



Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti

Gender stereotypes and prejudices. The role of school and of teachers' competences

Francesca Dello Preite
Università degli Studi di Firenze
francesca.dellopreite@unifi.it

ABSTRACT

Entire generations were educated to consider the male gender as superior to the female one and this produced gender stereotypes and prejudices that have become rooted in traditional culture. This paper analyses the role school has played in this process and which kind of training needs to be undertaken by teachers so that they become able to develop new gender identities among young men and women to exercise active and responsible citizenship.

Interi generazioni sono state educate a considerare il genere maschile superiore a quello femminile e questo ha fatto sì che stereotipi e pregiudizi di genere si radicassero nella cultura tradizionale. Il presente contributo analizza il ruolo assunto dalla scuola in tale processo e quale formazione dei docenti possa contribuire a sviluppare tra i giovani e le giovani nuove identità di genere per l'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile.

KEYWORDS

Culture, gender stereotypes, school, teacher training.
Cultura, stereotipi di genere, scuola, formazione docenti.

1. Stereotipi e pregiudizi di genere nella cultura patriarcale

Nell'attuale "società della conoscenza" parlare di stereotipi e di pregiudizi di genere può sembrare anacronistico e superfluo alla luce del fatto che il principio di uguaglianza e di pari dignità tra i sessi è stato riconosciuto e affermato ormai da molti anni.

Addentrando però in uno studio approfondito si evince che l'argomento non è per niente scontato, anzi, è più che mai cogente poiché a livello culturale permangono forti resistenze a considerare donne e uomini persone cui spettano le stesse opportunità di crescita e di sviluppo su tutti i fronti, da quello educativo (nell'infanzia) fino a quello formativo, lavorativo, politico e sociale (in età adulta).

Il divario tra i generi che ancora stenta a colmarsi ha solide radici che affondano nella storia dell'umanità lungo cui il maschio è riuscito ad affermarsi detentore del sapere intellettuale e del potere politico e ha imposto decisioni a chiunque fosse a lui prossimo e non godesse degli stessi privilegi (Bourdieu, 2009).

Difronte a questa lunga e incontrastata superiorità maschile a subirne le conseguenze sono state per prime le donne, che si sono viste negare per secoli la possibilità di esprimere pubblicamente il proprio pensiero e di partecipare attivamente alla vita pubblica della comunità di appartenenza (Ulivieri, 2007).

Alla “femmina dell’uomo” sono stati riservati il lavoro domestico, l’educazione e la cura della prole (in particolare delle figlie) e tutte le altre attività legate alla sfera del “fare” svolte rigorosamente in ambito abitativo e acquisite sulla base d’insegnamenti trasmessi direttamente dalle proprie madri (Ulivieri, 1995).

Il lungo “silenzio” delle donne è stato giustificato, dalla controparte maschile, come una vera e propria incapacità ad affrontare situazioni e a prendere decisioni sulla vita extradomestica, facoltà riconosciuta invece agli uomini che hanno avuto il vantaggio di poter accrescere in ambito educativo (formale, non formale e informale) quelle competenze specifiche per governare e controllare l’universo sociale e culturale.

Queste condizioni di disuguaglianza e subalternità tra maschi e femmine hanno prodotto nel tempo la nascita di pregiudizi e stereotipi di genere che si sono radicati nel linguaggio, nel pensiero, nelle tradizioni e nelle leggi d’interi gruppi sociali anche molto diversi tra loro.

2. I limiti posti dalla scuola italiana al processo d’emancipazione femminile

Stereotipi e pregiudizi hanno trovato nel contesto socio-familiare il “terreno” più fertile al loro sviluppo ma non va sottovalutata neppure l’azione “rafforzativa” esercitata dalla scuola che, in forma altrettanto acritica, ha diffuso tali categorie e schemi mentali attraverso l’uso di un “falso linguaggio neutro” e lo studio di saperi pensati e costruiti al maschile.

In questo modo l’istituzione scolastica ha svolto una funzione particolarmente favorevole alla conservazione dello *status quo* impedendo alle donne d’intraprendere un reale riscatto del proprio ruolo nella società e negli ambiti in cui la stessa si articola (lavoro, politica, ricerca, per citarne solo alcuni) (Bombelli, 2000).

