



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**For gender pedagogy.
Education, school and society
Per una pedagogia di genere.
Educazione, scuola e società**

di

Agnese Rosati

Università degli Studi di Perugia

agnese.rosati@unipg.it

Abstract

Pattern of thinking have impacted the gender difference for a long time with the distribution of roles and different task depending on the gender. The attention for the physic nature, for the character and for the attitude of the men and women has product generalization, where models and stereotypes have been built, which often has influenced decisions about work, family planner and choices of study.

The contribution deals with these elements to stress that talking and thinking about the gender differences is an expression of maturity and cultural sensibility, which will be advance by educational institutions.

Keywords: Gender, education, cultural identity

Abstract

Gli schemi di pensiero hanno influenzato a lungo la differenza di genere, con l'attribuzione di ruoli e compiti diversi in base al sesso. La considerazione della natura fisica, del carattere e del comportamento di uomini e donne ha dato luogo a generalizzazioni, sulle quali sono stati costruiti modelli e stereotipi che hanno spesso condizionato le decisioni dei soggetti riguardo al lavoro, all'organizzazione familiare e alle scelte di studio. Il contributo esplora questi elementi, per dichiarare che il 'sentire' e il 'pensare' la differenza di genere siano espressione di una maturità e di una sensibilità culturale che l'educazione e le istituzioni scolastiche dovranno promuovere.

Parole chiave: Genere, educazione, identità culturale

Introduzione

Una riflessione sul legame educazione-genere, volta a riconoscere e promuovere il valore delle differenze, implica una indagine che coinvolge soggetti, linguaggi, relazioni e processi culturali. Questi elementi, con le variabili determinate anche dai bisogni e dalle risposte comportamentali degli individui, si riflettono in maniera evidente nei contesti educativi. Si tratta, dunque, di far luce su dinamiche complesse che riguardano concretamente la vita dei soggetti, il loro modo di relazionarsi e di vivere le esperienze interpersonali negli spazi privati e pubblici.

Il contributo degli studiosi a cui viene fatto riferimento nel testo, consente di comprendere ed interpretare voci, parole, linguaggi, comportamenti e storie personali. Solo uno 'sguardo plurale' può far cogliere l'unicità e la diversità umana. Questa diversità si esprime in un proprio modo di sentire e di essere, contraddistinto da inclinazioni, attitudini, potenzialità e modalità espressive linguaggi molteplici. È su questo sfondo che dev'essere introdotto il concetto di genere. Desideri, aspettative, difficoltà e opportunità, sono spesso pretesto di differenziazione fra le persone anche in base al genere che incide sulla scelta dei percorsi formativi dei giovani e sulla professione (Istat, 2020).

Per conoscere e comprendere la persona umana, nel rispetto della diversità e delle differenze, può essere utile collocarla in «un orizzonte metafisico-ontologico-trascendentale» (Gennari, Kaiser, 2000, p.39), cornice interpretativa dell'intero genere umano. Ciò permetterà di individuare i tratti comuni che appartengono a tutti gli uomini, senza tuttavia ignorare le differenze individuali che emergono, difatti, anche nell'analisi delle risposte e dei comportamenti, compresi quelli relazionali. In altre parole, si tratta di dare conto della possibilità di ognuno di aprirsi all'alterità, con un percorso di crescita personale che beneficia dell'incontro e della relazione interpersonale.¹ «L'esperienza della vita – difatti- si profila come un'esperienza educativa se è affiancata dalla riflessione sull'agire proprio e degli altri, dalla scoperta organica del mondo, dall'incontro comunicativo con il prossimo» (Gennari, 2006, p.49).

In questa direzione convergono gli studi sulla identità di genere.

¹ Questo è il senso che si vuol dare all'affermazione, altrimenti resta un concetto universalizzante che ignora le differenze di genere.

I pregiudizi, le ideologie dominanti e le resistenze culturali hanno costellato il percorso di questo ambito di ricerca che riguarda in particolare modo la Pedagogia di genere, a partire dall'ultimo Ventennio del Secolo scorso. È stato proprio in questo periodo che gli studi di genere hanno trovato una prima diffusione, con uno sguardo attento ai 'mondi' femminile e maschile, considerati «costruzioni sociali e culturali, strettamente connesse e reciprocamente definenti» (Biemmi, Leonelli, 2017, p.43).

Le istituzioni educative hanno affrontato la questione di genere ed hanno risposto attraverso numerose attività progettuali, aperte al dialogo con il territorio e la comunità.

Chiusura e intolleranza da parte dell'opinione pubblica hanno però evidenziato la difficoltà di esplorazione di un tema così complesso, che coinvolge anche la sfera della sessualità. La trasformazione delle famiglie, il modo 'disinvolto' di affrontare la differenza di genere, insieme all'orientamento sessuale dei giovani e degli adulti, oltre al ricordato tema della sessualità, sono il segno di una «complessificazione del soggetto e delle relazioni» (ibidem, p.44) di cui molte persone preferiscono non parlare, poiché questioni riservate, da affrontare con pudore. Senza riferimenti ad esperienze e progetti in particolare, va detto che parlare di genere e di sessualità senza cadere nelle trappole dei moralismi o della superficialità non è facile. Lo scopo di molti studi, compiuti in ambito educativo, è stato principalmente quello di informare e incoraggiare pratiche di rispetto e ascolto reciproco fra pari.²

Se il compito principale della scuola è quello di formare persone libere, consapevoli e mature, informate e formate per scegliere e progettare autonomamente la propria vita, sembra giusto orientare i giovani a «saper rileggere le storie personali in termini di genere, svelare e rielaborare i propri impliciti, decostruire gli stereotipi sessisti» (ibidem, p.51).

