

GENERE e **R-ESISTENZE** in MOVIMENTO

Soggettività, Azioni, Prospettive

A cura di Maria Micaela Coppola, Alessia Donà, Barbara Poggio, Alessia Tuselli



UNIVERSITÀ
DI TRENTO

Centro
Studi
interdisciplinari
di genere



Edito dall'Università degli Studi di Trento

Novembre 2020

Impaginazione e grafica a cura di:

Martina Cicaloni e Mario Velluso

Immagine di copertina:

elaborazione di un disegno di Zerocalcare,
che ringraziamo per la concessione a titolo gratuito.

Licenza CC BY-NC-ND

ISBN: 978-88-8443-894-2

Con il contributo, per l'Università di Trento, di



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TRENTO

Dipartimento di Sociologia
e Ricerca Sociale



Laboratorio
Interdisciplinare
per la Qualità e
l'Innovazione della
Didattica

CeASUm

Centro di Alti Studi Umanistici



Laboratorio
Letterario
LaborLET

GENERE e R-ESISTENZE in MOVIMENTO

Soggettività, Azioni, Prospettive

A cura di Maria Micaela Coppola, Alessia Donà, Barbara Poggio, Alessia Tuselli

Editrice Università degli Studi di Trento
2020

Sommario

INTRODUZIONE

<i>Genere e R-Esistenze in movimento</i> Alessia Donà, Barbara Poggio	1
<i>Soggettività, azioni, prospettive – Parte prima</i> Maria Micaela Coppola	5
<i>Soggettività, azioni, prospettive – Parte seconda</i> Alessia Tuselli	9

PARTE PRIMA

1. PRATICHE DI R-ESISTENZA IN CONTESTI FORMATIVI

<i>Diseguaglianze di genere nell'Università che cambia: un'analisi del reclutamento nel sistema accademico</i> Camilla Gaiaschi, Rosy Musumeci	19
<i>Sfide femministe e apprendimento dall'esperienza. Pratiche riflessive collettive per lo sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante</i> Francesca Bracci, Alessandra Romano	35
<i>Processi di resistenza alla violenza sulle donne: la rete di contrasto in Piemonte e l'apertura nell'Università di Torino del primo Sportello Antiviolenza</i> Roberta Bosisio, Maddalena Cannito, Francesca Pusateri, Paola Maria Torrioni	49
<i>Sessismo ed empatia: quale relazione con la consapevolezza di genere in medicina? Uno studio psicosociale su un campione di medici di medicina generale in formazione</i> Norma De Piccoli, Silvia Gattino, Simonetta Miozzo, Gabriella Tanturri, Mariasusetta Grosso	63

2. GENERI, R-ESISTENZE E NARRAZIONI

<i>"Your body is a battleground": vulnerabilità e resistenza in The Power di Naomi Alderman</i> Giuseppe Capalbo	79
<i>Corpi di china: underground comix e liberazione femminile in traduzione</i> Chiara Polli	87
<i>Cambiamento climatico, genere e intersezionalità: narrazioni r-esistenti alla climate fiction apocalittica</i> Chiara Xausa	99

<i>Genere e scienza nelle policies europee. Aprire la black box della narrazione dominante</i> Silvia Cervia	109
<i>Nuovi allocutivi per vecchie forme d'odio. Il collocamento di bacioni e di altri salutemi nella cronaca contemporanea</i> Stefania Cavagnoli, Francesca Dragotto	121
3. LGBTQI+: AZIONI, PRATICHE, R-ESISTENZE	
<i>Fare formazione sui temi LGBT nelle istituzioni pubbliche: il caso del tavolo interistituzionale per il contrasto all'omotransnegatività e per l'inclusione delle persone LGBT del comune di Reggio Emilia</i> Margherita Graglia	141
<i>L'inclusione degli studenti LGBT+ nel contesto accademico: stato dell'arte e nuovi orizzonti di ricerca e di intervento</i> Anna Lisa Amodeo, Sabrina Antuoni, Concetta Esposito, Cecilia Montella, Daniela Scafaro, Claudio Cappotto	155
<i>Azioni di Contrasto al Sessismo e all'Omofobia (ACSO): un modello innovativo di diversity training per favorire il benessere organizzativo nelle università</i> Elena Luppi, Vincenzo Bochicchio, Cristiano Scandurra	171
<i>La scatola nera: le educazioni di genere implicite nell'infanzia</i> Giuseppe Burgio	185
<i>Genitorialità LGBT+: parole e riflessioni della sociologia italiana</i> Salvatore Monaco, Urban Nothdurfter	197
4. LAVORO, GENERE E CARRIERA	
<i>Il conflitto lavoro-famiglia nelle aree ibride del lavoro. Il caso del lavoro autonomo in Europa</i> Rossella Bozzon	213
<i>Dalle rivendicazioni di genere al nuovo femminismo? Pratiche di R-Esistenza delle donne straniere nello sviluppo delle carriere professionali</i> Loretta Fabbri, Francesca Bianchi, Alessandra Romano	225
<i>Codici di condotta e catena globale del valore: il caso dei codici di condotta contro le molestie sessuali nel luogo di lavoro</i> Cristina Poncibò	239
<i>Emotional e aesthetic labour nell'esperienza delle attrici di teatro a Milano: uno studio esplorativo</i> Emanuela Naclerio	251

5. GENERI, EDUCAZIONE E CONTESTI SCOLASTICI

- Educatori e padri nei nidi e nelle scuole dell'infanzia: pratiche di r-esistenza e contro-narrazioni*
Cristiana Ottaviano, Greta Persico, Alessia Santambrogio 265
- Cambiamenti e resistenze, risorse e varchi per educare alle differenze*
Monica Pasquino 277
- Letterature di r-esistenza: percorsi curriculari di cittadinanza e costituzione*
Cristiana Pagliarusco 285
- Profili giuridici dell'educazione di genere dei bambini e delle bambine nell'orientamento italiano*
Arianna Pitino 293

PARTE SECONDA

6. CORPI E LINGUAGGI: R-ESISTENZE NON CONFORMI

- Wise nurses e beautiful professors: resistenze al linguaggio inclusivo nella traduzione automatica dall'inglese all'italiano*
Alessandra Luccioli, Ester Dolei, Chiara Xausa 309
- L'intersezionalità e la vulnerabilità come strumenti euristici dell'Healthist Approach*
Rosaria Piroso 325
- Buone e cattive madri. La dieta come territorio di controllo e resistenza*
Sebastiano Benasso, Luisa Stagi 337
- Generi dissidenti: corpi non conformi nello spazio dello sport*
Carla Maria Reale, Alessia Tuselli 349
- La sessualità come opportunità. Percorsi di attivismo disabile e riflessioni dai margini*
Chiara Paglialonga 361

7. LA R-ESISTENZA: LE DONNE NEGLI ANNI DEL NAZIFASCISMO IN EUROPA

- R-Esistere a ruoli e confini: viaggi e attraversamenti delle donne italiane emigrate in Francia tra le due guerre mondiali*
Sara Rossetti 375
- Punti di luce: le donne ebree nella resistenza europea*
Antonella Tiburzi 385
- Resistere alla guerra: scritture di donne*
Patrizia Gabrielli 397
- "Un ostinato antifascismo": nascita e morte della rivista femminile La Chiosa (1919-1927)*
Valeria Iaconis 403

8. DONNE, GENERE, ETNIA: SPAZI, PRATICHE E SFIDE	
<i>Intersezionalità allo specchio: voci di r-esistenza dalla comunità Panjabi italiana</i> Sara Bonfanti	417
<i>Display di genere e autodeterminazione tra rassegnazione e r-esistenze. Una ricerca qualitativa sulle donne di nuova generazione in Italia</i> Gaia Peruzzi, Alessandra Massa	429
<i>Donne richiedenti asilo e ingiustizia: un framework normativo</i> Gloria Zuccarelli	441
<i>Donne in politica: l'esperienza della Provincia autonoma di Bolzano</i> Sara Boscolo, Josef Bernhart, Nathalie Colasanti, Rocco Frondizi	453
9. R-ESISTENZE URBANE	
<i>Le pratiche intellettuali femministe delle donne nella città di Catania: nuove forme di conoscenza e saperi trasformativi per la società</i> Chiara Carbone	465
<i>Relazioni di genere e precarietà di vita: tra progettualità difficili e ridefinizione dei ruoli. I casi di Milano e Londra</i> Annalisa Dordoni	477
<i>Casa libera tutte. La costruzione di spazi femministi più sicuri come pratica di r-esistenza nei contesti urbani</i> Giada Bonu	487
<i>Città arcobaleno in Italia. Uno spazio di frontiera per la rivendicazione identitaria, sociale e politica dei cittadini omosessuali</i> Fabio Corbisiero, Salvatore Monaco	499
10. FEMMINISMI E NUOVI MOVIMENTI	
<i>R-Esistere o credere? I movimenti di contrapposizione alla "teoria del gender" e i diritti delle religioni: primi spunti di riflessione</i> Francesca Oliosi	517
<i>Il femminismo del passaggio degli anni Ottanta. Ritirarsi in un archivio come atto di r-esistenza</i> Rosa De Lorenzo	529
<i>Gioco di ruolo e discriminazione: una prima indagine sulla community italiana</i> Claudia Pandolfi, Roberto Lazzaroni, Aurelio Castro, Gloria Comandini, Francesco Giovinazzi	541
ELENCO DELLE AUTRICI E DEGLI AUTORI	553

Genere e R-Esistenze in movimento

Alessia Donà, Barbara Poggio

Questo volume raccoglie gli atti del V convegno nazionale organizzato dal Centro Studi interdisciplinari di Genere (CSG) dell'Università di Trento nelle giornate del 31 gennaio e 1 febbraio 2020. Come già in passato, anche questa volta abbiamo cercato di individuare una parola o un tema che ci sembrasse particolarmente significativo e attuale nell'ambito del dibattito e degli studi di genere. Possibilmente una parola dai confini semantici ampi, che comprendesse significati multipli e magari anche contraddittori e che consentisse di applicare una prospettiva inter- e multi-disciplinare, così com'è nelle corde del nostro Centro, ma più in generale degli studi di genere. Una parola che ci consentisse di guardare alle questioni di genere anche in una prospettiva diacronica, considerando il cambiamento, guardando alle radici del passato, ma anche alle sfide presenti e future. Dopo i precedenti convegni dedicati alla precarietà, ai confini, al potere e al sapere, quando mesi fa ci siamo confrontate su questo nuovo appuntamento, la parola ricorrente nel nostro dialogo risultò 'resistenza', e da qui il titolo finale del convegno "Genere e R-Esistenze in movimento: Soggettività, azioni, prospettive"¹.