Per fare un esempio basta ricordare che per moltissimo tempo (e forse in alcuni casi ancora oggi) si è ritenuto che i curricoli scolastici contenessero percorsi e discipline più adatti ai maschi (quelli di ordine tecnico-scientifico) e altri più affini all’indole femminile (quelli di tipo umanistico e pratico). Queste “credenze” hanno profondamente condizionato i/le giovani nella scelta dei successivi indirizzi scolastici superiori e universitari generando lunghe liste di studenti maschi presso le facoltà d’ingegneria e dell’area scientifica in generale e folti elenchi di studentesse nelle facoltà abilitanti all’insegnamento e in quelle dell’area letteraria, psicologica e linguistica (Ministero dell’Università e della Ricerca, *L’università in cifre 2006*, Roma, 2006) (Biemmi, 2009).

In questo “circolo vizioso” anche i docenti di entrambi i sessi hanno avuto e continuano ad avere la loro responsabilità. Convinti di condurre attività didattico-educative “universali e asessuate” ripropongono, in modo pressoché invariato, un insieme di conoscenze “antropocentriche” che escludono i contributi apportati dalle donne al progresso dell’umanità.

In ambito storico e scientifico, ad esempio, sono rari i riferimenti a personaggi storici femminili o a scienziate di fama internazionale, così come in campo letterario quasi mai vengono lette e studiate opere scritte da autrici autoctone e/o straniere.

Pochi/e sono ancora gli/le insegnanti che hanno maturato una piena consapevolezza sull’incisività che il loro ruolo ricopre per abbattere le barriere della segregazione femminile che tuttora “imprigiona” il futuro delle giovani sotto uno spesso “soffitto di vetro” (Austin, 2003).

Il quadro delineato mette in risalto una serie di criticità che dovrebbero sollecitare quanti si occupano di processi formativi a intraprendere altri approfon-

dimenti teorici e ricerche sul campo da cui ricavare nuove piste di lavoro per educare a una cittadinanza attiva in ottica di genere (Pace, 2010)

3. Da dove ri-cominciare: l'approccio normativo

Un aspetto su cui soffermare l'attenzione riguarda la produzione di materiali e di progetti avvenuta di recente nel nostro Paese.

Partendo dal versante normativo emerge che negli ultimi dieci anni c'è stata una discreta emanazione di Programmi, Circolari e di Protocolli d'Intesa che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha sottoscritto con il Dipartimento per le Pari Opportunità (DPO), con Associazioni ed Enti di varia natura.

Gli accordi stipulati e le decisioni prese, sulla base della più generale legislazione internazionale, europea e di quella nazionale (in particolare il Dlgs. 11/4/2006 – Codice delle pari opportunità tra uomo e donna), hanno predisposto una serie d'iniziative per le scuole che mirano a contrastare le discriminazioni sessiste e a promuovere una cultura che valorizzi le differenze di genere, intese non più come uno svantaggio ma una risorsa per gli individui di entrambi i sessi.

Il 18 marzo 2004 MIUR e DPO hanno siglato il primo Protocollo d'Intesa. Esso è volto a incentivare “azioni di sostegno, monitoraggio e valutazione degli interventi per la promozione e lo sviluppo della cultura della differenza di genere e delle pari opportunità uomo-donna”. Gli obiettivi individuati riguardano in prima istanza il contrasto di stereotipi e pregiudizi fondati sulla diversità di genere; l'integrazione di istruzione, formazione e ricerca sulle tematiche della parità di genere rapportati alle necessità del mercato del lavoro; il sostegno al riequilibrio della collocazione dei giovani e delle giovani nei diversi settori economici attraverso azioni di *mainstreaming* di genere nei percorsi scolastici; la promozione di interventi di orientamento mirato prioritariamente alla formazione scientifica e tecnologica e ai relativi approcci al mondo del lavoro, soprattutto tra le giovani; il sostegno al recupero dell'istruzione delle donne, giovani e adulte, prive di un'adeguata qualificazione e fuori dal sistema d'istruzione e formazione.

Il Protocollo successivo è stato stipulato solo cinque anni dopo, ossia nel 2009, sulla spinta di nuove problematiche ed emergenze su cui intervenire.