L'educazione *al* genere, dunque, ha questo compito: permettere alle persone di 'disfare e fare il genere' (Butler, 2014). Ciò vuol anche dire promuovere nuovi atteggiamenti individuali e saper 'coltivare' forme di rispetto.

Gli orientamenti antropologici, socio-culturali e psicologici che la pedagogia accoglie e l'educazione interpreta, consentono di avviare una riflessione etica e filosofica (Scurati, 1997, pp.194-199) che pone l'essere umano al centro del sapere e della vita, nella sua unicità e singolarità, con il proprio modo di essere che può emanciparsi se libero dai falsi moralismi e dalle ideologie, dai fondamentalismi e dagli integralismi, da razzismi e fanatismi responsabili di intolleranza, discriminazione e intransigenza (Gennari, 2006, p.48). Questo è il percorso che dovrà essere intrapreso per cambiare la società ed orientare gli individui ad appropriarsi di una prospettiva aperta, dialettica e plurale, nella quale le differenze hanno loro ragione di esistere. Uomini e donne, difatti, sono uniti da un filo sottile: alcuni studiosi lo chiamano destino, altri orizzonte.³ Unità e

² Tale prospettiva emerge nelle «Indicazioni Nazionali» del 2004, nelle «Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria» del 2007, nelle «Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione» del 2012 e nelle «Indicazioni Nazionali e nuovi scenari» del 2018. La centralità della persona, nella singolarità e complessità che la connota, è il focus di un discorso che riguarda e rispetta la diversità umana. Dignità personale e uguaglianza fra gli studenti, senza alcuna distinzione di sesso, lingua, religione, opinioni politiche e condizioni socio-economiche, sono obiettivi educativi per la promozione della persona umana (MIUR, 2012). Anche l'«Agenda 2030» prevede fra i propri goals l'identità e la differenza di genere, per sottolineare il valore del riconoscimento e della comprensione reciproca fra uomini e donne, nella partecipazione alle decisioni a livello politico e del mercato di lavoro. L'obiettivo 5 dell'Agenda, inoltre, richiama l'attenzione sull'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e le ragazze, ragione per cui denuncia forme di violenza, compresa quella dei matrimoni precoci e forzati.

³ Queste tematiche emergono negli scritti di J. Rifkin (2011), H. Gadamer (2000), D. Goleman e P. Senge (2017).

differenza, allora, non si escludono a vicenda, semmai si arricchiscono per superare quel «modello pedagogico universalistico e omogeneizzante» (Besozzi, 2003, p. 28) che a volte ha impedito di valorizzare la diversità, in nome di una uguaglianza che però ha spesso dimenticato le differenze.

L'obiettivo che si delinea in queste pagine, è quello di dare una interpretazione alla diversità e alla differenza, per attribuire con linguaggi e rappresentazioni nuovi significati, affinché «l'umanità di ogni uomo sia per tempo liberata e incrementata e abbia l'opportunità di interagire solidamente con l'umanità degli altri uomini» (Rossi, 2006, p.220).

Modelli, finalità educative e bisogni, assumono nuovo valore quando esprimono il sentire e il pensiero sulla differenza di genere. Questo pensiero ha una sua storia che possiamo ricostruire anche con lo studio delle esperienze e delle scelte educative. Nella parte iniziale del contributo viene dato conto di ciò, con l'invito a rileggere la storia degli uomini e delle donne, in considerazione del cambiamento dei sistemi socio-culturali che permettono di cogliere i concetti di differenziazione e di riconoscimento (ibidem, p. 258).

1. Pregiudizi e retaggi del passato

Una prima lettura sulla differenza fra maschi e femmine è offerta dai resoconti etnografici che descrivono la vita delle tribù primitive a partire dall'Età della pietra. Gli uomini, in virtù della loro forza fisica, si dedicavano alla caccia e al sostentamento della famiglia, mentre alle donne spettava lavorare le pelli degli animali, raccogliere bacche, erbe e provvedere alla cura dei figli. Queste scene di vita quotidiana, se abbastanza condivise nell'immaginario collettivo, non trovano però riscontro effettivo nei fatti, difficili da studiare in maniera oggettiva per la distanza temporale e la mancanza di fonti. Secondo l'archeologa Linda R. Owen ciò ha contribuito a diffondere una percezione distorta del passato, fondata su luoghi comuni e su concezioni di vita e lavoro propri delle società occidentali (Owen, 2005). Parlare di divisione del lavoro e organizzazione delle attività in base al genere nell'Età della pietra non è affatto semplice, a maggiore ragione in considerazione del fatto che le ricostruzioni e i primi rapporti etnografici sono stati prodotti da antropologi e studiosi che li hanno scritti sulla base delle proprie concezioni e norme europee. Dobbiamo inoltre ricordare che gli autori di queste ricostruzioni attribuivano ai due sessi capacità e caratteristiche innate proiettate anche sulle altre civiltà (Owen, 2013, p.75). In queste prime ricerche etnografiche l'attenzione era rivolta principalmente ai rappresentanti maschili delle varie etnie e, ad esempio, le ricerche condotte sulla vita lavorativa non prendevano in considerazione l'apporto fornito nelle attività quotidiane dalle donne, spesso trascurato insieme a quello dei bambini.

Un aspetto non presente nella ricerca relativa al periodo in oggetto, è quello dell'educazione dei figli nei gruppi di cacciatori: donne e bambini seguivano gli uomini nei loro spostamenti, mentre le persone più anziane restavano negli accampamenti. Gli studi condotti dall'antropologo Barry Hewlett sui pigmei dell'Africa centrale e orientale, affermano che anche gli uomini si occupavano dell'educazione dei figli, contrastando così un pregiudizio abbastanza diffuso che persiste, tuttavia, riguardo al lavoro svolto da uomini e donne. Gli oggetti in pietra, osso e corno, per le caratteristiche dei materiali e per il loro pregio, erano lavorati dagli uomini; le donne, invece, dovevano lavorare le pelli e le piante. Possiamo dire che «in genere gli autori occidentali davano per scontato che un certo lavoro fosse riservato a questo o quel sesso perché si basavano sui modelli di ruolo della loro civiltà» (ibidem, pp.78-79).