Uno dei principali spunti per questo convegno è derivato dai crescenti attacchi nei confronti degli studi di genere e dell'attivismo femminista e LGBTQI+ dentro e fuori l'accademia. In molti paesi si stanno diffondendo movimenti conservatori e partiti populistici di estrema destra, a cui si associano posizioni radicali di fondamentalismo religioso e di xenofobia e razzismo. Questi soggetti politici e sociali esprimono un ritorno a ideologie di stampo identitario-nazionalista, promuovono agende e discorsi conservatori e manifestano pulsioni autoritarie che minano i fondamenti della democrazia liberale, portando a quei processi di *backsliding* che possono concretizzarsi nella cosiddetta 'democrazia illiberale'. È all'interno di questo scenario politico che negli ultimi anni si è registrata in maniera sempre più evidente una spinta contro l'equità di genere e contro i diritti delle donne. Per descrivere questo processo reazionario viene spesso utilizzato il termine di *backlash* (che riprende il titolo del saggio di Susan Faludi del 1991), inteso come contro-attacco alle conquiste femministe. In alcuni paesi questo contro-attacco è (per ora) rimasto a livello di retorica e di propaganda politica, mentre in altri paesi (come Polonia, Ungheria, Brasile, Romania, Stati Uniti) si è concretizzato in misure politiche che hanno minato conquiste di libertà considerate acquisite, come i diritti di autodeterminazione delle donne, i diritti delle persone LGBTQI+, i diritti delle minoranze etniche e religiose, e i diritti dei 'tanti e diversi altri' che – secondo la *thin ideology* populista - non fanno parte del 'vero popolo'.

In tempi di populismo (di destra) è divampata una battaglia culturale e politica attorno alle questioni di genere e ai temi della sessualità che vede due fronti contrapposti. Da un lato, vi sono le forze conservatrici che esprimono una resistenza al femminismo, intesa come opposizione al cambiamento progressista sui temi della sessualità, i diritti riproduttivi, l'educazione sessuale e di genere. Si tratta di una costellazione di attori di orientamento conservatore che mirano a contrastare e annullare tutti quei processi di cambiamento sociale che hanno sfidato il tradizionale ordine di genere patriarcale, considerato immutabile perché si riteneva fondato su un'alleanza 'naturale' tra uomo e donna all'interno della famiglia, del mondo del lavoro e della società più in generale. Questi soggetti – definibili come *anti-equality actors* –

¹ Si ringrazia Martina Cicaloni per l'accurato lavoro di revisione e impaginazione del testo. Ringraziamo inoltre tutte le persone che hanno contribuito alla realizzazione del convegno: in particolare i/le componenti del Centro Studi interdisciplinari di Genere, le strutture amministrative di Ateneo, le due *keynote speakers*, Kimberlé W. Crenshaw e Igiaba Scego, e l'audience che ha reso vive e stimolanti le due giornate di discussione. Tutte le informazioni relative al convegno sono disponibili alla pagina: <https://webmagazine.unitn.it/evento/csg/68261/genere-e-r-esistenze-in-movimento-soggettiv-azioni-prospettive>.

promuovono progetti e proposte politiche contro le conquiste nel campo dei diritti delle donne e delle persone LGBTQI+; e inoltre contestano la scientificità degli studi di genere, accusandoli di essere una 'pseudo-scienza' o un'ideologia sovversiva, avviando in alcuni casi allarmanti processi di marginalizzazione dei/delle *gender scholars* e/o di cancellazione dei *gender programs* dentro l'accademia. Questi soggetti *anti-equality*, con il loro antigenderismo, mirano a restaurare un vagheggiato e presunto splendore passato naturale, più ordinato, stabile e sicuro, fondato sulla difesa della famiglia tradizionale.

Dall'altro lato, vi sono le forze di ispirazione femminista e progressista che resistono agli attacchi e si attivano per contrastare queste forme di opposizione ai processi di cambiamento culturale e sociale. La loro resistenza si manifesta attraverso pratiche di mobilitazione contro proposte politiche e dispositivi legislativi lesivi dei principi di inclusione, equità e giustizia; e attraverso pratiche di azione coordinata di protesta e di contestazione alla visione razzista, sessista e omofoba. In questa battaglia è coinvolto anche l'ambito accademico, dal momento che l'antigenderismo conservatore contesta, attacca e mira a delegittimare la scientificità degli studi di genere e della sessualità e con essi le istituzioni e la conoscenza accademica. In tempi di propaganda populista e di *fake news*, la ricerca empirica, la conoscenza *evidence-based*, il pensiero critico, il dubbio e l'argomentazione non trovano spazio o vengono delegittimate.

Partendo da tali considerazioni, il convegno 'Genere e R-esistenze' ha voluto rispondere alle sfide di questo tempo e si è posto l'obiettivo di indagare le molteplici sfaccettature di significato del concetto di resistenza, intersecando diversi approcci disciplinari e metodologici. La parola "Resistenza" deriva dal latino resistere, composto da "re" indietro e "sistere" fermare o fermarsi. L'etimologia ci parla dunque di un tenere la posizione, di non cedere ad una forza, ad una spinta, potremmo dire anche di un 'fermare spingendo'. È una immagine che si può applicare a contesti e situazioni molto differenti, anche in relazione al genere. Tra le possibili declinazioni noi abbiamo pensato in particolare alla r-esistenza portata avanti nel passato dalle esistenze e dai movimenti di donne nei confronti di una società fortemente asimmetrica, al fine di ottenere diritti e spazi di azione e di voce. Sempre guardando al recente passato abbiamo pensato al ruolo delle donne nella Resistenza (quella con la R maiuscola), alla loro presenza e poi alla successiva normalizzazione e silenziamento. Ma abbiamo poi anche pensato alla resistenza che la società oppone agli sforzi e alle tensioni di cambiamento. E rispetto a questa particolare accezione si potrebbe fare un lungo elenco di esempi, che vanno dalla politica, al mondo del lavoro, alla scuola, allo sport, fino ai luoghi del sapere, che sono tra i contesti più ostili al cambiamento. Resistenze che molte di noi hanno studiato, e molte di più hanno vissuto.

Ma come già ricordato, in questo momento storico è in corso la battaglia portata avanti dalla galassia di forze politiche, associazionismo e movimenti cosiddetti "anti-gender" nei confronti appunto degli studi di genere (o di quella che spesso viene chiamata 'ideologia del gender'), attraverso una diffusa e sistematica battaglia di disinformazione e di produzione di quello che alcuni studiosi hanno definito "panico morale". Una battaglia che non si limita ad un confronto sul piano dialogico, ma che in molti casi finisce per ricorrere anche a pratiche repressive, dalla chiusura dei dipartimenti e dei centri studi, alle minacce e talvolta anche alle aggressioni fisiche nei confronti di chi si occupa di questi argomenti. Anche il nostro Centro non è stato esente da questo tipo di attacchi da parte della giunta provinciale a guida leghista insediatasi nell'autunno 2018. In pochi mesi è stata presa la decisione politica di cancellare un avviato e ambizioso progetto in materia di educazione alla relazione di genere, utilizzando lo spauracchio del 'gender' condito con altre infondate accuse. A nulla sono valse le proteste da parte del CSG, delle istituzioni scolastiche e di altri soggetti coinvolti, né la richiesta reiterata di dialogo con le competenti istituzioni politiche. Da questa vicenda abbiamo potuto osservare come la resistenza al cambiamento, oltre che attraverso decisioni ideologiche non argomentate, si manifesti anche attraverso vergognosi attacchi personali, come accaduto ad alcune componenti del Centro, in particolare quelle in posizioni più vulnerabili. Abbiamo anche imparato che si può resistere a questo *backlash* con un agire comune, come dimostrato dall'iniziativa coordinata delle diverse realtà coinvolte (insegnanti, scuole, società civile) di reagire per far ripartire il

progetto educativo in forme diverse e più partecipate. Ci si è fermati/e dunque, in parte si è fatto qualche passo indietro, ma solo per riorganizzarsi e riprendere la rincorsa per fare argine all'onda che voleva cancellare questa esperienza. E proprio questo aspetto ci porta a richiamare una ulteriore articolazione di resistenza, forse quella che più di ogni altra ci ha portato a scegliere questa parola. Si tratta della rinascita dei movimenti femministi e dell'attivismo delle donne (e non solo) a difesa e (appunto) argine dei diritti raggiunti, come è successo a Verona nel marzo 2019, in occasione della manifestazione di protesta contro l'evento del *World Congress of Families* e le sue istanze oscurantiste. Si tratta di un attivismo che fa un passo avanti e si trasforma, lascia alle spalle le tentazioni separatiste o autoreferenziali e non si concentra più soltanto sulla condizione delle donne, ma abbraccia le questioni con una prospettiva intersezionale, riconoscendo la trasversalità dei processi di esclusione, oppressione e discriminazione. Come ci hanno ricordato nei loro interventi le nostre due *key-note speaker*, Igiaba Scego e Kimberlé Crenshaw, il sessismo, il razzismo, il classismo, la xenofobia e l'omofobia non si presentano mai come realtà separate nella quotidianità delle nostre esperienze, ma come processi, pratiche e dimensioni interconnesse e intrecciate.

Vogliamo infine ringraziare il fumettista Zerocalcare, il quale ci ha gentilmente concesso l'utilizzo di una sua illustrazione. Abbiamo scelto quest'immagine per ricordare la resistenza delle donne curde e la loro lotta quotidiana per la parità e la libertà. Il convegno è stato dedicato alla loro battaglia e alla memoria delle donne combattenti uccise. In questo modo il convegno ha voluto omaggiare chi non indietreggia e combatte ogni giorno in nome dei valori della giustizia, dell'equità, dell'inclusione, della parità, della solidarietà e del rispetto. Perché abbiamo memoria di quello che può accadere quando questi valori vengono meno.

Chiudiamo con una nota a margine. Abbiamo scritto questa introduzione nel drammatico periodo di pandemia da COVID 19 che sta mettendo a dura prova il mondo intero. Negli ultimi mesi sono entrati nella nostra quotidianità termini prima sconosciuti come quarantena, distanziamento sociale, tampone, dispositivi di protezione individuale, assembramento (divieto di), *lockdown*, fase 1, fase 2... In questo nuovo lessico familiare, la parola resistenza è rimasta presente ed è risuonata più volte nel tentativo di mantenere uno sguardo lucido e critico su quello che sta accadendo. Notiamo con preoccupazione che la pandemia e la gestione politica dello stato di emergenza stanno amplificando i nazionalismi e le disuguaglianze strutturali esistenti (di genere e non solo); si stanno inoltre aggravando i processi di stigmatizzazione, di esclusione e di discriminazione anche su base etnica, anagrafica, religiosa, delle condizioni di salute. Le politiche di sorveglianza poliziesca e di militarizzazione della società e dell'economia nel nome della salute pubblica e della difesa della vita stanno riducendo gli spazi di libertà individuale di espressione, di informazione, di protesta e di dissenso. La politica della paura (del contagio da virus) sta legittimando forme di centralizzazione del potere che in Ungheria sono addirittura sfociate per legge in una sospensione del sistema democratico a tempo indeterminato. Per contrastare l'emergenza sanitaria sono state adottate misure *'one size fits all'*, senza considerare le disuguali condizioni di vita delle persone sul piano delle possibilità economiche, dei beni materiali (la casa, l'acqua), dei servizi tecnologici (connessione internet); inoltre molte categorie sono state dimenticate (come i bambini, gli anziani, gli immigrati irregolari). Si sono anche registrate e si prospettano all'orizzonte crescenti significative asimmetrie di genere per quanto riguarda l'esposizione al virus, le condizioni di lavoro, la divisione dei carichi familiari, l'impatto della crisi economica sull'occupazione femminile, il fenomeno della violenza domestica, l'inclusione delle donne negli organismi e nelle cabine di regia chiamate a delineare il futuro. Conoscere i contesti e adottare una prospettiva attenta alle diversità e alle disuguaglianze appare un prerequisito necessario per disegnare interventi equi e inclusivi in tempi di emergenza pandemica. Sono questi i temi su cui – come comunità scientifica attenta alle differenze – saremo chiamati/e a contribuire anche per affrontare le prossime sfide economiche, politiche e sociali e insieme a resistere a un sistema di disuguaglianze multiple che crea invisibilità e marginalità.

