press.

¹⁷ Cfr. E. Abbatecola, L. Stagi, *Pink is the New Black*, Torino, Rosenberg&Sellier, 2017.

dialettico tra il loro fare e il rinforzo ricevuto dalle figure di riferimento e dalla società ottengono conferme¹⁸.

Il processo di socializzazione al genere prosegue lungo la scuola primaria, dove intervengono ulteriori contenuti oltre al gioco libero, riportati nei libri di testo che hanno sempre riprodotto, istituzionalizzandole, rappresentazioni di genere stereotipate¹⁹.

Come sottolinea Biemmi²⁰ nei manuali scolastici, fin dai primi decenni del '900, i maschi vengono rappresentati come coraggiosi, avventurosi, sportivi, mentre svolgono esperimenti scientifici, stanno in gruppo, spesso con spirito di cameratismo, mentre le bambine vengono raffigurate isolate, impegnate nelle faccende domestiche, a cucinare, oppure in compagnia della mamma oppure ancora impegnate ad aiutare o a prendersi cura di qualcuno o qualcosa. Inoltre, quando "maschi e femmine" sono rappresentati insieme, comunque le femmine sono messe in secondo piano, meno attive, di supporto o di cornice, più che realmente partecipano della situazione, e mancano totalmente rappresentazioni di famiglie non eteronormate o di persone con differenti identità di genere.

Nel corso del tempo, a partire dagli anni '70, ma in particolare negli ultimi tempi, si è riflettuto su tali rappresentazioni, e alcuni passi avanti sono stati fatti, ma le ricerche condotte ancora oggi evidenziano che la strada da fare per una rappresentazione libera da stereotipi è molto lunga. Nel 1998, ad esempio, nasce in Europa e in Italia il progetto di autoregolamentazione dell'editoria scolastica POLITE (Pari Opportunità nei Libri di TESto)²¹, con l'obiettivo di riflettere e ripensare i libri di testo in maniera più equa. Questo documento rappresenta delle linee guida non normative con cui gli editori si impegnano a selezionare i prodotti da pubblicare e viene affiancato da un ulteriore documento contenente le "caratteristiche auspicabili" in tal senso, che vorrebbe garantire l'eliminazione di stereotipi sessisti, un'equità di rappresentazione a livello professionale, psicologico, caratteriale, una varietà maggiore di modelli, l'uso di un linguaggio non sessista²².

Le iniquità sono sia di tipo quantitativo, nel senso che i personaggi femminili compaiono meno di quelli maschili, ma anche di tipo qualitativo, nel modo in cui tali personaggi vengono rappresentati. Oltre ai contenuti veicolati in classe, a contribuire a rimarcare il divario di genere, vi è anche il modo in cui tali contenuti vengono trasmessi, in particolare attraverso il linguaggio e la relazione insegnante-alunne. Per quanto riguarda il linguaggio, infatti, sia nell'uso verbale, che all'interno dei libri di testo si riscontrano discriminazioni di genere e stereotipi, che se non sottoposti ad uno sguardo critico vanno a rafforzare tali messaggi.

La relazione che si crea tra insegnante e alunne/i crea un canale privilegiato tra loro, e spesso le interazioni linguistiche che si verificano, i gesti, i comportamenti, i rinforzi o i pregiudizi

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cfr. S. Ulivieri, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.

²⁰ I. Biemmi, *Educazione sessista*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2017.

²¹ Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Codice di autoregolamentazione Polite Pari Opportunità nei Libri di Testo*, 1998.

²² Su questo ho scritto nel saggio S. Nanni, *Differenze di genere nei testi scolastici italiani fra educazione e socializzazione*, in F. Colella, G. Gianturco (a cura di), *Processi di innovazione sociale per la parità di genere. Lavoro, reddito, competenze, tempo, potere: le 5 priorità della strategia nazionale del PNRR*, cit.

introdotti rappresentano un rinforzo e una riproduzione inconscia di condizionamenti e aspettative sociali. Il modo in cui, sulla base della propria percezione stereotipata, l'insegnante va ad incoraggiare o a scoraggiare determinate iniziative a seconda che a proporle sia un alunno o una alunna, o il modo in cui penseranno le bambine più competenti in determinate materie o mansioni e meno in altre, dove sono ritenuti più "adatti" i bambini, contribuirà alla formazione o meno del senso di autoefficacia nelle bambine.