Questo breve riferimento all'Età della pietra, consente di riconoscere il peso dei 'pregiudizi preistorici' (Owen, 2013) nella ricostruzione sociale e storico-culturale e permette di riflettere su alcuni aspetti: possiamo affermare che la storia delle civiltà è talvolta ricostruita su narrazioni ed ipotesi; l'interpretazione inoltre, come le parole scelte per descrivere individui, usi, costumi, comportamenti e società, non hanno mai un significato neutro. Non possiamo negare il fatto che talvolta, specie quando i fatti e gli episodi sono lontanissimi dal presente, i giudizi e le descrizioni possono essere viziate dalla concezione dei soggetti che interpretano le fonti, esaminano reperti e scavi, al fine di ricostruire il passato. La visione del mondo e della vita, con i fatti e le tradizioni, influenza senza alcun dubbio anche la ricostruzione storica, quasi mai completamente neutra se per neutralità intendiamo appunto l'assenza di pregiudizi.

Queste considerazioni, che non pretendono ovviamente di chiarire in maniera esaustiva un'organizzazione, qual è quella delle popolazioni primitive, rendono comunque l'idea di quanto i pregiudizi possano influenzare l'analisi di un fatto, di una realtà o di un evento, a maggior ragione se molto distanti dal presente. Ciò rimarca d'altra parte la difficoltà di una analisi oggettiva, priva di influenze e di condizionamenti culturali capaci di incidere a lungo sulla mentalità del tempo.

Nei paragrafi successivi, sono proposte alcune esperienze che permettono di ricostruire il tema della differenza di genere in ambito educativo.

Comprendere il cambiamento delle prospettive e delle sensibilità verso le differenze di genere, consente di affrontare con maggiore consapevolezza i temi del dibattito culturale attuale, con opportuni riferimenti storici, pedagogici e normativi.

2. *Lo sguardo pedagogico*

La letteratura pedagogica e le pagine di storia dell'educazione⁴, evidenziano la differenza naturale fra uomini e donne, una distinzione che ha segnato a lungo le stesse esperienze di istruzione, caratterizzate da pregiudizi e convinzioni culturali che hanno fatto delle donne 'ombre leggere' (Duby, Perrot, 1990), in posizione subalterna agli uomini.

«Il genere -inoltre- distingue i luoghi, i tempi, gli utensili, i compiti, il modo di parlare, i gesti e le percezioni associati agli uomini da quelli associati alle donne» (Illich, 2013, p.7).

L'educazione delle donne spettava quasi sempre alle congregazioni religiose, come quella delle Orsoline che nel Seicento iniziarono a dedicarsi all'insegnamento. Nei secoli precedenti furono poche le iniziative dedicate alle donne, per le quali leggere e scrivere era ritenuto un vezzo piuttosto che un diritto. Soltanto con la Riforma e la Controriforma si diffuse maggiore attenzione verso queste abilità, finalizzate alla lettura dei Testi Sacri e del catechismo. Lettura e scrittura, erano abilità riservate alle cortigiane e alle aristocratiche, ma non a tutte le donne. La lettura, difatti, era considerata fonte di distrazione dalla realtà e dalle mansioni quotidiane che le donne dovevano svolgere: a loro non era consentito immaginare e sognare una vita diversa.

⁴ L'espressione si riferisce alla vita collettiva e alle esperienze educative che in qualche modo hanno segnato la memoria e la tradizione culturale. La Storia dell'educazione rappresenta, infatti, una 'lente di lettura' della realtà e delle relazioni umane, sulla traccia di problemi che uniscono scuola e ideologia, pratica e teoria, fatti e idee.

Una posizione critica verso la lettura femminile è stata quella di Fénelon, precettore del duca di Borgogna, che in uno scritto -in lingua francese- del 1826, metteva in guardia dai pericoli di una 'immaginazione errante' prodotta dalla lettura.

Alle donne non era permesso sognare eroi e desiderare una vita diversa, inoltre la lettura avrebbe potuto far nascere in loro un nuovo desiderio di autonomia e di ribellione allo status quo.

Condizioni di vita quotidiana, opportunità di lavoro e di indipendenza furono dunque gli aspetti nei quali nel Cinquecento e nel Seicento restò evidente la differenza fra donne e uomini. Se a quest'ultimi era consentito distinguersi per le capacità artigianali possedute, alle donne fu negata qualsiasi possibilità di emancipazione. Uniche attività permesse, ritenute modeste, furono per le donne il lavoro di cardatura della lana, attività di cucito e lavorazione della seta (ibidem, p.7).

Il modello dominante prevalente nell'ideale collettivo era quello di una donna dipendente dall'uomo, marito o padre. Tale concezione era d'altra parte evidente anche nell'educazione. Alle ragazze, infatti, era rivolta l'educazione domestica, in considerazione della debolezza fisica e della minore forza rispetto ai coetanei, per i quali, invece, era possibile accedere più facilmente all'istruzione pubblica. Le donne restavano mogli e madri, devote alla cura della casa e della famiglia. Il silenzio e l'esclusione dall'istruzione, dunque, erano condizione normale per la maggior parte delle donne. Solo ad una esigua minoranza di loro fu data l'opportunità di distinguersi nella pittura e nella musica, su insegnamento del proprio padre. Erano poche le donne «sfuggite al destino femminile e all'esclusiva dedizione alla casa e alla famiglia» (Motti, Sgarbi, 2000, p.24), prerogativa di un modello che accordava in Italia fino all'Ottocento sia i laici che i cattolici.