Trento, novembre 2020

Soggettività, azioni, prospettive – Parte prima

Maria Micaela Coppola

Nei saggi che seguono, le soggettività, le azioni e le prospettive di molteplici r-esistenze di genere sono analizzate in una prospettiva femminista intersezionale e multidisciplinare. Formazione, educazione, scuola, accademia, ma anche lavoro, professioni, organizzazioni, famiglie, così come corpi (vissuti e narrati), pagine o palcoscenici: tutti questi contesti, unici e interagenti al tempo stesso, sono attraversati dalle politiche, pratiche e narrazioni di resistenza sono indagate criticamente nella prima parte del volume.

Nella prima sezione, *Pratiche di resistenza in contesti formativi*, ci si sofferma sulla formazione universitaria e sull'alta formazione.

Camilla Gaiaschi e Rosy Musumeci (“Diseguaglianze di genere nell’Università che cambia: un’analisi del reclutamento nel sistema accademico”) analizzano gli elementi di dis/continuità propri dei processi di reclutamento universitari. A fronte delle recenti trasformazioni delle politiche universitarie, lo studio si concentra sul loro impatto in una prospettiva di genere, senza peraltro trascurare la variabile territoriale e quella relativa ai settori scientifico-disciplinari. In particolare, ci si interroga se esista un rapporto di causa-effetto fra le riforme delle politiche di reclutamento e la ‘femminilizzazione’ della professione accademica.

Si resta in ambito accademico nel saggio successivo (“Sfide femministe e apprendimento dall’esperienza. Pratiche riflessive collettive per lo sviluppo dell’identità professionale dell’insegnante”), in cui Francesca Bacci e Alessandra Romano presentano i risultati di una ricerca-intervento volta a supportare insegnanti in formazione. Focalizzandosi su questa professione, fortemente ‘femminilizzata’, la sfida femminista del progetto sta nella possibilità di sviluppare consapevolezza sul ruolo educativo e professionale e di sperimentare pratiche di decostruzione culturale di credenze e pregiudizi.

Di decostruzione, o meglio, di ‘resistenza culturale’ all’interno dell’Università si parla anche nel contributo di Roberta Bosisio, Maddalena Cannito, Francesca Pusateri e Paola Maria Torrioni – “Processi di resistenza alla violenza sulle donne: la rete di contrasto in Piemonte e l’apertura nell’Università di Torino del primo Sportello Antiviolenza”. Lo studio mette in evidenza il ruolo attivo e strategico che l’Università può e deve svolgere, in collaborazione con le realtà del territorio, per il contrasto e la prevenzione della violenza maschile contro le donne. In questo senso appare esemplare il contributo del progetto V.A.R.CO. (Violenza contro le donne: Azioni in Rete per prevenire e Contrastare) dell’Università di Torino, che ha permesso di raccogliere fondamentali dati quantitativi e qualitativi sul lavoro in rete dei soggetti coinvolti e di aprire il primo sportello antiviolenza di Ateneo, gestito da un Centro Antiviolenza (CAV) torinese, di impronta esplicitamente femminista.

Esaminando il livello di consapevolezza di genere e il ruolo del sessismo in un campione di medici di Medicina Generale, in attività e in formazione, che esercitano in Piemonte, Norma De Piccoli, Silvia Gattino, Simonetta Miozzo, Gabriella Tanturri e Mariasusetta Grosso intendono porre l’attenzione sull’importanza della formazione alla consapevolezza del *gender bias* per i/le professionisti/e della cura e per chi si sta accingendo ad intraprendere una professione in ambito medico (“Sessismo ed empatia: quale relazione con la consapevolezza di genere in medicina? Uno studio psicosociale su un campione di medici di medicina generale in formazione”).

La seconda sezione – *Generi, r-esistenze e narrazioni* – raccoglie contributi incentrati su forme di resistenza alle narrazioni dominanti in ambito letterario, linguistico, culturale e di *policies*.

In “Your body is a battleground’: vulnerabilità e resistenza in *The Power* di Naomi Alderman”,

Giuseppe Capalbo prende spunto dall'opera di Barbara Kruger e dal messaggio in essa visibile – “your body is a battleground” – per riflettere sulla rappresentazione della ‘vulnerabilità’ del corpo della donna nel romanzo di fantascienza femminile e in particolare in *The Power* (2016) di Naomi Alderman. In questo testo, la scrittura si fa pratica di denuncia e riappropriazione dei processi di oggettivazione del corpo femminile, di resistenza al sistema dominante androcentrico e, in ultima analisi, di “resilienza progressiva”.

Il ruolo della *fiction* come strumento di resistenza al sistema dominante androcentrico viene esplorato anche da Chiara Polli che, in “Corpi di china: *underground comix* e liberazione femminile in traduzione”, prende in esame gli *underground comix* statunitensi della fine degli anni Sessanta e inizio anni Settanta e le loro traduzioni in italiano. L'analisi comparata delle opere di fumettiste quali Aline Kominsky, Michelle Jurras e Roberta Gregory mette in luce, da una parte, la persistenza di stereotipi di genere, oggettivazione sessuale e ostracismo dell'autorialità delle donne anche nei contesti della controcultura giovanile statunitense (ipoteticamente in opposizione radicale allo status quo); e, dall'altra, i processi (consapevoli e non) di censura, ‘travisamento’ e attenuazione della carica rivoluzionaria dei messaggi delle fumettiste nel passaggio a un diverso contesto linguistico e socio-culturale, quello italiano.

Sempre di *fiction* si occupa Chiara Xausa (“Cambiamento climatico, genere e intersezionalità: narrazioni *r-esistenti* alla *climate fiction* apocalittica”) e, nello specifico, di *climate fiction*, ovvero di rappresentazioni (in letteratura, cinema o serie televisive) del cambiamento climatico, in un'ottica femminista. Se il romanzo *mainstream* tende a rappresentare il dominio del soggetto maschio bianco sull'ambiente e, per contro, la vulnerabilità della donna e del soggetto-altro, i romanzi apocalittici femministi propongono contro-narrazioni della crisi ambientale. Leggendo *Salvage the Bones* di Jesmyn Ward (2011) e *The Floating World* di C. Morgan Babst (2017) attraverso la lente del concetto di *everyday Anthropocene* (Stephanie LeMenager, 2017), è possibile osservare da una prospettiva situata e intersezionale temi quali l'in/giustizia climatica, le disuguaglianze strutturali e la vulnerabilità di fronte a eventi disastrosi quali l'uragano Katrina.

La resistenza alle narrazioni dominanti non è solo relativa alla *fiction*. Come ci ricorda Silvia Cervia in “Genere e scienza nelle *policies* europee. Aprire la *black box* della narrazione dominante”, essa può anche essere relativa, per esempio, alla letteratura scientifica *mainstream*. In questo senso l'analisi femminista della rappresentazione dell'evoluzione delle *policies* comunitarie in materia di ‘Genere e Scienza’ permette di aprire la “*black box*” delle narrazioni dominanti, evidenziandone la matrice ideologica e artificiosa.

La resistenza alle narrazioni dominanti passa attraverso la lingua e, nello specifico, attraverso le formule di saluto, nel contributo di Stefania Cavagnoli e Francesca Dragotto. In “Nuovi allocutivi per vecchie forme d'odio. Il collocamento di *bacioni* e di altri salutemi nella cronaca contemporanea” le autrici analizzano i messaggi d'odio trasmessi dalle formule di saluto utilizzate nei *social* dall'ex Ministro dell'Interno Matteo Salvini. Queste vengono osservate da un punto di vista quantitativo e qualitativo, per metterne in evidenza il valore linguistico, comunicativo e simbolico.

I contributi della terza sezione del volume (*LGBTQI+: azioni, pratiche, r-esistenze*) ruotano attorno a temi quali inclusione delle persone LGBTQI+, omotransnegatività e tutela dei diritti a livello istituzionale, legislativo, professionale, lavorativo ed educativo.

Il primo saggio, di Margherita Graglia (“Fare formazione sui temi LGBT nelle istituzioni pubbliche: il caso del tavolo interistituzionale per il contrasto all'omotransnegatività e per l'inclusione delle persone LGBT del comune di Reggio Emilia”), dimostra come buone prassi esemplari, quali la costituzione del tavolo interistituzionale del comune di Reggio Emilia (2015), possano diventare realtà attraverso un intenso lavoro di ricerca, coordinamento, dialogo e formazione. Il contributo rileva come proprio la formazione possa essere uno strumento efficace per favorire azioni inclusive, se improntata a un rigoroso approccio metodologico maieutico, che a sua volta si basa sulle ricerche scientifiche su omotransnegatività, discriminazioni e normative sui diritti delle persone LGBT.

Di inclusione di persone LGBT+ tratta il saggio di Anna Lisa Amodeo, Sabrina Antuoni, Concetta

Esposito, Cecilia Montella, Daniela Scafaro, Claudio Cappotto (“L’inclusione degli studenti LGBT+ nel contesto accademico: stato dell’arte e nuovi orizzonti di ricerca e di intervento”), puntando l’attenzione su studenti universitari/e e sulla necessità di favorire la loro partecipazione attiva ai processi di inclusione. Lo studio fornisce un quadro della letteratura internazionale sulla percezione del clima universitario per quanto concerne l’inclusione delle minoranze per genere e orientamento sessuale; presenta i risultati di un’indagine sperimentale su inclusione di persone LGBT+ condotta presso l’Università di Napoli “Federico II”; e illustra un esempio di buona prassi per la promozione del benessere e dell’inclusione sociale delle persone LGBT+ all’interno dei contesti universitari. Da questa triplice prospettiva emerge l’importanza del ruolo attivo dell’Università nei processi di inclusione di studenti LGBT+ e di contrasto all’omofobia.

Omofobia e sessismo sono analizzati da Elena Luppi, Vincenzo Bochicchio e Cristiano Scandurra, che ne valutano l’impatto negativo sul benessere organizzativo e sulla vita lavorativa in contesti istituzionali (“Azioni di Contrasto al Sessismo e all’Omofobia (ACSO): un modello innovativo di *diversity training* per favorire il benessere organizzativo nelle università”). Alla luce di tali effetti negativi, lo studio evidenzia quanto sia importante che le istituzioni propongano azioni di contrasto. In questa direzione si muove il modello di *diversity training* ACSO (“Azioni di contrasto al sessismo e all’omofobia”), implementato dal CUG dell’Università della Calabria, in collaborazione con l’Università di Bologna e altri cinque atenei italiani. Il saggio presenta e analizza i primi dati ottenuti in occasione della formazione indirizzata al Personale Tecnico Amministrativo dell’Università della Calabria, dedicata alle dinamiche legate al sessismo, all’eterosessismo e al ‘genderismo’ nel luogo di lavoro.

In “La scatola nera: le educazioni di genere implicite nell’infanzia”, adottando la metafora di Watzlawich et al. (1971), Giuseppe Burgio getta un cono di luce all’interno di quella ‘scatola nera’ che è l’istituzione scolastica, mostrando gli *input* che i bambini e le bambine delle scuole dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado ricevono (implicitamente ed esplicitamente) relativamente al concetto di genere.