Esso istituisce, infatti, per la prima volta la “Settimana contro la violenza” nelle scuole di ogni ordine e grado con l'intento di sensibilizzare, informare e formare studenti, genitori e docenti sulla prevenzione della violenza fisica e psicologica. Le Parti invitano inoltre le istituzioni scolastiche a non circoscrivere tali attività al periodo strettamente indicato ma a inserirle nell'ambito della propria offerta formativa curricolare al fine di promuovere la “cultura della legalità contro ogni violenza, compresa quella [...] di genere” nel corso di tutto l'anno scolastico.

Sempre nel 2009 è stata emanata la Legge n. 169 recante disposizioni urgenti in materia d'istruzione e università. L'art. 1 istituisce l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” i cui obiettivi e contenuti saranno presentati nel Documento d'Indirizzo per la sperimentazione del 3 marzo 2009 e nella Circolare Ministeriale n. 86 del 2010.

Nei due atti si afferma che le scuole sono invitate a predisporre percorsi educativo-didattici volti a sviluppare i temi “della legalità e della coesione sociale [...], dei diritti umani, delle pari opportunità, del pluralismo, del rispetto delle diversità, [...] dell'etica della responsabilità individuale e sociale”.

La formazione di competenze di cittadinanza vuole fornire agli/alle alunni/e l'opportunità di acquisire e incrementare sane attitudini a valutare criticamente i comportamenti lesivi della dignità della persona, a comprendere e aiutare i compagni variamente in difficoltà, ad accogliere i diversi da sé, a mettere in discussione i pregiudizi e gli stereotipi anche in riferimento alle differenze di genere.

Nel 2010 le ministre Gelmini (per il MIUR) e Carfagna (per il DPO) hanno approvato un nuovo Protocollo d'Intesa che intende "assicurare l'attuazione delle politiche concernenti la materia dei diritti e delle pari opportunità a tutti i livelli della scienza, della tecnologia e della ricerca scientifica, ai fini di dare concreta attuazione alle Direttive e alle Raccomandazioni dell'Unione Europea". Il testo non esplicita direttamente traguardi e obiettivi ma istituisce un Tavolo di Concertazione a cui affidare il compito di "indicare soluzioni per consentire una maggiore diffusione della cultura consapevole delle differenze di genere, attraverso analisi sul tema delle donne e carriere scientifiche durante tutto il percorso formativo ed in tutti i settori della ricerca scientifica [...]".

La funzione educativa della scuola viene ribadita anche nel "Documento di Indirizzo sulla Diversità di Genere" del 15 giugno 2011. Esso afferma che occorre fare leva su una "didattica sensibile" che focalizzi gli interventi su cinque ambiti specifici: Famiglia, Lavoro e pari opportunità, Donne e Scienza, Spazio pubblico e Gruppi sociali, Linguaggio e Media.

I docenti, ovviamente, assumono un ruolo cruciale nel predisporre una programmazione disciplinare e curricolare adeguata ai bisogni dei/delle ragazzi/e e nello scegliere metodologie e strategie che sappiano coinvolgere cognitivamente ed emotivamente i/le giovani nell'acquisizione consapevole delle competenze.

Nonostante le misure finora adottate i fenomeni di misoginia e di sessismo non accennano a diminuire. In primo luogo il femminicidio, di cui ogni giorno si riempiono le cronache, ha riportato con grande preoccupazione la questione sul tavolo del Governo che, proprio di recente (8/8/2013), ha varato il Decreto Legge in materia di sicurezza e per il contrasto alla violenza di genere.

Il documento mira fondamentalmente a tre obiettivi: prevenire la violenza di genere, punirla in modo certo e proteggere le vittime.

Sulla medesima questione MIUR e DPO erano già intervenuti nel gennaio 2013 con la sottoscrizione di un nuovo Protocollo d'Intesa che ha istituito, a partire dall'anno scolastico 2012-2013, la "Settimana Nazionale contro la Violenza e la Discriminazione". Le finalità ribadiscono di promuovere "presso le scuole di ogni ordine e grado iniziative di sensibilizzazione, informazione e formazione rivolte agli studenti, ai genitori e ai docenti sulla prevenzione e il contrasto di ogni forma di violenza e discriminazione" sulla base del genere, dell'orientamento sessuale, dell'appartenenza etnica, della religione, dell'età e della disabilità. Le attività che si svolgeranno durante la Settimana Nazionale rientreranno nell'ambito dell'educazione alla promozione dei diritti umani previsti dall'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

4. Progetti attuati e in fase di svolgimento

Dall'anno 2000, grazie al sostegno del Fondo Sociale Europeo e del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, l'Italia ha attivato ben due cicli del "Programma Operativo Nazionale" (PON) aventi come tema "La scuola per lo Sviluppo" (2000-2006) e "Competenze per lo sviluppo" - "Ambienti per l'Apprendimento" (2007-2013).