«A lungo l'educazione femminile si è identificata con le pratiche religiose da un lato e con i lavori domestici dall'altro. Le indicazioni riguardanti i comportamenti delle giovani sono spesso monotone: gli atteggiamenti devono esprimere modestia, pudore, riservatezza, controllo dei movimenti; la devozione deve essere espressa con reverenza, in silenzio» (Cambi, Ulivieri, 1994, p.68).

La differenza fra i sessi condizionava anche l'istruzione che prevedeva percorsi diversi e in scuole separate per maschi e femmine. Questa era la realtà del Regno Lombardo-Veneto, dove vi furono alcune iniziative per le donne, principalmente di carattere assistenziale come quella degli scolopi (Scuole pie) nel Granducato di Toscana.

Alla frammentazione politica e territoriale della penisola italiana fino alla nascita del Regno d'Italia (1861) e al successivo processo di unificazione, corrispondeva di fatto una ulteriore divisione che non riguardava solo la gestione economico-giuridica e l'amministrazione politica, ma anche il settore dell'istruzione.

L'istruzione era affidata prevalentemente al clero e agli ordini religiosi, pur se per giurisdizionalismo non sfuggiva al controllo dello Stato, come nel Regno di Sardegna. Proprio il Regno di Sardegna, per le vicende storiche del periodo pre-unitario, avviò un programma di ristrutturazione del sistema scolastico che portò all'istituzione di asili infantili -considerati principalmente come luoghi di assistenza e carità-, scuole per sordomuti e scuole professionali.

L'istruzione non aveva un carattere neutro, per rispecchiare piuttosto le differenze di genere che furono evidenti anche nel Settecento e in gran parte dell'Ottocento.

Nel 1859 con la Legge Casati, la scuola italiana ebbe una prima significativa riforma. La Legge Casati, promulgata per il Piemonte e poi estesa a tutta la penisola nell'intento di uniformare il Paese, obbligava i Comuni ad istituire le scuole elementari che accoglievano gratuitamente maschi

e femmine. La legge introduceva l'obbligo scolastico che con difficoltà venne rispettato, in quanto gli stessi Comuni non avevano risorse economiche e materiali per procedere all'apertura delle scuole e per reperire il personale insegnante. Per quanto riguardava l'istruzione superiore, la legge prevedeva un indirizzo tecnico-professionale ed uno liceale. Alla preparazione dei maestri provvedeva la Scuola normale, di durata triennale, distinta in corsi maschili e femminili. La differenza fra maschi e femmine era ricorrente anche nello stipendio, ridotto di un terzo per le maestre rispetto agli insegnanti maschi (Di Pol, 2016; Cambi, 2007). Per le donne, inoltre, non era facile insegnare: in questo periodo «solo una donna su otto, nei piccoli centri e nelle campagne sapeva a mala pena leggere e, forse, scrivere il suo nome. L'analfabetismo femminile si aggirava su una media del 94%» (Motti, Sgarioto, 2000, p. 51).

Le leggi successive alla Casati, come la Legge Coppino del 1887, la Legge Orlando del 1904, la Legge Daneo-Credaro del 1911, rappresentano l'iter istituzionale della scuola che, per le femmine, aveva introdotto nel 1896 con il Ministro Gianturco la scuola complementare femminile post-elementare, della durata di tre anni. Numerose furono le Inchieste sullo stato della scuola che denunciarono la condizione di arretratezza e la carenza di strutture, soprattutto al Sud. Altro fattore di debolezza che incise sulla diffusione delle scuole, fu la preparazione dei maestri, malgrado le Conferenze e i Congressi pedagogici voluti dal Ministro della Pubblica Istruzione Domenico Berti, particolarmente numerosi nel periodo 1881-1883. Nel 1876 alle donne fu concesso di accedere all'Università, ma non senza difficoltà dato che l'ostacolo maggiore era rappresentato dall'ingresso al ginnasio e al liceo, frequentati prevalentemente dai maschi.

Nel 1878 furono istituiti i corsi superiori femminili di Magistero che con la Riforma Gentile furono aperti anche ai maschi.

Nel 1913 -con modifiche nel 1916 e nei decreti di legge del 1923- furono inaugurati i corsi estivi, della durata di tre mesi, per le donne interessate all'insegnamento.

Le materie di studio riflettevano la differenza di genere: canto, disegno, igiene, economia domestica e lavori donneschi (già previsti con il decreto Casati). Questi insegnamenti dovevano promuovere nelle donne, soprattutto religiose, l'attitudine all'insegnamento su esempio dell'educazione materna. Questi aspetti si ritrovano anche nel pensiero pedagogico delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, maestre dell'Asilo rurale di Mompiano.

In questo periodo storico, comunque, non mancarono esperienze educative importanti di cui protagoniste furono proprio le donne, come Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni e Maria Boschetti Alberti, oltre alle ricordate sorelle Agazzi, che con le loro iniziative avviarono una nuova stagione educativa.

«Il modello d'insegnante che emergeva nei programmi e che ben si conciliava con la realtà scolastica del tempo non era -tuttavia- tanto quello montessoriano di 'persona colta e civile' e di 'educatrice di professione', quanto quello agazziano di 'madre pensosa', preoccupata dalla crescita fisica e morale dei bambini» (Di Pol, 2016, p.102). Alla maestra si chiedeva di essere paziente, sensibile, dolce e arrendevole, capace di interessare ed impegnare i piccoli allievi con canti, lavori manuali e giochi.

La struttura che la legge Casati aveva dato al sistema di istruzione venne in parte recuperata con la Riforma Gentile del 1923. Emanata nel periodo fascista, la Riforma Gentile ha improntato la scuola italiana fino al 2000 (Legge-quadro n.30 sul Riordino dei cicli scolastici), con cinque anni di scuola

elementare preceduti dagli asili infantili, non obbligatori. In questo periodo venne introdotto l'esame in classe terza, per completare il percorso di istruzione elementare.