Come scrive Burgio nel saggio precedente “la prima agenzia educativa incontrata dai bambini è la famiglia, o meglio le famiglie”. Proprio su questa “agenzia educativa”, declinata al plurale, si sofferma il contributo successivo, “Genitorialità LGBT+: parole e riflessioni della sociologia italiana”. Salvatore Monaco e Urban Nothdurfter partono dalla constatazione che l’istituzione familiare negli ultimi anni si è profondamente trasformata (parallelamente al sistema sociale nel suo complesso) in un modello plurale, situato e dinamico. Sulla base di tale constatazione, lo studio fornisce un quadro delle strutture familiari rintracciabili nella ricerca sociologica, per poi illustrare le diverse declinazioni della genitorialità LGBT+ nella letteratura scientifica internazionale e nazionale. Questo lavoro di sistematizzazione costituisce il punto di partenza del progetto di interesse nazionale (PRIN) “Constructions of Parenting on Insecure Grounds: What Role for Social Work?”, il cui obiettivo è studiare la genitorialità e le pratiche familiari in condizioni di incertezza.

La quarta sezione – *Lavoro, genere e carriera* – presenta contributi che esplorano l’interconnessione fra genere e percorsi lavorativi, professionali e di carriera.

Rossella Bozzon (“Il conflitto lavoro-famiglia nelle aree ibride del lavoro. Il caso del lavoro autonomo in Europa”) si focalizza sul conflitto lavoro-famiglia e sulla sua percezione da parte di lavoratori e lavoratrici autonomi/e, in ambito europeo, e mostra come la percezione della conciliazione fra vita professionale e vita privata si differenzi a seconda delle diverse forme di lavoro autonomo.

Nel saggio “Dalle rivendicazioni di genere al nuovo femminismo? Pratiche di R-Esistenza delle donne straniere nello sviluppo delle carriere professionali” Loretta Fabbri, Francesca Bianchi e Alessandra Romano analizzano le interviste a dieci donne di diversa provenienza etnica, per tracciare le dinamiche dei loro percorsi professionali e identitari in Italia, soffermandosi sulle forme di r-esistenza ai tradizionali modelli femminili messe in atto nel lavoro autonomo e imprenditoriale.

In “Codici di condotta e catena globale del valore: il caso dei codici di condotta contro le molestie sessuali nel luogo di lavoro” Cristina Poncibò esamina i codici di condotta contro le molestie sessuali sul luogo di lavoro, si interroga (fra le altre cose) su come possa essere sanzionata l’impresa ritenuta responsabile di veicolare dei messaggi riconducibili a molestia sessuale, e prefigura forme di regolazione miste, che prevedano l’interazione fra valori di interesse generale, codici di condotta e *standards* privati.

L’ultimo saggio della sezione (“*Emotional e aesthetic labour* nell’esperienza delle attrici di teatro a Milano: uno studio esplorativo”) ci porta a un diverso ambito lavorativo, quello delle giovani attrici professioniste nel contesto milanese. Coniugando le teorie su *emotional e aesthetic labour* e i *cultural studies*, e servendosi dei dati raccolti tramite interviste e osservazioni etnografiche nel 2019, Emanuela Naclerio studia la relazione fra esperienza di genere e costruzione della soggettività nell’ambiente del lavoro creativo, connotato da forte competizione e da un alto tasso di precarietà.

La sezione *Generi, educazione e contesti scolastici*, che chiude la prima parte del volume, pone al centro della riflessione molteplici pratiche di r-esistenza in ambito educativo e scolastico.

Aprè la sezione il saggio di Cristiana Ottaviano, Greta Persico e Alessia Santambrogio (“Educatori e padri nei nidi e nelle scuole dell’infanzia: pratiche di r-esistenza e contro-narrazioni”), che punta l’obiettivo su una specifica figura educativa (l’educatore di nido e il maestro di scuola dell’infanzia) e su come le famiglie percepiscano la presenza e il ruolo di maschi adulti in una professione profondamente ‘femminilizzata’. Infine, lo studio fa emergere la presenza di contro-narrazioni che legittimano e valorizzano il ruolo maschile nella cura educativa.

Il saggio di Monica Pasquino (“Cambiamenti e resistenze, risorse e varchi per educare alle differenze”) prosegue idealmente tale riflessione sulla ‘cura educativa’, illustrando le tappe del percorso nazionale *Educare alle differenze*, che dal 2014 promuove l’educazione di genere e al rispetto delle differenze nella scuola pubblica attraverso pratiche resistenti di autoformazione e di *networking* fra istituti scolastici, associazioni ed enti locali.

Anche il contributo di Cristiana Pagliarusco (“Letterature di r-esistenza: percorsi curriculari di cittadinanza e Costituzione”) si sofferma sull’educazione al rispetto in contesto scolastico. Oggetto di analisi sono infatti i metodi di progettazione e gli strumenti didattici caratterizzanti i percorsi curriculari di cittadinanza e Costituzione. A partire dall’esperienza presso l’Istituto Superiore Statale Liceo “Don Giuseppe Fogazzaro” di Vicenza e dal lavoro lì svolto sui temi della violenza domestica e di genere, si delineano pratiche di resistenza ai programmi ‘canonici’ di insegnamento della lingua e cultura inglese nelle scuole secondarie superiori, allo scopo di accrescere la consapevolezza dei/delle studenti.

Chiude questa sezione e la prima parte del volume il saggio di Arianna Pitino (“Profili giuridici dell’educazione di genere dei bambini e delle bambine nell’orientamento italiano”), in cui l’educazione di genere viene osservata dal punto di vista giuridico. Pitino riflette sugli strumenti normativi e giurisdizionali (nazionali e internazionali) cui può fare riferimento l’ordinamento italiano per favorire, sin dai primi anni di scolarizzazione, una cultura di parità tra i generi e per prevenire forme di discriminazione e violenza in ambito lavorativo, familiare e relazionale.

PARTE PRIMA

1

PRATICHE DI R-ESISTENZA IN CONTESTI FORMATIVI

Sfide femministe e apprendimento dall'esperienza. Pratiche riflessive collettive per lo sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante

Francesca Bracci, Alessandra Romano¹

Un giudizio è un grido di impotenza. Quando non si può far niente per cambiare una situazione, cosa resta se non giudicarla?
Sontag S., *Io, eccetera*

1. INTRODUZIONE

Il contributo presenta i risultati di una ricerca intervento progettata per supportare gruppi di studentesse frequentanti un Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e un Corso di Formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno ad alunni/e con disabilità a riflettere criticamente sulle relazioni che intercorrono tra genere, aspettative di carriera, traiettorie di sviluppo professionale e pratiche didattiche.

Il progetto ha coinvolto quarantaquattro studentesse del quarto anno di un Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e centoquarantasette insegnanti di un Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno ad alunni/e con disabilità. Le partecipanti hanno frequentato, nell'anno accademico 2018-2019, un laboratorio semestrale dal titolo *Sviluppo dell'identità professionale*, avente una durata di trenta ore suddivise in cinque incontri.

Gli obiettivi erano: (1) sviluppare conoscenze e *insight* su cosa significhi fare l'insegnante; (2) accompagnare traiettorie di sviluppo professionale in un'ottica di genere; (3) aiutare le partecipanti a divenire consapevoli e a mettere in discussione sistemi di credenze e assunti culturalmente assimilati e dati per scontati riguardanti il proprio ruolo professionale e i processi di insegnamento.

Sono state utilizzate metodologie attive di sviluppo basate, rispettivamente, sull'apprendimento *experience-based* (Andresen et al., 2000; Boud et al., 2013), sull'apprendimento dall'esperienza (Argyris et al., 1978; Lave et al., 1991; O'Neil et al., 2009) e su prospettive femministe post-strutturaliste (Francis et al., 2005; Gherardi et al., 2006).

A differenza di tipici progetti di ricerca intervento, la *ricerca* non ha avuto l'obiettivo di rispondere a problemi contestuali, ma di comprendere, formalizzare e cambiare i sistemi di credenze e le rappresentazioni consolidate che le partecipanti hanno sulle identità e i ruoli professionali che si trovano o si troveranno a esercitare quotidianamente. L'*intervento* ha riguardato la produzione di metodi, strumenti e procedure per identificare, validare e (provare a) trasformare gli assunti sottesi ad aspettative professionali e traiettorie di identità. La *trasferibilità* della ricerca intervento non è riconducibile alla generalizzazione dei risultati emersi, ma alla possibilità di utilizzare i suoi prodotti – cioè i metodi, gli strumenti e le procedure adottati – oltre i confini del contesto di ricerca originario.

Lo scopo è presentare un approccio collaborativo di indagine utile a elaborare, all'interno di percorsi progettuali, modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflessive. Sono state privilegiate pratiche formative orientate alla

¹ Il contributo è frutto di un continuo scambio culturale e scientifico tra le autrici. Per ragioni di attribuzione, si specifica che Francesca Bracci ha scritto i paragrafi: (1) *Introduzione*, (2) *Femminilizzazione dell'insegnamento, identità professionali, approcci comunicativi* e (3) *Il percorso didattico*. Sono da attribuire a Alessandra Romano: (4) *La mappatura delle distorsioni*, (5) *Traiettorie di intervento* e (6) *Conclusioni*.

relazionalità e alla riflessività, attente a creare collettivamente senso e consenso, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze di vita. Ciò ha implicato la necessità di entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale dei soggetti coinvolti e con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano, riferendosi a sistemi di significato situati, circolanti, socialmente custoditi e diffusi. Considerare tali conoscenze ha comportato anche legittimarle e assegnare loro valore epistemico, mettendole in dialogo con saperi teorici più consolidati ed esercitando così una loro elaborazione e validazione critica (Shani et al., 2014). I risultati di apprendimento delle partecipanti ai laboratori sono stati valutati attraverso l'analisi dei materiali prodotti durante e al termine degli incontri. Sono stati utilizzati un set di strumenti comprendenti rilevazioni etnografiche, *focus group*, *e-portfolio* individuali e attività *inquiry-oriented* come, per esempio, la realizzazione in gruppo di un progetto di ricerca sul campo riguardante un problema in ambito educativo o scolastico.

Del resto, la letteratura empirica sull'apprendimento trasformativo (Taylor, 2002; Mezirow, 2000, 2003; Cranton, 2006) – che nell'ultimo decennio ha assunto una grande centralità nel campo dell'educazione degli adulti e dell'*higher education* – ha evidenziato che, a differenza di futuri medici o avvocati, studenti e studentesse in ambito educativo intraprendono il percorso di studi con immagini, sistemi di credenze e rappresentazioni già consolidate circa le proprie responsabilità e i ruoli che andranno a ricoprire e interpretare quotidianamente. I Corsi di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e i Corsi di Specializzazione per insegnanti di sostegno presuppongono che studenti e studentesse in uscita sappiano situarsi nei contesti educativi e scolastici; promuovere e valutare i processi di apprendimento e sviluppo di persone (di età, classe, etnia ed esperienze di vita diverse), gruppi, comunità e organizzazioni; usare i *framework* teorici e le prospettive metodologiche incontrati durante il percorso universitario e comprendere come questi orientamenti concettuali e pratici possano supportare il loro agire professionale. Nonostante questo intento, poco si sa su come il percorso universitario informi le pratiche professionali, educative e didattiche delle persone che l'hanno intrapreso e concluso né su come le aiuti nel mettere in discussione, nel divenirne consapevoli e nel validare le credenze più o meno implicite sul loro ruolo e identità professionali.

2. FEMMINILIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO, IDENTITÀ PROFESSIONALI, APPROCCI EMANCIPATIVI

Gli ancoraggi teorici sottesi ai percorsi laboratoriali sono riconducibili a tre concetti-chiave, quali lo sviluppo dell'identità professionale, la femminilizzazione dell'insegnamento e gli approcci emancipativi. L'espressione 'identità professionale' racchiude i sistemi di significato e le comprensioni che gli adulti costruiscono su se stessi come professionisti. Korthagen e Vasalos (2005) suggeriscono che questo concetto possa essere sintetizzato attraverso le seguenti domande: che professionista voglio essere? Qual è l'oggetto del mio lavoro? Quali interventi progetto? Quali sono i valori, le credenze, i paradigmi, le teorie a cui posso attingere per costruire conoscenza e risolvere i problemi che incontro? Quali sono i miei punti di forza e quali quelli di debolezza?

L'identità professionale include i modelli interiorizzati di professionalità e il concetto di *buon professionista*, che sono socialmente situati e nascono dall'esperienza (Gilardi et al., 2009). Questi modelli interiorizzati sono riconducibili a prospettive di significato e sono concettualizzati all'interno del *framework* teorico dell'apprendimento trasformativo, come articolato da Cranton (2006), Marsick et al. (2017), Mezirow (2000, 2003) e Taylor (2002). Lo sviluppo dell'identità professionale non può essere ridotto all'acquisizione di un insieme di conoscenze disciplinari e abilità tecniche, esso è anche guidato da ciò che gli individui ritengono sia un professionista, da come questi costruiscono significati sul proprio ruolo e dai posizionamenti che vogliono e possono assumere nei contesti organizzativi in cui si muovono.

Un'altra dimensione presa in considerazione è il discorso sulla 'femminilizzazione' dell'educazione nel

contesto italiano – inteso in senso foucaultiano come sistema di enunciati, regole, pratiche inserito nella trama di relazioni di potere. Tale interesse trae origine dal lavoro di Leathwood e Read (2009) che hanno esplorato gli usi e i significati associati al termine femminilizzazione riferito all’ambito dell’*higher education* e al sistema scolastico britannici nelle rappresentazioni dei media e nei discorsi politici. Il loro obiettivo era comprendere come e perché il discorso sulla femminilizzazione dell’educazione avesse acquisito rilevanza mediatica e costruito assunti dati per scontati e ‘verità’ dalle connotazioni negative che l’hanno reso un problema così preoccupante da catturare l’attenzione pubblica. A tale proposito, Thompson (2016) ha rilevato che nel dibattito popolare e nei titoli di giornale inglesi il termine femminilizzazione quando connesso all’ambito scolastico e alla formazione iniziale dell’insegnante è solitamente utilizzato per indicare: (1) l’incremento del numero di donne sia come docenti universitarie sia come studentesse sia come professioniste; (2) una presunta femminilizzazione culturale della pedagogia e dei curricula; (3) una minaccia potenziale e temuta per lo studente e per la sua mascolinità.

Emerge un’idea di scuola come contesto ‘femminilizzato’ di per sé che esercita un’azione ‘femminilizzante’ sulla società. Francis e Skelton (2005) hanno evidenziato, inoltre, l’insinuarsi nel dibattito mediatico, politico e scientifico di varie nazioni europee di un’altra preoccupazione, il temere che una cultura scolastica sempre più femminilizzata contribuisca ad allontanare e scoraggiare gli uomini a intraprendere la professione dell’insegnante. Una delle forme che questo dibattito ha assunto, anche in quello pedagogico italiano, riguarda la necessità di aumentare il numero di insegnanti maschi. La stessa apprensione non è rintracciabile per l’esigua presenza di donne tra le posizioni dirigenziali nelle scuole. Allo stesso tempo, sono numerosi gli studiosi che non hanno trovato evidenze empiriche che supportino la preferenza degli studenti verso insegnanti maschi né il loro bisogno di assumere il docente come fonte identificatoria o modello di ruolo per costruire o prefigurarsi i propri traguardi evolutivi (Carrington et al., 2007; Hutchings et al., 2007; Francis, 2008).

Il discorso sulla femminilizzazione dell’educazione scolastica non solo adotta una prospettiva essenzialista ma caratterizza questo settore attraverso connotazioni svalutanti proprio in virtù dell’elevata presenza femminile che lo contraddistingue. Thompson (2016) riferisce due studi, il primo di Davidson (1985) e il secondo del *Warwickshire County Council* (1989), che hanno identificato alcuni assunti distorti persistenti sulle insegnanti come, ad esempio, che siano sotto-qualificate; che non siano interessate a promuovere la propria carriera; che considerino prioritari i figli a scapito del lavoro; che le interruzioni di carriera associate alla maternità e alle cure allevanti facciano perdere loro slancio; che siano legate alle esigenze professionali del *partner*, rispetto al quale hanno una posizione subalterna; che non possano dedicare tempo al lavoro al di là dell’orario scolastico perché assorbite dalla gestione della vita familiare; che solo se single ambiscano ad avanzamenti di carriera.

Il pericolo è considerare la professione dell’insegnante come alleata alle responsabilità domestiche e familiari che tradizionalmente sono attribuite alle donne o, in altre parole, sia ‘un buon lavoro per una donna’. La maternità e gli orari di lavoro rischiano di essere utilizzati come argomentazioni per ‘naturalizzare’ il genere in relazione all’insegnamento.

A fronte di tale quadro, la sfida consiste nel sostenere processi conversazionali che, attraverso forme di corresponsabilizzazione tra mondo accademico e scolastico, permettano di articolare e validare le possibili rappresentazioni della professione docente, i modelli interiorizzati di scuola e le pratiche didattiche (anche) in un’ottica di genere così da sostenere lo sviluppo professionale di insegnanti inevitabilmente alle prese con le istanze di cambiamento e di innovazione che attraversano la realtà scolastica nazionale. Di qui, il genere è inteso come concetto relazionale la cui utilità principale consiste nell’esplorare come alle donne siano attribuite caratteristiche femminili e agli uomini maschili: è una pratica sociale che posiziona le persone in contesti di potere asimmetrico (Bruni, Gherardi et al., 2000). Questo concetto di genere permette di svelare l’arbitrarietà delle differenze e di evidenziarne il significato storico, situato e culturalmente costruito, soprattutto in termini di pratiche relazionali, discorsive e di reciproco

posizionamento (Davies, Harré, 1990; Poggio, 2006). Del resto, le posizioni dominanti e subordinate sono assunte, modificate e imposte all'interno di processi in cui qualsiasi interpretazione è transitoria e continuamente rinegoziabile (Gherardi, 1998).

La ricerca intervento condotta rappresenta un progetto di didattica universitaria che ha utilizzato un approccio trasformativo all'insegnamento basato su un'epistemologia femminista post strutturalista. Ciò ha implicato, da una parte, supportare i *learner* a mettere in discussione e a valutare l'integrità dei propri assunti sul mondo e sul modo attraverso cui relazionarsi (Mezirow, 2003, 2006), dall'altra, un orientamento attento all'interdisciplinarietà, alla valorizzazione delle differenze (anche) all'interno dei gruppi, alle storie individuali, ai processi di costruzione della conoscenza che partono dalle esperienze dei singoli (Maguire, 2006, Colucci, Colombo et al., 2008). Di qui, il rifiuto della presunzione di neutralità e oggettività da parte delle ricercatrici-docenti, il ruolo fondamentale attribuito al linguaggio, la riflessione tra sapere esperto e ingenuo, la necessità di partire da sé riconoscendo il valore di verità all'esperienza soggettiva rinviano all'obiettivo di insegnare per cambiare.

Tab.1: Aspetti definitori dell'approccio trasformativo all'insegnamento basato su un'epistemologia femminista post strutturalista adottato

• Riflessione sulla parzialità della conoscenza e sulla valorizzazione della soggettività
• Esplorazione delle relazioni che intercorrono tra conoscenza e potere
• approccio induttivo – bottom up
• Ricerca finalizzata all'emancipazione
• Cambiamento come obiettivo di apprendimento
• Valorizzazione e validazione di pratiche educative per promuovere inclusione e giustizia sociale
• Costruzione della conoscenza partendo dalla pratica e dall'esperienza
• Obiettivo di condivisione di storie individuali ed esperienze collettive

Fonte: elaborazione delle Autrici

3. IL PERCORSO DIDATTICO

I laboratori condotti fanno riferimento alle metodologie femministe (Harding, 1987; Bierema et al., 2003; Landman, 2006), agli studi sull'epistemologia professionale (Schön, 1983, 1987), a quelli sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000, 2003; Taylor et al., 2012) e agli approcci *practice-based* (Lave et al., 1991; Wenger, McDermott et al., 2007; Fabbri, 2007). Ciò che queste prospettive metodologiche hanno in comune è l'interesse verso le pratiche riflessive in cui le partecipanti si sono impegnate. Differiscono, tuttavia, nelle tipologie di *insight* e di significati che tali pratiche riflessive generano.

Per esempio, i metodi legati all'apprendimento dall'esperienza enfatizzano: (1) la riflessione centrata sui comportamenti e sulle dimensioni politiche che influenzano le esigenze specifiche del progetto; (2) l'auto-esame dei processi di pensiero critico fondanti il modo in cui i soggetti definiscono i problemi e gli eventi che hanno attraversato i contesti scolastici incontrati; (3) la costruzione e la condivisione di conoscenze attraverso il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle innovazioni autonomamente prodotte dalle attrici in gioco (Hoggan et al., 2018).

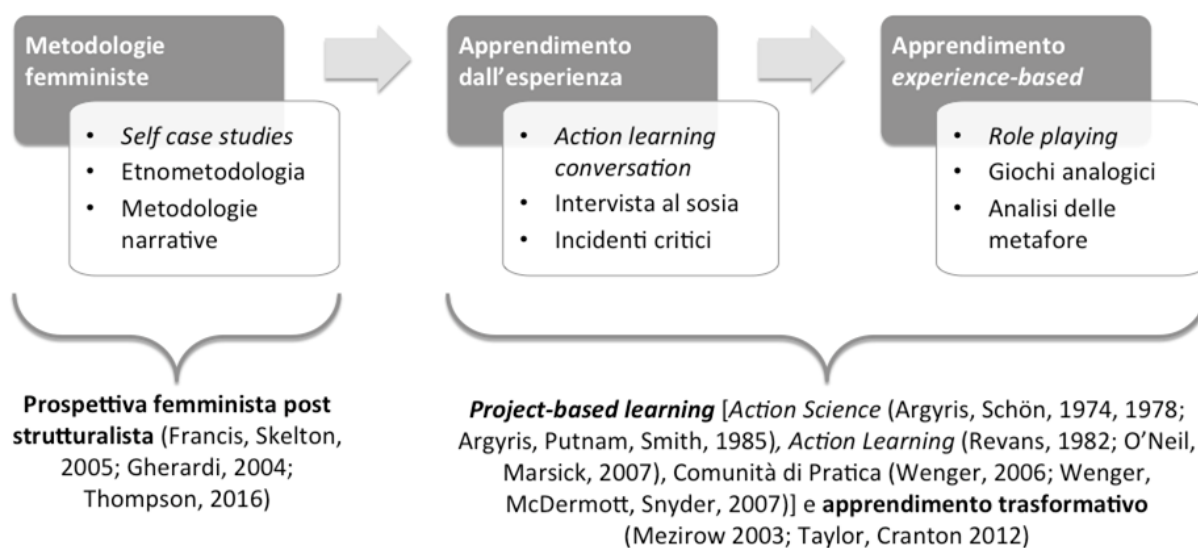
I metodi *experience-based* promuovono l'esplorazione di modalità del conoscere che siano contestualmente *embedded*, *embodied*, simboliche e presentazionali (Dirkx, 2001; Heron, 1992; Kasl et al., 2009). Il loro utilizzo facilita il *learner* a sperimentare in prima persona, in un contesto protetto e attraverso il coinvolgimento della dimensione corporea, un'esperienza incarnata simulativa di una

situazione sfidante o di un evento disorientante. La peculiarità dei metodi *experience-based* è la fascinazione della corporeità, il coinvolgimento fisico delle persone coinvolte che sono chiamate a fare concretamente qualcosa. Questi metodi non richiedono l'adozione di mediatori simbolici e linguistici e producono dati espressivi, multi-sfaccettati e rappresentazionali (St. Pierre, 1997). I partecipanti sono supportati, in particolare, a tradurre in forme rappresentabili gli assunti distorti e impliciti sottesi ad atteggiamenti e comportamenti disfunzionali agiti all'interno dei propri contesti sociali e di vita (Fabbri et al., 2017).