Inoltre, altro aspetto molto interessante, la scuola, essendo un ambiente di lavoro afferente alla dimensione della cura, è uno dei luoghi in cui si verifica il fenomeno della femminilizzazione delle professioni: la maggior parte delle insegnanti nelle scuole di grado inferiore, dall'asilo nido alla scuola secondaria di primo grado, dove la professione richiede un focus particolare sulla relazione e la cura, sono donne, salendo di grado la proporzione cambia radicalmente e con essa il prestigio assegnato al ruolo. Riguardo l'accesso all'istruzione, fortunatamente, esso è garantito a prescindere dal genere, ma il contesto socioculturale in cui si vive produce, come già menzionato, fenomeni di segregazione formativa per cui le bambine sono meno incentivate a seguire determinati percorsi di studi, considerati maschili: in conseguenza a questo si sentiranno meno adatte a tali percorsi e li sceglieranno meno per il proprio futuro.

La scuola, pertanto, risulta essere un luogo di socializzazione in cui troppo spesso viene riproposta una visione binaria e stereotipata riguardo al genere, in cui lo sviluppo della propria identità da parte delle alunne incontra gli stessi vincoli ed ostacoli che nel resto della società. Ma in questo "luogo educativo", proprio per l'influenza che riveste nella vita di ogni persona in fase di crescita, può rappresentare un motore di cambiamento, un luogo propulsivo dove decostruire i modelli stereotipati e proporre di nuovi, in cui da una parte *degenderizzare*, comportamenti, attitudini e atteggiamenti, e dall'altra valorizzare, senza contraddizione, la diversità tra i generi. Alla luce di queste definizioni, che in ogni caso non sono e non possono essere definitive, né tantomeno esaustive, consapevoli del ruolo che riveste la scuola nel processo di socializzazione, è necessario che nasca una riflessione sull'educazione *ai* generi.

3. Scuola e scelte di genere: alcuni dati a confronto

Come già precedentemente definito, la povertà educativa ingloba in sé la disuguaglianza di genere orientando le scelte in merito all'accesso ai contesti educativi e formativi su criteri connessi a stereotipi di genere piuttosto che sulle aspirazioni, soprattutto quando si parla di bambine e adolescenti. Il fenomeno della segregazione di genere, infatti, è ancora molto presente e si manifesta soprattutto nell'ambito delle scelte scolastiche attraverso una netta distinzione dei percorsi scolastici per maschi e per femmine.

I divari di genere diventano visibili già nelle fasi iniziali della carriera scolastica. Comprendere precocemente queste dinamiche è fondamentale per valutare il loro impatto sulle scelte che verranno fatte in futuro, per garantire che non siano influenzate da stereotipi di genere o da aspettative sociali limitanti, ma siano piuttosto il risultato di un accesso equo e informato a tutte le opportunità disponibili.

Secondo il rapporto OCSE “Uno sguardo all’istruzione”²³:

Alla stregua di tutti i Paesi dell’OCSE, gli uomini rappresentano la grande maggioranza dei laureati di primo e secondo livello nel campo delle tecnologie dell’informazione e delle comunicazioni (79% di primo livello e 86% di secondo) e in ingegneria, produzione industriale e edilizia (69% e 73%). Le donne sono sovrarappresentate nel settore dell’istruzione, delle belle arti e delle discipline umanistiche, nelle scienze sociali, nel giornalismo e nell’informazione; nonché nel settore della sanità e dei servizi sociali, sia nel primo che nel secondo livello di laurea, e anche in scienze naturali, matematica e statistica a livello magistrale, rappresentando più del 60% dei laureati in questi campi. L’Italia registra il divario di genere più pronunciato tra i Paesi dell’OCSE a riguardo delle lauree nel settore educativo: le donne rappresentano il 94% dei titolari di una laurea di primo livello e il 91% di una laurea di secondo livello.

I divari di genere osservati nell’istruzione superiore non sono solo una questione di equità educativa, ma contribuiscono – almeno in parte – anche alle disuguaglianze di genere nel mercato del lavoro. Questo sottolinea l’urgenza di affrontare questi problemi attraverso azioni educative mirate e pedagogicamente orientate.

L’Italia si colloca tra i paesi con il punteggio più basso nel Gender Equality Index europeo per quanto riguarda l’occupazione. Questo indice prende in considerazione diversi fattori, inclusi l’accesso equo al mercato del lavoro per uomini e donne, la segregazione occupazionale basata sul genere e le opportunità di flessibilità oraria. Secondo il rapporto dell’OCSE del 2017 “The pursuit of gender inequality: an uphill battle”²⁴, il panorama occupazionale italiano presenta una serie di sfide specifiche. In particolare, i tassi di occupazione femminile sono notevolmente inferiori alla media europea. Questo problema è particolarmente rilevabile tra le donne con livelli di istruzione più bassi, le quali non solo hanno maggiori probabilità di essere disoccupate o sotto-occupate, ma tendono anche a ricevere stipendi che sono al di sotto della media nazionale. Inoltre, i dati del 2020 messi a disposizione da Openpolis²⁵, evidenziano che solo il 15,6% delle donne italiane è impiegato in settori tecnico-scientifici, sottolineando ulteriormente la disparità di genere nel mercato del lavoro.