La selezione e la diversità di genere è evidente nei due indirizzi di scuola secondaria: istituti tecnici e istruzione liceale, «la scuola migliore per i migliori» (Alberti, 2015, p.31). In questi anni fu avviato anche il liceo femminile, triennale, per offrire alle femmine una base di cultura generale e nel 1933 furono istituite le Scuole magistrali, in sostituzione delle scuole di metodo. Le scuole magistrali erano considerate meno impegnative rispetto all'Istituto magistrale che durava quattro anni, dunque un anno in più rispetto al triennio delle Scuole dedicate alle future maestre d'asilo.

Anche gli anni del Fascismo sono stati segnati da discriminazioni, in base al genere, al ruolo sociale e all'orientamento politico. Le donne, dopo essere state inserite nel mondo del lavoro in sostituzione degli uomini coinvolti attivamente nel conflitto mondiale, dovevano generare figli in rispetto ad un disegno politico e socio-culturale imposto dalla Patria e dal Duce. «Uomini e donne non hanno lo stesso riconoscimento, giacché la donna è la paziente organizzatrice della vita domestica, attenta ai bisogni di marito e figli, fattrice instancabile, sposa fedele e tramite tra il padre e i figli (...), mentre l'uomo è il capo della casa, il lavoratore che provvede ai bisogni di tutti» (Bellatalla, 2018, p.30).

Questa differenza era presente anche nei figli, dove la distinzione fra maschi e femmine era accentuata. «La bambina viene 'educata' ad una vita di servizio: come moglie e madre, se l'attende il matrimonio; come sposa del Signore, se sceglie o deve scegliere il convento; come zia nubile che fa le veci della madre morta o per qualche motivo assente e rinuncia ad una vita personale; come cameriera, quando troppo povera sia per il matrimonio che per il convento. Il maschietto si prepara ad essere marito, ma anche lavoratore e, all'occorrenza, soldato, ma può concedersi qualche svago: l'osteria (...), se proletario; la caccia, i viaggi e perfino l'infedeltà coniugale, se borghese o aristocratico» (ibidem, pp.30-31).

La differenza fra maschi e femmine risaltava anche nei giochi e nei giocattoli destinati ai più piccoli: soldatini e fucili per i bambini, pentole e bambole per le bambine (Ibidem, p.51).

Sicuramente la tradizione e i modelli culturali hanno influenzato a lungo i comportamenti degli uomini e delle donne, distinti pure nelle attività lavorative: alle donne non erano consentiti ruoli di potere. A questo riguardo basta ricordare che, ad esempio, a loro non era permesso partecipare ai concorsi pubblici per la carriera direttiva, come stabilito dalla legge 6 giugno 1925. Anche la Chiesa si pronunciò contro il lavoro delle donne fuori casa, con l'enciclica di Pio XI (1931). «Bambino e bambina, potenziali uomo e donna fascisti, sono complementari: come nel passato, si chiede a ciascuno di loro di apprendere ad essere quanto dovranno essere nella vita adulta. E, in questo, sono distinti e discriminati: hanno, infatti, diversi ambiti di competenza e di attività (la casa e i figli, lei; il lavoro, il sostentamento e la difesa della famiglia e della Patria, lui) con virtù private e pubbliche corrispondenti al ruolo sociale e, quindi, diverse» (Ibidem, p.58).

Il periodo fascista rappresenta dunque un momento difficile sotto il profilo storico-culturale nella storia delle donne che soltanto dopo la Seconda guerra mondiale riuscirono ad ottenere nuove conquiste in termini di parità col sesso maschile, in ambito pubblico e professionale.

La conquista del diritto di voto politico (1945), l'opportunità di partecipare alla vita politica, la parità di diritti nel lavoro (malgrado la persistente disparità di reddito), i provvedimenti a tutela della maternità, la legge sul divorzio (1970), la normativa delle pari opportunità (1991), sono i segni di una lunga battaglia condotta dalle donne in principio a favore della parità tra sessi e

successivamente dei diritti di cittadinanza (Sartori, 2002). Si è trattato di un percorso lungo, faticoso, che si è scontrato con le regole e i modelli maschili, con le tradizioni e le rappresentazioni culturali che nel tempo hanno legittimato il potere maschile nella vita sociale, politica ed economica italiana. I movimenti femminili se da una parte hanno messo in discussione consolidate convinzioni, dichiarate sessiste, d'altra parte hanno sollevato il problema del genere e con questo il tema delle differenze che in Luce Irigaray diventa pretesto per una riflessione sull'alterità e il confronto fra uomini e donne, nella dinamicità della vita quotidiana e della cultura (Cambi, 2005).

3. *L'educazione di genere*

Il tema del genere e della differenza, che ha segnato nel tempo storia, società e cultura, rappresenta una questione etica sulla quale occorre riflettere anche in ambito educativo. Se l'educazione è un'esperienza umana e un'occasione di sviluppo, essa riguarda indistintamente uomini e donne. Questo, però, non significa ignorare le differenze che permangono fra maschi e femmine, se è vero che anche il modo di conoscere, di apprendere ed interpretare sembra essere differente. Sicuramente ogni interpretazione di significati è pur sempre un fatto socio-culturale legato a schemi e modelli che differenziano gli individui in base alle esperienze formative, alla sensibilità, ai valori e alle concezioni, ai linguaggi e ai ruoli. La differenza risalta anche nel modo di vivere e di coltivare le relazioni interpersonali. In questi processi di cambiamento collettivo -in senso democratico- e di sviluppo personale incidono istruzione e formazione.