Il primo Programma ha avuto lo scopo di "migliorare l'occupabilità dei giova-

ni e degli adulti e promuove lo sviluppo economico e sociale del mezzogiorno mediante l'ampliamento delle competenze delle sue risorse umane".

Il progetto si è articolato in otto misure ciascuna delle quali ha approfondito una specifica problematica attinente al mondo della scuola e giovanile. La misura sette ha riguardato la "Promozione di scelte scolastiche e formative mirate a migliorare l'accesso e la partecipazione delle donne al mercato del lavoro" e si è svolta in tre diverse azioni: quella della formazione dei docenti sulle problematiche delle pari opportunità; le iniziative di sostegno allo sviluppo di competenze tecnico scientifiche e di promozione dell'imprenditoria femminile nelle scuole secondarie superiori; ed infine, le iniziative di orientamento e rimotivazione allo studio per favorire l'inserimento e il reinserimento delle donne adulte nel mercato del lavoro.

I progetti conclusi hanno fornito un'ampia documentazione che evidenzia buone pratiche educative da assumere come esempio per l'avvio di nuove esperienze.

Il secondo Programma 2007-2013 si è posto, invece, i seguenti obiettivi: innalzare i livelli d'apprendimento, promuovere l'effettiva equità di accesso ai percorsi migliori, aumentare la copertura dei percorsi d'istruzione e formazione iniziale; incrementare la partecipazione a opportunità formative lungo tutto l'arco della vita; rafforzare, integrare e migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione, di formazione e lavoro e il loro collegamento con il territorio.

Anche il PON 2007-2013 ha dato spazio ai temi delle pari opportunità sempre al fine di ridurre la segregazione femminile e incentivare azioni di orientamento di genere. I monitoraggi e le verifiche intermedi mostrano esiti positivi rispetto alle attività finora svolte e preannunciano una conclusione del Programma altrettanto favorevole.

Parallelamente ai progetti nazionali troviamo una variegata programmazione sulla valorizzazione delle differenze di genere a livello interregionale, regionale, provinciale e comunale. A fini esemplificativi si segnalano in particolare i progetti: "Integrare le pari opportunità nella formazione e nel lavoro" a cui hanno preso parte Piemonte, Lazio, Marche, Toscana, Valle d'Aosta e la Provincia Autonoma di Bolzano (anno 2006); il Progetto Integrato per le Pari Opportunità nelle scuole" (P.I.P.O.L.) della provincia di Torino (anno 2008); "Promuovere le Pari Opportunità nelle scuole" organizzato dalla Regione Emilia Romagna in collaborazione con il rispettivo Ufficio Scolastico Regionale (a.s. 2011-2012); "Educare alla Parità" messo in campo dall'Ufficio Scolastico della Campania (a.s. 2012-2013). Infine, per l'anno scolastico 2013-2014 "Guardare, leggere, ascoltare e pensare con occhi diversi: il rapporto tra stereotipi e media" promosso dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Verona. Quelle appena elencate sono solo alcune delle proposte che si stanno diffondendo nelle scuole italiane. La caratteristica dei progetti risiede non solo negli argomenti affrontati ma anche nella sinergia che si è creata tra i vari *partners* coinvolti. La collaborazione integrata ha fatto sì che le azioni formative predisposte non siano rimaste circoscritte alle mura scolastiche ma abbiano trovato spazi d'azione nel più ampio contesto socio-culturale in cui i giovani vivono quotidianamente generando positivi e reciproci arricchimenti.

5. Quale formazione per gli/le insegnanti di oggi e del prossimo futuro?

Un'attenta riflessione riguarda, infine, la formazione e l'aggiornamento dei/delle docenti in servizio e di coloro che mirano a conseguire l'abilitazione all'insegnamento nelle diverse discipline. A questo proposito viene da chiedersi quali siano le conoscenze e le competenze che gli/le insegnanti devono padroneggiare

per realizzare proposte educative in chiave di genere e attraverso quali percorsi e modalità possano acquisirle.