La segregazione occupazionale, in cui le donne sono spesso relegate a ruoli tradizionalmente femminili con minori prospettive di crescita professionale, è un ulteriore ostacolo alla realizzazione delle potenzialità femminili nel mondo del lavoro.

È fondamentale adottare misure che facilitino l’accesso delle donne a settori lavorativi più diversificati e che offrano opportunità di crescita professionale, specialmente in campi definiti in termini stereotipati tipicamente maschili. Allo stesso tempo, è indispensabile garantire una maggiore flessibilità oraria per favorire una migliore conciliazione tra vita lavorativa e responsabilità familiari, un fattore che spesso pesa maggiormente sulle donne.

Un interessante studio sull’effetto della cultura e dei condizionamenti sociali sullo sviluppo delle competenze e sulle scelte educative mostra che il divario di genere nel rendimento in

²³ OECD, *Uno sguardo all’istruzione 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2017, p. 2.

²⁴ OECD, *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, 2017.

²⁵ Cfr. <https://www.openpolis.it/poche-le-donne-nei-settori-tecnici-e-scientifici-una-questione-educativa>.

matematica è sostanzialmente influenzato dagli stereotipi impliciti degli insegnanti²⁶. Secondo i dati emersi, le ragazze, soprattutto quelle con competenze iniziali inferiori, restano indietro quando vengono assegnate a insegnanti con associazioni implicite più forti tra matematica-maschile e letteratura-femminile. Infatti, il gruppo del campione costituito dai ragazzi non stigmatizzato per le abilità in termini di rendimento in matematica non è influenzato dagli stereotipi degli insegnanti. Mentre gli effetti degli stereotipi degli insegnanti di italiano non influiscono sul divario di genere nella lettura, gli stereotipi degli insegnanti di matematica influenzano la scelta del percorso scolastico, inducendo più studentesse a frequentare una scuola superiore diversa. Inoltre, alimentano basse aspettative riguardo alle proprie capacità e portano le ragazze ad avere scarsa fiducia negli ambiti di tipo maschile.

Tutto questo si traduce in conseguenze dirette anche sulle scelte universitarie. Nel 2019, il 46,8% delle studentesse del ciclo terziario è iscritta a percorsi dedicati a educazione, salute, welfare, discipline artistiche e umanistiche, a fronte del 24% di studenti maschi. Alla luce dei dati presentati appare evidente che modelli e stereotipi sul ruolo della donna possono condizionare tanto i percorsi di istruzione, quanto la vita professionale e familiare reiterando disuguaglianze e ingiustizia sociale. Si rende oltremodo evidente la centralità della consapevolezza *sui* generi del corpo docente come deterrente alla povertà educativa di genere.

4. Decostruire gli stereotipi: elementi critici per l'educazione ai generi. Una sintesi

Se l'educazione e la socializzazione ai generi sono svolte senza sguardo critico, portano, come già detto, ad una riproduzione, omologazione, pressione *di* genere, che tende a riproporre ruoli e stereotipi. È nella volontà di scongiurare questo che trova il senso l'introduzione di un'educazione attenta "ai" generi nelle scuole, che si pone come obiettivi quello della prevenzione di discriminazioni e violenze e quello di generare un'educazione che possa ampliare le possibilità espressive e rappresentative delle identità delle alunne e alunni.

All'interno delle Indicazioni Nazionali²⁷ del 2012 non risulta esplicitamente menzionata un'educazione attenta al genere e ai suoi aspetti, si parla piuttosto in generale di rispetto delle diversità, anche e soprattutto in ambito interculturale e dal punto di vista delle diverse abilità, nei termini di "saper accettare la sfida che la diversità pone".

Nel documento la scuola viene definita come un luogo che mira ad accogliere e coinvolgere studenti e studentesse, con l'obiettivo di creare un ambiente di apprendimento inclusivo, basato sullo star bene insieme, in cui esprimere la propria personalità *in tutte le sue dimensioni*, in cui promuovere lo sviluppo dell'identità e dell'autonomia, nonché di competenze relazionali e *soft skills*. Il percorso di scuola dell'infanzia, per esempio, ha tra i suoi obiettivi quello di "*consolidare l'identità, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile*". Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità: quelle di figlio, alunno, compagno, maschio o

²⁶ M. Carlana, *Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias*, in "The Quarterly Journal of Economics", 134, 3, 2019, pp. 1163-1224.