Il problema dell'istruzione di base, a cui è stato fatto riferimento nel paragrafo precedente, ha avviato processi di trasformazione significativi, ai quali hanno contribuito anche i pedagogisti del passato. Non può essere ignorato, difatti, l'impegno di Maria Montessori e delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, protagoniste delle esperienze educative di fine '800 e inizio '900, attente al metodo nell'educazione dei bambini e delle bambine.

La diffusione della ricerca scientifica in ambito pedagogico e psicologico, ha consentito inoltre di richiamare negli anni Settanta l'attenzione sul valore del potenziale umano e le risorse personali (Mencarelli, 1977).

Nuovi approcci educativi, pressioni politiche, rivendicazioni sociali e trasformazioni economiche, sono insomma all'origine di un percorso di riforma scolastica che ha modificato la fisionomia e la struttura delle istituzioni educative. Il percorso non è stato rapido in Italia rispetto a quello degli altri paesi, tanto più se pensiamo che nei primi anni del Novecento nel nostro Paese il 31% della popolazione era analfabeta, mentre in Francia, Germania e Gran Bretagna l'analfabetismo era stato quasi completamente debellato. L'obbligo scolastico che la legge sulla scuola media unica (1962) aveva esteso al quattordicesimo anno di età, in realtà non era stato sufficiente per innalzare il livello di istruzione della popolazione, meno scolarizzata rispetto agli altri paesi economicamente più industrializzati (Dei, 2000).

La Legge della scuola media riproponeva la divisione dei ruoli sociali in base al genere, di cui l'insegnamento delle 'applicazioni tecniche' è l'esempio più evidente. In queste ore di lezione, infatti, le classi miste venivano divise in maschi e femmine: i maschi svolgevano lavori di traforo e costruzione, mentre le femmine si cimentavano in occupazioni 'da donna', come il cucito e il ricamo.

Se l'insegnamento delle applicazioni tecniche - che nel 1977 divenne 'educazione tecnica' con un nuovo programma nel 1979- sottolineava la differenza di genere, la differenza socio-culturale fra studenti era evidente anche nei percorsi di istruzione che prevedevano lo studio del latino. Gli indirizzi di studio con il latino, spesso associato al greco come nel Ginnasio, erano destinati agli studenti più brillanti e diligenti, con prospettive di studi universitari e carriera, in continuità con il ruolo dei genitori e lo status della famiglia.

Le differenze di genere e di estrazione sociale, dunque, hanno caratterizzato i percorsi scolastici per gran parte del Novecento. Le differenze erano fra uomini e donne, fra famiglie agiate e di origine umile. Alla diversità di genere, dunque, si associava anche quella socio-economica.

I principali fattori che hanno influito sul livello di istruzione della popolazione italiana, sono da individuare nell'alfabetizzazione di massa, nell'innalzamento dell'obbligatorietà dell'istruzione, nel genere e nell'area regionale. Questi elementi hanno contribuito a promuovere mobilità sociale se pensiamo che nel 1997 nella fascia d'età 25-34 anni le donne diplomate erano il 44,1% e laureate il 9,6%, rispetto al 40,7% e all'8,5% della popolazione maschile. Nella lettura di questi dati, però, deve essere ricordata la differenza esistente tra il Centro-Nord e il Sud del Paese, dove i tassi di scolarizzazione erano inferiori rispetto alle altre aree.

Le difficoltà economiche, il divario sociale fra Nord e Sud, le contraddizioni interne, gli squilibri sociali, economici e culturali hanno pesato sul livello di istruzione degli Italiani e sulla fisionomia assunta dalle istituzioni scolastiche. Come ricorda Cambi, il dibattito dal Secondo dopoguerra ad oggi è stato fra scuola di cultura e scuola professionalizzata, disinteressata o finalizzata, scuola libera e scuola conformatrice a modelli e ruoli sociali.

Queste considerazioni evidenziano le difficoltà che hanno caratterizzato il processo di istruzione degli Italiani e la crescita democratica della scuola, di cui testimoniano la profonda trasformazione.

Il cambiamento deriva dalla volontà di rispondere ai nuovi bisogni che riguardano, oggi come ieri, il mercato del lavoro, il panorama dei diritti, la rivendicazione delle libertà, le questioni di genere. Tali elementi «hanno rimesso in dubbio il modello tradizionale di formazione individuato come 'sessista' (...) e quindi come occultatore/negatore del 'secondo sesso' e, pertanto, ormai storicamente e antropologicamente insufficiente» (Cambi, 2006, p.374).

È soprattutto a partire dagli anni Ottanta-Novanta che la questione del genere e il tema della differenza hanno richiamato l'attenzione e l'interesse dei pedagogisti e degli educatori.

I principi, gli ideali, i valori e i sentimenti del mondo femminile hanno influenzato anche la filosofia dell'educazione (momento teorico-speculativo) e le prassi educative. Questi cambiamenti, prodotti da diversi atteggiamenti e nuove sensibilità, sono stati recepiti dalla pedagogia che ha messo in discussione la sua dimensione epistemologica, per interrogarsi sul metodo, i principi e le pratiche. Ciò ha sollecitato una riflessione sui contenuti, sulla metodologia, sull'identità scientifica di una disciplina che fa dell'idea di educazione la categoria generale di interpretazione del tempo storico in cui viviamo, capace di accogliere istanze sociali e rivendicazioni culturali (Acone, 2000). La differenza al femminile è un esempio, sul quale incidono pensiero e sentimenti sociali, modelli, valori, stili cognitivi e relazionali che obbligano la pedagogia a fare propria la categoria della complessità e della differenza. Di queste categorie, in particolare, è portavoce la pedagogia di genere che ricolloca il sapere, il pensare e l'agire pedagogico (Cambi, 2000) nel rispetto dell'alterità-singularità della persona, con un corpo, un patrimonio di intelligenza e sensibilità proprie (Mitchell, 1972).