Le metodologie femministe post-strutturaliste, difatti, permettono di: (1) esplorare i rapporti tra conoscenza e potere (Gherardi, 2012); (2) analizzare le esperienze di vita e il modo in cui queste hanno concorso a influenzare e determinare tendenze riproduttive e distorsioni caratterizzanti aspettative di carriera e percorsi professionali; (3) aiutare le partecipanti a sviluppare consapevolezza circa la propria *agency* per cambiare le realtà che abitano (Tisdell, 1998; Bierema et al., 2003).

Uno degli aspetti che ha animato il dibattito sulle metodologie femministe post-strutturaliste già dagli anni Novanta nell'ambito è il tentativo di usare le teorie *post-* per criticare, decostruire, "smantellare" le "metodologie qualitative convenzionali" (St. Pierre, 2013; Gherardi, 2019). Il prefisso *post-* include postmodernismo, poststrutturalismo, postumanesimo e altri approcci che St. Pierre (2014) riferisce al fine di mettere da parte e superare le metodologie di ricerca qualitative convenzionali. Il tratto comune alle metodologie femministe poststrutturaliste è l'aspirazione verso metodologie performative che "producano conoscenze diverse e producano conoscenza in modo diverso" (St. Pierre, 1997, p. 175).

Fig. 1: Metodologie adottate



Fonte: elaborazione delle Autrici

La valutazione dei risultati di apprendimento raggiunti dalle partecipanti ai percorsi laboratoriali è stata costruita attraverso l'analisi dei materiali che hanno prodotto nel corso e al termine degli incontri. È stato usato un approccio di valutazione multilivello, attraverso una triangolazione metodologica degli strumenti di valutazione (qualitativi e quantitativi). L'adozione della triangolazione metodologica (Gilardi et al., 2009) ha permesso di verificare la stabilità dei risultati ottenuti con diversi metodi e tecniche, nonché di rafforzare la congruenza dei risultati di ciascun metodo di valutazione, esplorando diversi punti di osservazione. L'approccio di valutazione multilivello ha fornito informazioni funzionali anche al

miglioramento del percorso di apprendimento e ha costituito un tentativo di colmare il *gap* che ancora sussiste, nella ricerca didattica, sull'*engagement* del punto di vista degli studenti e delle studentesse partecipanti nei processi di *assessment* condiviso (Ashwin, 2005).

4. LA MAPPATURA DELLE DISTORSIONI

I laboratori hanno offerto contesti di apprendimento dove le partecipanti sono state sollecitate a rendere oggetto di scandagliamento la propria esperienza in scenari scolastici complessi e ad alta densità multietnica, esperienza da assumere come dinamica, situata, ancorata al presente e agli ambienti in cui si genera. Ciò ha consentito di rilevare i punti ciechi sugli assunti che influenzano il modo in cui contestualizzano il loro ruolo come insegnanti (Marsick et al., 2017).

Parte del sapere pratico della professionalità docente è appreso sia durante l'esperienza del tirocinio sia alla luce dei percorsi laboratoriali che si accompagnano ai curricula tradizionali. Il tipo di apprendimento dall'esperienza che gli insegnanti in formazione acquisiscono è un apprendimento per esposizione sia visuale (l'osservare, l'essere presenti in aula anche senza partecipare), sia partecipativa (attraverso la partecipazione a quelle pratiche discorsive e narrative che spiegano e giustificano gli interventi educativi, dandone, quindi, un'intelligibilità e un senso). La sfida di un progetto didattico universitario basato un approccio trasformativo all'insegnamento è stata predisporre congegni e dispositivi metodologici che consentissero di analizzare le aspettative e i modelli taciti che contribuiscono a definire le rappresentazioni del ruolo e dell'identità professionale dei docenti. Queste ultime non riguardano soltanto il sistema delle relazioni tra docenti-allievi, allievi-allievi, docenti-docenti, ma l'insieme delle norme, dei contratti espliciti e degli accordi impliciti che costituiscono la cultura organizzativa della scuola.

I curricula di formazione dei docenti sono spesso caratterizzati da credenze e visioni stereotipate della professionalità dei docenti, fondate sull'idea di gentrificazione, cura e preoccupazione per soddisfare i bisogni dei singoli bambini in modo neutrale e universale. La centralizzazione dei costrutti di cura e integrazione a scuola rischia di condurre a una 'cecità' verso pratiche discriminatorie che accentuano i pregiudizi verso le diversità. L'etica della cura ha avuto il merito di rivalutare le dimensioni affettive ed emozionali nell'insegnamento, offrendo un'immagine alternativa e controreazionaria alla didattica frontale e trasmissiva (Blackmore, 1999). I discorsi incentrati sulla cura nella relazione educativa con gli studenti, tuttavia, hanno contribuito a reificare la duplice distorsione che le insegnanti fosse sollecitate e disponibili in quanto *donne* e che le donne fossero biologicamente adatte a svolgere la professione dell'insegnante. La rappresentazione mediatica sulla femminilizzazione dell'insegnamento posiziona le insegnanti come curanti e inclini a idealizzare il sacrificio di sé nel lavoro (Thompson, 2017). Le future insegnanti interiorizzano le mis-percezioni di un approccio di assistenza e cura all'insegnamento e consolidano rappresentazioni distorte della propria professionalità, paragonandola a una vocazione femminile e rimuovendo aspirazioni di carriera in nome di una gratificazione relazionale con gli studenti.

Da questo scenario muove la necessità di costruire *setting* discorsivi attraverso metodologie di facilitazione per apprendere dall'esperienza e attraverso l'esperienza (Marsick et al., 2018; Marsick et al., 2017), in cui poter aprire arene di discussione, spaccettare i problemi, analizzare intenzioni, esitazioni, incidenti, negoziare modi alternativi di presentare e di impostare i problemi. All'interno dei percorsi laboratoriali in oggetto, le partecipanti hanno lavorato sui dilemmi disorientanti e gli incidenti critici che riguardavano le proprie esperienze professionali. Una delle tecniche utilizzate è stata la metodologia narrativa del *self case-study* (Piccardo, 2014): una situazione problematica accaduta realmente nella propria esperienza professionale a uno (o più) partecipanti diventa oggetto di lavoro educativo di un gruppo in formazione (definita comunità di apprendimento). La costruzione narrativa viene esercitata dapprima individualmente e poi analizzata in piccoli gruppi, sotto la supervisione del docente tutor di laboratorio. A differenza della metodologia del *case-study* tradizionale, non è il docente a selezionare il caso problematico a partire dal quale stimolare ed elicitare il lavoro di ricognizione grupppale, ma una o più

partecipanti condividono la loro esperienza critica, narrandola a partire dalla loro punto di osservazione, per far sì che possa essere oggetto di analisi, problematizzazione e messa in discussione da parte degli altri partecipanti. Il processo di *questioning* (Piccardo, 2014) consente di evidenziare automatismi cognitivi che spesso inducono a utilizzare interpretazioni già formulate in passato per problemi inediti, e a intercettare alternative decisionali che sono esito di processi riflessivi in setting gruppalì.

Si riporta qui di seguito le tracce narrative di due *self case-study* (Piccardo, 2014) che hanno costruito due studentesse nei laboratori:

Estratto 1. Insegnare in vicoli ciechi

Tirocinio in una scuola secondaria di primo grado. C., 11anni, bambino con sindrome di Asperger e di origine rumena, a metà anno scolastico è entrato in conflitto con me. Dopo mesi in cui avevamo lavorato bene, si era instaurato un clima di fiducia, sembravano esserci grandi possibilità di recupero, C. ha iniziato a rifiutarsi non solo di lavorare ma anche di interagire con me. Ad ogni tentativo di comunicazione seguivano solo botte e parolacce. Situazione insostenibile, difficilissima. Solo una collega curricolare ha cercato di aiutarmi; il docente di sostegno che faceva da supervisore minimizzava, non ha accolto la mia richiesta di affrontare collegialmente e in corresponsabilità la situazione. Mi ha detto che è normale avere difficoltà all'inizio. A me è sembrato che stessi chiedendo aiuto, mi dicevano che mi stavo lamentando. Dicevano che non ero fatta per l'insegnamento se non sapevo accettare il sacrificio e tollerare le aggressioni del bambino, che andava compreso ad ogni costo. Sono rimasta profondamente colpita perché mi sono sentita come in un vicolo cieco. Che cosa potevo fare? Ho provato solitudine e frustrazione, senza saperle gestire. Ho provato rabbia, delusione nei confronti dei colleghi. Mi sentivo l'unica inadeguata della situazione.

Alle insegnanti che si affacciano al mondo scolastico viene consegnato un mandato professionale implicito: avere un atteggiamento di disponibilità, pazienza, ascolto e infinita capacità di individuazione e interpretazioni dei bisogni, interessi, motivazioni degli allievi. Partire dalla centralità dell'alunno, considerare il bambino nella sua complessità, tenere conto dei vissuti che si porta dentro poiché affetto da un disturbo comunicativo e di origine straniera, avere un atteggiamento "empatico", sono parole d'ordine che fanno parte della cultura professionale dell'insegnante, e ancora più nello specifico dell'insegnante di scuola primaria e di sostegno. Chi non si adatta a questa rappresentazione vocazionale e dedicata al sacrificio della professionalità docente è considerato un *outsider*. Se poi a sottrarsi all'adesione a questa rappresentazione è una donna – che *deve* essere curante – la sottrazione è duplice e viene più aspramente condannata, soprattutto dal docente di sostegno titolare che è un uomo. Grazie alle fasi di *questioning* e di "spacchettamento" della situazione-problema, le partecipanti ricostruiscono un quadro più ampio, validato e inclusivo della professionalità dell'insegnante: l'insegnante non è una volontaria della Croce Rossa o un'assistente materiale. È un o una professionista che deve essere responsabile di sviluppare apprendimento e innovazione nel suo lavoro e che, come professionista, fa affidamento sulla sua esperienza, su *team* ed *équipe* multiprofessionali, sulle conoscenze scientifiche e gli strumenti dell'*inquiry* applicata ai contesti di lavoro risolvere problemi e valutare l'efficacia del proprio agire.