²⁷ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

femmina, abitante di un territorio, membro di un gruppo, appartenente a una comunità sempre più ampia e plurale, caratterizzata da valori comuni, abitudini, linguaggi. È qui che si innescano i primi dialoghi basati sull'ascolto reciproco, sullo scambio di punti di vista, sulla diversità, anche di genere e di espressione di genere, e si pongono le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura²⁸. Durante il ciclo della scuola primaria le linee guida prevedono lo sviluppo di consapevolezza e comprensione di sé e dell'altro "per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco".

Introdurre l'educazione di genere a scuola sostiene ed aiuta a raggiungere tutti questi obiettivi relazionali e trasversali, ponendo particolare attenzione anche alla componente legata alla povertà educativa di genere, alla decostruzione degli stereotipi e allo sviluppo di un senso critico. Ipotizzare una educazione ai generi a scuola significa, ancor più, educare *sul* genere, quindi fornire informazioni relativamente al genere come oggetto di conoscenza, nei suoi vari aspetti e declinazioni ponendo attenzione ai vissuti personali e alla decostruzione di stereotipi²⁹. Una delle chiavi fondamentali per portare questo tipo di lavoro nelle scuole è una scelta consapevole, un'assunzione di responsabilità, da parte di chi, nelle scuole, lavora: è necessario un cambio di sguardo e prospettiva da parte del corpo docente e di una formazione costante a riguardo, che porti ad una maggiore comprensione delle questioni legate al genere ed ai suoi vari aspetti, in modo da arginare la riproposizione di stereotipi³⁰.

Questo tipo di educazione ha bisogno di un attento sguardo pedagogico alle spalle, che sappia guidare l'azione educativa e didattica secondo teorie di riferimento, riconoscere i modelli impliciti cui si riferiscono bambini e bambine, come questi si traducano nella pratica attraverso regole, differenze, rinforzi o sanzioni, che sappia stare al passo con le recenti acquisizioni in materia di genere³¹.

Si tratterà, dunque, di un'educazione ai generi che non presuppone l'assunzione di un'ottica binaria ma promuova l'adozione di una metodologia basata sul riconoscimento della differenza sessuale, basata sul principio della complessità³², sulla decostruzione di stereotipi, sulla molteplicità dei modelli di riferimento, sull'elaborazione del vissuto personale in relazione a quello collettivo, e sulla trasmissione di contenuti ed informazioni attinenti al genere. Tenendo presente che non esiste un'unica teoria del genere né un unico modo per fare educazione ai generi e che il dibattito sui generi, le identità e le oppressioni intersezionali è in continuo divenire, così come

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Cfr. E. Abbatecola, L. Stagi, *Pink is the New Black*, cit.

³⁰ Si veda il volume: P. Danieli, *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola*, Milano, Ledizioni, 2020.

³¹ Cfr. C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi, *Educare al genere riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010.

³² Cfr. S. Nanni, M. Ladogana, A. Altamura, "Imparare a guardare oltre le stelle più lontane". *Orientare giovani donne alle discipline scientifiche*, in F. Colella, G. Gianturco (a cura di), *Processi di innovazione sociale per la parità di genere. Lavoro, reddito, competenze, tempo, potere: le 5 priorità della strategia nazionale del PNRR*, cit.

il processo di decostruzione e co-ricostruzione, educare ai generi si traduce, quindi, in educazione alla molteplicità, aperta all'intersezione del genere³³. Incoraggiare, quindi, nei bambini e nelle bambine sperimentazioni di giochi e ruoli, il rispetto per i diversi modi di esprimere la propria identità di genere, a prescindere che si tratti di abbigliamento, giochi ecc. Perché risulti efficace una educazione attenta ai generi non può ridursi ad attività laboratoriali, condotte da "esperti", o a sperimentazioni improvvisate che potrebbero risultare controproducenti, è bene, invece, che si strutturino con una continuità di intervento trasversale, che attraversi l'intero curriculum scolastico, per potenziarne il portato trasformativo.