4. Lo stato della ricerca

Al fine di sensibilizzare l'opinione pubblica e il mondo della scuola riguardo alla discriminazione fra sessi, gli esclusi e gli invisibili, negli ultimi vent'anni del Novecento è nata la Pedagogia della differenza, grazie alla quale sono emersi i 'percorsi sommersi' della storia al femminile (Ulivieri, 1994, 2011).

Il tema della differenza ha permesso in parte di superare la spinosa questione della diversità sessuale, affermata dai movimenti di emancipazione e dalle teorie femministe.

A partire dagli anni Ottanta del Secolo scorso, è stata «rivendicata la specificità del femminile, della cultura al femminile, affermando la priorità educativa del genere [...] e il suo carattere di 'differenza'» (Cambi, 2006, p.71).

Il recupero del 'pensiero della differenza' di Heidegger e del decostruzionismo di Derrida, ha contribuito, inoltre, ad alimentare critiche verso la neutralità -pretesa- del concetto di 'genere umano'. L'accusa principale è stata quella di voler nascondere, dietro ad una definizione universale, una visione patriarcale, responsabile del persistere dello stato di inferiorità della donna. Categorie neutre e impersonali, per i critici, hanno contribuito ad omologare i sessi, per negare il valore delle esperienze femminili, che, faticosamente, hanno guadagnato attenzione. La differenza fra generi deve invece emergere nei contenuti, nei metodi, nelle forme di trasmissione del sapere e della cultura (Irigaray, 1991; Collin 1992). Non è semplice, tuttavia, affermare un discorso ed un pensiero di genere femminile con un linguaggio comune che ignora la 'natura sessuata' del discorso. Il neutro, cioè, rappresenta l'universalizzazione del genere maschile. Pensare la differenza sessuale, allora, esige anche un nuovo linguaggio al quale il pensiero occidentale non è abituato, poiché costruito e riferito con il linguaggio simbolico maschile, proprio della società patriarcale.

Riscrivere la storia del pensiero sul genere, nel confronto con il «pensiero della differenza e con quello della emancipazione» (Cambi, 2007, pp.374) è un modo di 'fare' e 'pensare' in pedagogia, nuova 'finalità' a cui avviano gli Studi di genere. Quest'ultimi, infatti, recuperano l'uguaglianza e le pari opportunità, senza tuttavia trascurare le variabili di ciò che rende onore alla differenza, a lungo ignorate dalla storia e dalla realtà sociale.

Il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze, è il risultato -ancora in fieri- di un percorso culturale a cui contribuiscono sapere scientifico, esperienze maturate e processi educativi.

L'articolo 14 della Convenzione di Istanbul (legge n.119 del 15 ottobre 2013) promuove una cultura della reciprocità e della condivisione che, ancora una volta, corre il rischio di essere più formale che reale. Tuttavia l'«apprendimento del genere» è necessario, poiché riguarda se stessi, gli altri, le altre e il mondo (Mapelli, 2008): dobbiamo sforzarci per capire e comprendere «come, in un dato momento, in un certo contesto, *si pensa e si fa* educazione di genere» (Biemmi, Leonelli, 2017, pp. 35-36).

Quella relativa al genere è, dunque, un'indagine che esplora realtà e dà conto di una molteplicità di fenomeni che riguardano le differenze, riscontrabili, ad esempio, anche nei processi migratori, negli interventi per la disabilità, nell'attribuzione di incarichi professionali o l'assunzione di ruoli nei vari contesti.

Le ricerche di genere sono spesso condotte da singole scuole, da associazioni, da docenti universitari e dalle regioni, ma pur godendo di finanziamenti stanziati dalla Unione Europea, non

sembrano essere particolarmente incoraggiati. La ragione di questa difficoltà può essere individuata nei pregiudizi e negli stereotipi sessisti che in qualche modo influenzano le stesse scelte dei percorsi formativi, nei quali, però, le femmine ottengono risultati migliori rispetto ai loro compagni maschi (Sartori, 2009).

La discriminazione in base al genere, tuttavia, persiste.

Ci sono problemi di cui a scuola non si parla, perché difficili da affrontare. Spesso studenti ed insegnanti tendono a non riconoscere il peso dei pregiudizi e a restare in silenzio. Anche «i silenzi - però- non sono neutrali, sono legittimazione dell'esistente» (Mapelli, 2008, p.38). «Non è chiaramente solo la scuola responsabile del perpetuarsi di ruoli e stereotipi sessuali, ma nel momento in cui non li pone a critica e semplicemente li ignora, di fatto praticandoli, legittima [...] l'«evidenza invisibile», una realtà fatta di donne e uomini, che attraverso la finzione della neutralità propone norme di genere, tanto più potenti quanto più restano nel non detto» (Ibidem, p.38). Diversità e indifferenziazione sono spesso difficili da gestire, sia nella sfera della vita privata che a livello pubblico.

La differenziazione emerge con risalto nella lettura dei dati, l'indifferenziazione no, in quanto è nascosta nei pensieri, nei giudizi, nell'immaginario, nei comportamenti, nelle pratiche e nelle scelte. Giovani e adulti spesso non sanno e non vogliono riconoscere se stessi; la comprensione di sé e delle proprie potenzialità e fragilità, infatti, è sicuramente una conquista nella vita personale dei soggetti, indipendentemente dal genere, ma richiede maturità e competenze meta-cognitive non sempre adeguatamente esercitate. Proprio per questa ragione i modelli forti, dominanti nella cultura e nell'ideologia, sono più convincenti e meno impegnativi. Prova di questo ne sono le scelte individuali, quelle che, in particolare modo, riguardano i percorsi scolastici e di formazione. Le statistiche, a tal proposito, avvertono di una correlazione fra genere e percorsi di studio (Istat, 2020). La presenza delle studentesse è minore negli istituti professionali e nei corsi universitari in ingegneria ad esempio, malgrado qualche piccola percentuale, come a dimostrare che i pregiudizi sessisti esistono e sono vivi nelle famiglie e negli individui, alimentati dai coetanei, dai genitori e dai media.