Estratto 2. La recita di fine anno:

Nella scuola primaria in cui sto svolgendo il tirocinio, c'è stato un episodio particolarmente significativo quando dovevamo organizzare la recita di fine anno. Ero in una terza elementare, dove c'erano bambini con disturbi dell'apprendimento, una bambina autistica e due bambini stranieri, un bambino nigeriano, Oumar, e un bambino marocchino, Sharif. Le docenti di ruolo avevano deciso di portare in scena la storia di Pinocchio. Avevano riadattato i testi della versione originale, e avevano inserito alcuni riferimenti nel racconto dell'avventura del protagonista ai temi della migrazione e della presenza in Italia di migranti. Quando era venuto il momento di scegliere chi recitasse quali personaggi, alcuni bambini si erano

candidati per fare un provino per la parte di Pinocchio. Le maestre hanno scelto Oumar senza alcun provino. Credo fosse un modo “alla buona” per integrarlo, dandogli la parte di maggior rilievo. Oumar si sentiva imbarazzato, era evidente che non era a suo agio in quella parte. In più gli altri bambini lo deridevano quando sbagliava a pronunciare le battute. Alla fine la recita di fine anno è stata un successo, ho visto tutte le altre famiglie congratularsi con la famiglia di Oumar e con la maestre...a me è sembrato che insistere affinché interpretasse Pinocchio sia stato come mettere un riflettore gigante su di lui e sul colore della sua pelle.

Come supportare le partecipanti a riconoscere le forme di etnocentrismo che fanno parte della cultura scolastica? Quali sono le aspettative personali e le strategie operative e comunicative che hanno prodotto le azioni “intenzionalmente inclusive” delle insegnanti? Forzare lo studente nigeriano a essere il protagonista della recita di fine anno significa agire un’imposizione che ha l’effetto di essere iper-discriminante verso il bambino di origine straniera, alimentando immaginari pietistici da parte degli altri bambini della classe e delle famiglie. Le partecipanti hanno avviato una riflessione sul concetto di *whiteness* e sul pericolo insito nell’assumere i propri quadri culturali di riferimento come moralmente neutri, normativi e così plausibili da concepire il lavoro a beneficio degli altri come un’azione che permetterà loro di essere più simili a noi (Bracci, 2019).

I due estratti narrativi esemplificano le produzioni discorsive delle partecipanti ai laboratori. Le insegnanti protagoniste dei racconti si trovano di fronte a un bivio: aderire all’ordine simbolico dominante il sistema scuola, in cui vige la pretesa di applicare protocolli e piani di inclusione che rimuovono le specifiche diversità individuali o le iper-accentuano, oppure iniziare a metterlo in discussione attraverso pratiche di r-esistenza che consentano di validare posizioni fortemente eteronormative, disorte e implicitamente “etnocentriche”.

Fig. 2: Mappatura delle distorsioni di significato sociolinguistiche, epistemologiche e psicologiche relative a organizzazione scolastica, identità professionale e pratiche didattiche delle insegnanti



Fonte: elaborazione delle Autrici

5. TRAIETTORIE DI INTERVENTO

L'esplicitazione delle distorsioni epistemologiche e sociolinguistiche più diffuse sulla professionalità dei docenti ha avviato discussioni che hanno fatto emergere le sottili barriere che operano a favore del genere maschile in posizioni di *governance* nelle organizzazioni scolastiche. Rowe (1977) definisce questi vincoli di segregazione "Anelli di Saturno".

Nelle organizzazioni scolastiche e negli istituti di formazione dei docenti, accedono alle posizioni di *governance* soprattutto uomini, che esercitano funzioni di preside, dirigente, provveditore, e che costituiscono gruppi d'*élite*. Condividono un insieme di valori e credenze su come si governa e gestisce l'organizzazione scolastica che spesso restano nascosti al corpo docenti, a prevalenza femminile, e a tutti coloro che hanno posizioni più 'satellitari' (amministrativi, tecnici, operatori, ecc.) (Thompson, 2017). Sono regole e dinamiche organizzative invisibili e date per scontato dall'*élite* della *leadership scolastica*. Le insegnanti, concentrandosi sull'aula e sulle difficoltà quotidiane della didattica in classe, restano fuori dalla partecipazione all'ordine simbolico del gruppo dirigente dominante di cui pure subiscono gli effetti e rispetto al quale assumono uno *status* di osservanza e subalternità.

Nelle carriere delle insegnanti, i livelli di gestione sono diversificati, vanno da dirigenti *junior* che possono essere coordinatrici di aule o di gruppi, a dirigenti intermedi, capi di programmi, a dirigenti *senior* che possono essere presidi o direttori di scuole e di distretti. La scelta di esplorare le aspettative di carriera performati da un'ottica di genere non è un'opzione rimandabile all'inserimento lavorativo delle insegnanti, ma una traiettoria percorribile già nei diversi livelli della formazione delle insegnanti attraverso consessi laboratoriali che adottino congegni critico-riflessivi (Thompson, 2017). Nel laboratorio didattico descritto, l'attivazione di percorsi collaborativi e partecipativi ha permesso di centrare la riflessione sui contesti scolastici, culture organizzative e costrutti personali per far emergere teorie e rappresentazioni che hanno chiarito percorsi sommersi e ritenuti "non dicibili" (Fabbri, 1998). Chi può aspirare a incarichi di *governance* e di *leadership* scolastica? Chi può essere e che cosa può fare un leader scolastico? Perché le politiche scolastiche risultano spesso inintelligibili? La via intrapresa è stata quella di avviare un processo di disoccultamento delle pratiche di segregazione organizzativa consolidate, a cui ha fatto seguito la negoziazione delle aspettative di carriera *gender-related*.

Il percorso didattico dei laboratori ha privilegiato dispositivi formativi che valorizzassero le pratiche piuttosto che i modelli, lo sviluppo dell'identità professionale come accompagnamento delle pratiche lavorative, l'apprendimento dall'esperienza come investimento per l'innovazione professionale e dei contesti scolastici. Ha supportato la costruzione di una conoscenza negoziata e validata su macro e microcurricoli, progettazione didattiche, testi programmatici, presidi organizzativi, lavoro in *team*, in altri termini con tutto ciò che riguarda l'agire educativo in un sistema scolastico che presidia più dimensioni, da quella comunitaria a quella di governo a quella organizzativa (Fabbri, 1998). Un esempio di questo viene offerto dai *project work inquiry-oriented* delle partecipanti. I *project work research-based* rappresentano una metodologia della ricerca che viene *traslata* in campo formativo per aprire *inquiry* che assumano come oggetto di indagine le pratiche professionali, e che siano empiricamente fondate e utili per elaborare conoscenze scientificamente validate.

La loro progettazione e attuazione, coniugando ricerca, *knowledge exchange* e pratiche riflessive, all'interno di setting protetti, costituiscono gli elementi che incoraggiano l'esplorazione collettiva della propria identità professionale e stimolano domande sui modelli di professionalità interni – e impliciti – degli insegnanti in formazione. L'articolazione dell'approccio formativo *inquiry-oriented* che si è sviluppato è sintetizzabile nei seguenti punti:

Fig. 3: Articolazione dell'approccio formativo *inquiry-oriented*

Fonte: elaborazione delle Autrici

Le *community of inquiry* che si costruiscono attorno ai *project work* sono contesti di apprendimento informale (Marsick et al., 2018; Marsick et al., 2017), consentono ai loro membri di accrescere le capacità di apprendere *attraverso* e *in setting* gruppali a partire da scenari ad alto tasso di ambiguità. Facilitano la sperimentazione diretta della natura discorsiva delle situazioni professionali, dove è richiesta una conversazione riflessiva continua non solo con le circostanze incerte e confuse dei contesti scolastici, ma anche con tutti gli attori (umani e non umani) in essi coinvolti. Le competenze che futuri docenti mettono in evidenza in situazioni di *inquiry* collettiva non corrispondono alla capacità di descrivere come saper intervenire o al possedere un pensiero consapevole sulle competenze metodologiche e tecniche richieste alla professionalità docente. Le realtà scolastiche che abitano richiedono di far fronte a problemi imprevisti e di rispondere in modo adattivo ad ambienti instabili e mutevoli.

Una partecipante, ad esempio, è alle prese con il genitore di un bambino iraniano che non vuole far partecipare il proprio figlio alle attività motorie previste perché convinto che questo tipo di partecipazione mini l'identità maschile del figlio. Le insegnanti della classe si trovano coinvolte in un conflitto di valori: che fare? Si tratta di un incidente critico: aprono un vero e proprio percorso euristico. È anche un dilemma disorientante: da una parte c'è il padre, la pretesa che venga rispettata la propria visione dell'educazione del figlio, dall'altra parte c'è la scuola che ha il dovere di progettare attività didattiche *alternative*, un bambino che non capisce il problema e che esprime la sua voglia di giocare come tutti gli altri.

Di fronte ad un accadere imprevisto, che sorprende, turba e rende incerto il tradizionale agire, le partecipanti hanno riconosciuto la necessità di aprire piste di indagine e analizzare gli elementi che costituiscono la situazione e le proprie procedure cognitive (Fabbri, 1998). Hanno adottato la logica e gli strumenti della ricerca applicata nel contesto della pratica professionale per "dialogare con la situazione". L'analisi del caso e lo sviluppo di un percorso di indagine all'interno della *community of inquiry* hanno permesso di riconoscere che la loro *expertise* 'tecnica', 'pedagogica' è immersa in un contesto di significazioni. Non bastano le teorie sulla gestione del pluralismo culturale. Guadagnano la consapevolezza che le azioni delle insegnanti possono avere per quel bambino e per il padre significazioni differenti da

quelle che esse si prefigurano che abbiano. Attribuiscono ai docenti in quanto professionisti dell'apprendimento l'impegno di rendere i propri orizzonti di comprensioni accessibili a quel padre – il vero significato delle attività motorie nello sviluppo del bambino e la sua importanza per il benessere psicofisico. Riconoscono che un conto è fondare la propria soluzione su quanto hanno studiato di teorie interculturali, un conto è costruire soluzioni negoziando con i vincoli contestuali e situazionali.

Il caso ha offerto sollecitazioni impreviste: la proposta di intervento nasce dal confronto, dall'indagine e dall'esplorazione di ipotesi possibili e plausibili per quei soggetti e compatibili con le loro storie e i loro posizionamenti identitari. L'*outcome* non è solo il prodotto del report di ricerca, ma il processo di ricerca-formazione attraverso cui è stato possibile sostenere le docenti ad esplorare le paludi della pratica professionale – da intendersi come campi di esperienza da analizzare e trasformare, attraverso la costruzione di competenze che nascano dall'agire e che in esso si traducano.

6. CONCLUSIONI

Il contributo propone una prospettiva metodologica utile ad aiutare gruppi di insegnanti in formazione a integrare un'ottica di genere nelle proprie pratiche lavorative, così da progettare (1) processi di sviluppo professionale che sappiano identificare e sfidare le distorsioni insite nell'ordine di genere dominante; (2) attività didattiche che li supportino ad interrogare i processi socio-culturali sottesi alla creazione e riproduzione del genere nel corso della vita quotidiana, e a sviluppare le competenze di pensiero critico che consentano loro di decostruire e ricostruire le proprie storie di genere.

La costruzione narrativa ha ripercorso i risultati emergenti e interrogato le principali questioni metodologiche derivanti dall'analisi del percorso didattico formativo. L'autocomprensione da parte delle insegnanti delle proprie e altrui distorsioni è stata la condizione per procedere a una riflessione collaborativa e a negoziazioni interpersonali funzionali al loro sviluppo professionale. Le partecipanti ai laboratori hanno sperimentato strategie e pratiche didattiche partecipative, capaci di stimolare la creatività e la soggettività degli studenti, oltre che di rispondere alle sensibilità delle diversità individuali. Hanno sviluppato la consapevolezza della propria *agency* come attori professionali in grado di produrre forme di conoscenze capaci di far fronte alla molteplicità dei problemi che incontrano e che incontreranno.