In linea generale proponiamo, in forma ancora sintetica, alcune buone pratiche con cui educare ai generi a scuola: fornire modelli che rappresentino la molteplicità delle identità di genere, delle possibili relazioni, delle possibili forme di famiglia; dare rappresentazioni equilibrate della diversità senza fare riferimento a caratteristiche innate; effettuare una scelta consapevole dei materiali, delle immagini e dei contenuti da proporre in classe, per non riproporre visioni stereotipate; fare attenzione a non utilizzare un linguaggio discriminante o escludente; lavorare su autostima, affettività, consapevolezza emotiva, buone prassi comunicative; promuovere un clima di collaborazione, mutuo aiuto, rispetto e inclusione, fuori dalle logiche competitive, legate alla performance e/o al voto; educare ai corpi e ad una sessualità consapevole, basata sul rispetto dei reciproci confini, sull'ascolto e la gestione del rifiuto.

Ciò che può rendere tutto questo possibile è la presenza nelle scuole di personale docente formato, che sappia riconoscere l'importanza ed il portato delle questioni identitarie e legate al genere, disposto a compiere riflessioni costanti su di sé e ciò che ci circonda, un percorso di decostruzione e messa in discussione per non rappresentare un'ulteriore figura veicolo di pressioni ed aspettative sociali, e quindi, di povertà educativa. L'educazione ai generi a scuola, sebbene da sola non possa essere risolutiva ed eliminare del tutto stereotipi e discriminazioni così radicati nella nostra società, può incidere almeno, in ambito scolastico, su quella serie di limitazioni e binari prestabiliti, promuovere il cambiamento, offrire relazioni ed opportunità "altre" attraverso cui pro-gettare un cambiamento e un miglioramento futuro.

6. Bibliografia di riferimento

Abbatecola E., Stagi L., *Pink is the New Black*, Torino, Rosenberg&Sellier, 2017.

Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino, Rosenberg&Sellier, 2016.

Becchi E., *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, Pisa, ETS, 2011.

Carlana M., *Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias*, in "The Quarterly Journal of Economics", 134, 3, 2019, pp. 1163-1224.

Danieli P., *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola*, Milano, Ledizioni, 2020.

Fierli E., Franchi G., Marini S., *Un altro immaginario è possibile. Bambini e bambine negli albi illustrati*, in "Rivista DWF", *Dalla parte delle eroine. Istruzioni per l'uso*, 4, 2016, pp. 34-40.

³³ R. Ghigi, *Fare la Differenza*, Bologna, il Mulino, 2019.

Dato D., *Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità*, in I. Loiodice, B. De Serio (a cura di), *Luoghi e Tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti*, Torino-Paris, L'Harmattan, 2016, pp. 47-67.

De Marchi V. (a cura di), *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*, Save the Children, 2020.

Fukuda-Parr S., *What Does Feminisation of Poverty Mean? It Isn't Just Lack of Income*, in "Feminist Economics", 1999, pp. 99-103.

Gamberi C, Maio M.A., Selmi G., *Educare al genere riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010.

Ghigi R., *Fare la Differenza*, Bologna, il Mulino, 2019.

Howarth C., *Revisiting Gender Identities and Education: Notes for a Social Psychology of Resistant Identities in Modern Cultures*, in "Papers on Social Representations", 19, 1, 2010, pp. 8.1-8.17.

Nanni S., *Ecofemminismo e intersezioni. Uno sguardo pedagogico*, in F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*, Milano, Unicopli, 2023, pp. 219-227.

Nanni S., *Differenze di genere nei testi scolastici italiani fra educazione e socializzazione*, in F. Colella, G. Gianturco (a cura di), *Processi di innovazione sociale per la parità di genere. Lavoro, reddito, competenze, tempo, potere: le 5 priorità della strategia nazionale del PNRR*, Milano, FrancoAngeli, 2023, in press.

Nanni S., Ladogana M., Altamura A., *"Imparare a guardare oltre le stelle più lontane". Orientare giovani donne alle discipline scientifiche*, in F. Colella, G. Gianturco (a cura di), *Processi di innovazione sociale per la parità di genere. Lavoro, reddito, competenze, tempo, potere: le 5 priorità della strategia nazionale del PNRR*, Milano, FrancoAngeli, 2023, in press.

Nussbaum M.C., *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.

Nussbaum M.C., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2001.

OECD, *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, Paris, OECD Publishing, 2017.

OECD, *Uno sguardo all'istruzione 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2017.

Pearce D., *The feminization of poverty. Women, work and welfare*, in "The Urban and Social Change Review", 11, 1-2, 1978, pp. 23-36.

Presidenza del consiglio dei ministri, *Codice di autoregolamentazione Polite Pari Opportunità nei Libri di Testo*, 1998.

Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, in <http://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>, consultato in data 01/09/2023.

Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>, consultato in data 22/08/2023.

Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2014.

Sottorno M., *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Milano, Guerini, 2022.

Olivieri S., *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.

Data di ricezione dell'articolo: 14 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 12 e 25 ottobre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 novembre 2023