Un supporto in questa direzione lo possiamo trarre, innanzitutto, dagli studi presenti in letteratura. Molti, infatti, sono coloro che nel corso degli ultimi anni hanno approfondito le problematiche della professionalità docente rispetto al genere restituendo alla comunità scientifica validi contributi a cui guardare per progettare corsi *ad hoc* per gli/le insegnanti (Mapelli, 1997).

Ogni offerta formativa che intenda evitare sterili riduzionismi e ispirarsi ai principi della complessità non può fare a meno d'individuare almeno tre aree di studio: quella teorica, quella didattico-disciplinare e quella meta-riflessiva.

L'"area teorica", oltre a dare un quadro storico-culturale su come stereotipi e pregiudizi sessisti si siano costruiti e riprodotti nel tempo, può fornire all'insegnante le coordinate che gli/le permettano di comprendere i processi cognitivi sottesi all'acquisizione di tali categorie mentali onde evitare di attribuire la loro esistenza a fattori puramente biologici e strettamente correlati al sesso.

Inoltre, i/le docenti possono entrare in contatto con gli aspetti di cui si occupa la Pedagogia di genere sintetizzabili nel «rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento quotidianamente le insegnanti, le educatrici, le famiglie; osservare come quei modelli si traducano nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.); [...] studiare i legami tra l'educazione di genere, praticata oggi comunemente, e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), al fine di verificarne congruenze e lontananze» (Leonelli, 2011, p. 14).

L'"area didattico-disciplinare" affronta, invece, l'aspetto più pragmatico della professione cercando di rispondere ai bisogni di esperire buone pratiche d'insegnamento-apprendimento e nuove metodologie/strategie didattiche a cui rifarsi nella messa a punto delle attività curriculari.

È questo un momento molto atteso dai/dalle insegnanti in formazione. Il prendere coscienza che esistono strade alternative a quelle solitamente intraprese sollecita i docenti a rimettersi in gioco, a sperimentare in prima persona modalità di lavoro inesplorate.

Gli approfondimenti di carattere didattico-disciplinare aiutano poi a individuare i punti di criticità e quelli di forza che ogni disciplina ha rispetto alle tematiche di genere. Dato che la "strada consigliata" per un'adeguata educazione al genere è quella inter/transdisciplinare ogni ambito di studio ha il "dovere" di fare la sua parte generando spazi di crescita tanto per le femmine quanto per i maschi evitando di riproporre i dannosi squilibri che, in passato, hanno originato la cultura sessista e antropocentrica.

La terza area, infine, attiene alle competenze riflessive e meta-riflessive di cui l'attuale professionista dell'educazione non può fare a meno (Schön, 1993).

Al suo interno viene favorita l'attivazione di processi d'analisi e autoriflessione sulle capacità, idee e credenze personali, sui comportamenti d'insegnamento-apprendimento. Essa stimola l'insegnante a una conoscenza critica di se stesso/a e della propria identità di genere da affiancare a un ri-pensamento della propria professionalità, dei principi su cui la stessa si fonda e, soprattutto, delle finalità a cui deve mirare.

Una riflessione costante sul proprio "sapere-saper fare-saper essere" guiderà progressivamente docenti femmine e maschi a "scrollarsi di dosso" quei retaggi della cultura patriarcale che continuano ad insinuarsi "indisturbati" nei loro linguaggi, nei loro atteggiamenti e nei contenuti delle discipline che insegnano.

Queste nuove condizioni dell'agire scolastico aiuteranno alunne/i a crescere in una società più libera e più responsabile dove le diversità di genere (e non solo) avranno una nuova ragione e dignità d'esistere.

Riferimenti

- Austin, L. S. (2003). *Oltre il soffitto di vetro*. Casale Monferrato (AL): Piemme.
- Biemmi, I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione docente*. Pisa: ETS.
- Bombelli, M. C. (a cura di) (2000). *Soffitto di vetro e dintorni*. Milano: ETAS.
- Bourdieu, P. (2009). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Leonelli, S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 6, pp.1-15.
- Mapelli, B. (1997). Identità professionale nella scuola e formazione di genere. *Cisem Informazioni*, 13-14.
- Pace, R. (2010). *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*. Firenze: FUP.
- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.