L'esito della riflessione femminista nella scuola si traduce nello sforzo di rendere futuri insegnanti responsabili e capaci di esaminare criticamente come i diversi attori in gioco si posizionano in *network* di potere e relazioni sociali mediate da artefatti e da intermediari umani e non umani che ne possono facilitare (o meno) la circolazione e l'apprendimento (Gherardi, 2003).

La sfida come comunità di ricerca e di *practitioner*, tenendo conto dei differenti interessi, letture e posizioni in gioco, è interrogarsi su come co-costruire dispositivi educativi e formativi che siano in grado di decostruire i modelli dominanti, e di assumere i generi quali costrutti sociali per farli diventare oggetto di consapevolezza e di apprendimento critico da parte delle diverse generazioni.

BIBLIOGRAFIA

- Andresen L., Boud D., Cohen R. (2000) "Experience-based learning", *Understanding adult education and training*, 2: 225-239.
- Argyris C., Schön D. A., *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Ashwin P. (2005) "Variation in students' experiences of the "Oxford Tutorial"", *Higher Education*, 50, 4: 631-644.
- Atwater L.E., Brett J.F., Waldman D. et al. (2004) "Men's and women's perceptions of the gender typing of management subroles", *Sex Roles*, 50, 3-4: 191-199.
- Bierema L.L., Cseh M. (2003) "Evaluating AHRD research using a feminist research framework", *Human Resource Development Quarterly*, 14, 1: 5-26.
- Blackmore, J. (1999) *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*, Buckingham: Open University Press.
- Boud D., Keogh R., Walker D. (a cura di) (2013) *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Routledge.
- Bracci F. (2019) "Action learning, community of inquiry e apprendimento informale. Uno studio di caso", *Educational Reflective Practices*, 1: 153 - 166.
- Bracci F., Romano A. (2017) Conceptual metaphors and apprenticeship paths as levers for professional development and learning, in *Proceedings of International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI? Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology*, Basel, Switzerland: MDPI AG. pp. 1-9
- Colucci F., Colombo M., Montali L. (2009) (a cura di), *La ricerca-intervento*, Bologna: il Mulino.
- Cranton P. (2006) *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton P., Taylor E. (2012) Transformative learning: seeking a more unified theory, in Taylor E. e Cranton P. (a cura di) *The Handbook of Transformative learning: Theory, Research and Practice*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 3-19.
- Davies B., Harré R. (1990) "Positioning: The discursive production of selves", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 1: 43-63.
- Fabrizi L. (1998) *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando Editore.
- Fabrizi L., Romano A. (2017) *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma: Carocci Editore.
- Francis B., Skelton C. (2005) *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*, New York: Routledge.
- Gherardi S. (2019) "If we practice posthumanist research, do we need 'gender' any longer?", *Gender Work and Organization*. 2019, 26: 40-53. Testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1111/gwao.12328>.
- Gherardi S. (2012) *How to conduct a practice-based study*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Gherardi S., Poggio B. (2006) Feminist challenges to mainstream leadership through collective reflection and narrative, in D. Boud, P. Cressey e P. Docherty (a cura di), *Productive reflection at work*, London/New York, N.Y.: Routledge.
- Gherardi S., Murgia A. (2015) "Imagine being asked to evaluate your CEO...: Using the constructive controversy approach to teach gender and management in times of economic crisis", *Management Learning*, 46, 1: 6-23.
- Gilardi S., Lozza E. (2009) "Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: Assessment of a field research-based course", *Innovative Higher Education*, 34, 4: 245-256.
- Harding S. (1987) Is There a Feminist Method? In Harding S. (a cura di) *Feminism and methodology*, Bloomington: Indiana UP, pp. 1-15.

- Hoggan C., Bracci F., Romano A., Fabbri L., Perla L. (2018) Experience-based Learning, Learning from Experience and Feminist Challenges. Supporting Professional Identity Development through Collective Reflective Practices, in M. Welch, V. Marsick, e D. Holt (a cura di) (2018) *Building Transformative Community: Enacting Possibility in Today's Times. Proceedings of the XIII Biennial Transformative Learning Conference*, New York, NY: Teachers College, Columbia University, pp. 352-357.
- Landman M. (2006) "Getting quality in qualitative research: A short introduction to feminist methodology and methods", *Proceedings of the Nutrition Society*, 65, 4: 429-433.
- Lave J., Wenger E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Korthagen F., Vasalos A. (2005) "Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 1: 47-71.
- Maguire P. (2006) Uneven ground: Feminisms and action research, in Reason P., Bradbury H. (a cura di) *Handbook of action research*, London: Sage, pp. 60-70.
- Marsick V. J., Maltbia T. E. (2009) The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills, in Mezirow J., Taylor E.W. (a cura di) *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 160-171.
- Marsick V.J., Neaman A. (2018) Adult Informal Learning, in N. Kahnwald, V. Täubig (a cura di) *Informelles Lernen*, Wiesbaden: Springer, pp. 53-72.
- Marsick V.J., Watkins K.E., Nicolaidis A., Scully-Russ E. (2017) Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context, *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. doi: 10.1556/2059.01.2016.003.
- Mezirow J. (2006) *An overview of transformative learning*, in Sutherland P. e Crowther J. (a cura di.) *Lifelong learning: Concepts and contexts*, New York: Routledge, pp. 24-38.
- Mezirow J. (2003) "Transformative learning as discourse", *Journal of Transformative Education*, 1, 1: 58-63.
- O'Neil J., Marsick V.J. (2009) "Peer Mentoring and Action Learning", *Adult Learning*, 20, 1&2: 19-24.
- Piccardo C. (2014) Autocaso, in G.P. Quaglini (a cura di) *Formazione. Metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Romano A. (2019) "Collaborative practices for inclusive perspectives and beliefs in pre-service teachers. The case of the training course for teachers for special needs student", *Educational Reflective Practices*, 2: 19-36.
- Romano A., Bracci F., Fabbri L., Grange T. (2018) "Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive", *Educational Reflective Practices*, 1: 9-24.
- Shani A. B., Guerci M., Cirella S. (a cura di) (2014) *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Taylor E. W. (2002) Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective, in Comps *The Cyril O. Houle, Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives*, Cervero, R.M., Courtenay, B.C., Monaghan, C.H. (a cura di) University of Georgia: Georgia, 2, pp. 120-131.
- Thompson B. (2016) *Gender, management and leadership in initial teacher education: Managing to Survive in the Education Marketplace?* Berlin: Springer.
- Tisdell E. (1998) "Poststructural feminist pedagogies: the possibilities and limitations of a feminist emancipatory adult learning theory and practice", *Adult Learning Quarterly*, 48, 3: 139-156.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. (2007) *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr. it. Milano: Guerini e Associati.

ELENCO DELLE AUTRICI E DEGLI AUTORI

NOME E COGNOME

AFFERENZA

Annalisa Amodeo	Università degli Studi di Napoli “Federico II”
Sabrina Antuoni	Università degli Studi di Napoli “Federico II”
Josef Bernhart	Eurac Research, Istituto per il Management Pubblico
Sebastiano Benasso	Università degli Studi di Genova
Francesca Bianchi	Università degli Studi di Siena
Vincenzo Bochicchio	Università degli Studi della Calabria
Sara Bonfanti	Università degli Studi di Trento
Giada Bonu	Scuola Normale Superiore
Sara Boscolo	Eurac Research, Istituto per il management pubblico
Roberta Bosisio	Università degli Studi di Torino
Francesca Bracci	Università Europea di Roma
Rossella Bozzon	Università di Milano
Giuseppe Burgio	Università “Kore” di Enna
Maddalena Cannito	Università degli Studi di Torino
Giuseppe Capalbo	Università degli Studi di Verona
Claudio Cappotto	Università degli Studi di Napoli “Federico II”
Chiara Carbone	Università degli Studi di Roma Tre
Aurelio Castro	Università degli Studi di Padova
Stefania Cavagnoli	Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Silvia Cervia	Università degli Studi di Pisa
Nathalise Colasanti	Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Gloria Comandini	Università degli Studi di Trento
Esposito Concetta	Università degli Studi di Napoli “Federico II”
Maria Micaela Coppola	Università degli Studi di Trento
Fabio Corbisiero	Università degli Studi di Napoli “Federico II”
Rosa De Lorenzo	Università degli Studi di Roma “La Sapienza”
Norma De Piccoli	Università degli Studi di Torino
Ester Dolei	Università degli Studi di Bologna
Alessia Donà	Università degli Studi di Trento
Annalisa Dordoni	Università degli Studi di Milano-Bicocca
Francesca Dragotto	Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Loretta Fabbri	Università degli Studi di Siena
Rocco Frondizi	Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Patrizia Gabrielli	Università degli Studi di Siena
Camilla Gaiaschi	Università degli Studi di Milano
Francesco Giovinazzi	Università degli Studi di Bologna
Silvia Gattino	Università degli Studi di Torino
Margherita Graglia	Comune di Reggio Emilia
Mariasusetta Grosso	Associazione Italiana Donne Medico
Valeria Iaconis	Fondo Nazionale Svizzero (FNS) – Università degli Studi di Roma “La Sapienza”
Roberto Lazzaroni	Università degli Studi di Milano-Bicocca

Alessandra Luccioli	Università degli Studi di Bologna
Elena Luppi	Università degli Studi di Bologna
Alessandra Massa	Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Simonetta Miozzo	Società Italiana di Medicina Generale e delle Cure Primarie
Salvatore Monaco	Libera Università di Bolzano
Cecilia Montella	Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Rosy Musumeci	Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Francesca Oliosì	Università degli Studi di Torino
Cristiana Ottaviano	Università degli Studi di Trento
Emanuela Naclerio	Università degli Studi di Bergamo
Urban Nothdurfter	Università degli Studi di Milano e Università degli Studi di Torino
Monica Pasquino	Libera Università di Bolzano
Claudia Pandolfi	Presidente dell'Associazione di Promozione Sociale <i>Educare alle differenze</i>
Chiara Paglialonga	Università degli Studi di Ferrara
Cristiana Pagliarusco	Università degli Studi di Padova
Greta Persico	Liceo Statale "Don G. Fogazzaro" - Università degli Studi di Trento
Gaia Peruzzi	Università degli Studi di Bergamo
Rosaria Piroso	Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Arianna Pitino	Università degli Studi di Firenze
Barbara Poggio	Università degli Studi di Genova
Chiara Polli	Università degli Studi di Trento
Cristina Poncibò	Università degli Studi di Trento
Francesca Pusateri	Università degli Studi di Torino
Carla Maria Reale	Università degli Studi di Torino
Alessandra Romano	Università degli Studi di Trento
Sara Rossetti	Università degli Studi di Siena
Alessia Santambrogio	Ricercatrice Indipendente
Daniela Scafaro	Università degli Studi di Bergamo
Cristiano Scandurra	Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Luisa Stagi	Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Gabriella Tanturri	Università degli Studi di Genova
Paola Maria Torroni	Associazione Italiana Donne Medico
Antonella Tiburzi	Università degli Studi di Torino
Alessia Tuselli	Libera Università di Bolzano
Gloria Zuccarelli	Università degli Studi di Trento
Chiara Xausa	Università degli Studi di Milano - Nasp
	Università degli Studi di Bologna