Tali considerazioni sono alla base degli Studi di genere che, in merito a questo fenomeno, parlano di 'segregazione formativa' (Schizzerotto, Barone 2006; Sabbadini, 2004). La 'segregazione', però, non è circoscritta unicamente alle attività di studio, in quanto presente nelle scelte lavorative e nelle occupazioni professionali. Per fare un esempio, serve ricordare che il corpo docente dei servizi dell'infanzia e della scuola primaria è costituito prevalentemente da donne.

Come si può ben comprendere, un discorso sul genere richiede la considerazione di più aspetti ed elementi, che hanno a che fare con l'esercizio del potere, l'assunzione di ruoli a livello sociale e, non per ultimo, delle 'attese' professionali.

L'aspetto sul quale può essere fatto un intervento educativo riguarda non secondariamente la dimensione relazionale-comunicativa. Questa prospettiva, infatti, consente, di pensare al genere come ad un universo aperto, capace di arricchirsi del sapere e della condivisione di esperienze. È in questo spazio di confronto e di reciproco interesse che sono creati -e condivisi- i significati necessari per acquisire consapevolezza di sé, come uomini e donne.

«Il genere è comunicazione e tale comunicazione rappresenta una risorsa sociale e individuale cruciale sia nei processi di crescita, sia nelle relazioni tra generazioni, sia infine nella realtà adulta presente e futura» (Besozzi, 2003, p.11).

La dialettica dello scambio comunicativo relazionale, permette ai soggetti di liberarsi ed emanciparsi rispetto ai modelli che possono provocare disparità di opportunità, per influire negativamente sull'affermazione di sé.

Il maggior rischio è rappresentato dal perdurare di tradizioni consolidate⁵ e pregiudizi che riescono mentalmente ad intrappolare gli individui, come «gabbie che rivelano sempre più la loro forza anche nell'imprigionare la vita degli uomini» (Biemmi, Leonelli, 2017, p.12).

La pedagogia di genere, dunque, salvaguarda la libertà dei soggetti, per superare i tradizionali modelli e stereotipi di maschilità e femminilità. Si tratta di compiere uno sforzo culturale e personale, per coniugare il radicalismo teorico e pratico, proprio di certe prassi educative, con questo pensiero della differenza (Cambi, 2006, p.375). Ciò permetterà ai soggetti di rielaborare le dimensioni singolari dell'esperienza, quelle che le storie, i volti e le parole sono capaci di manifestare. Un sereno confronto, inoltre, consentirà alle persone di relazionarsi, per comprendere reciprocamente identità diverse, profili individuali che nel tempo assumono nuove consapevolezze. Perché ciò sia possibile, però, occorre respingere l'abbruttimento che può derivare dall'affermazione del negativo, di quello crea disagio, separazione e conflitto. Questo è «Pensare in grande -poiché- vuol dire non arrendersi all'evidenza delle sconfitte subite e coltivare quella disposizione all'inattualità che aiuti a percepire, oltre la sconfitta dell'oggi, il possibile del domani» (Fabbri, 2019, p.71).

5. Alcune indicazioni operative

Per diffondere nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con Art.1 comma 16 L. 107/2015, ha introdotto le Linee Guida Nazionali. Come si legge nella *Premessa*, il fine è quello di «informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori» sulle tematiche in oggetto. Sottotitolo del documento è «Educare al rispetto per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione».

I riferimenti normativi che costituiscono la trama delle Linee, elaborate da un gruppo di lavoro istituito presso il Miur, sono da individuare nella Costituzione della Repubblica Italiana, nella Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2000), nella Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica (Convenzione di Istanbul, ratificata dall'Italia con legge 27 giugno 2013, n.77). Non mancano inoltre riferimenti al Documento di indirizzo su Cittadinanza e Costituzione (2009).

Il tema della differenza di genere è presente nei documenti, anima le discussioni fra intellettuali e politici nei salotti televisivi, ma resta anche nel groviglio di pregiudizi e di stereotipi che possono condizionare la vita delle persone, per improntare la cultura di un popolo e di un paese.

Non dobbiamo ignorare il fatto che i temi della diversità (individuale, sessuale, familiare e di ruolo) sono stati -e continuano ad essere- elementi di scontro e divisione dell'opinione pubblica e politica.

⁵Il riferimento è alla tradizione che attribuisce alle donne, ad esempio, il lavoro domestico. A questo proposito può essere ricordato quanto dichiarato da Ivan Illich nella sua analisi relativa ai 'modi di esistenza'. L'Autore sostiene che il 'regime del sesso economico-o sociale' accentua le differenze fra uomini e donne; le donne sono discriminate nei luoghi di lavoro e spesso svolgono 'un lavoro ombra' che non dà retribuzione economica. Cfr. I. Illich, *Il genere e il sesso*, op. cit., p. 29.

Da parte ministeriale si incoraggiano iniziative di ‘educazione al rispetto’ nelle scuole che coinvolgono studenti, genitori e docenti, per un ‘patto’ di corresponsabilità educativa.

Sono stati istituiti Osservatori nazionali ed inoltre è stata avviata in rete la condivisione delle buone pratiche.

Nell’educazione al rispetto che il progetto «noisiamopari» promuove, ad esempio, sono previste aree che impegnano gli educatori contro i discorsi d’odio. A questo proposito il MIUR ha siglato il Protocollo d’intesa con l’ATS Parole Ostili, in accordo con il Programma ‘No hate speech’ del Consiglio d’Europa.

Quella che si delinea è una politica di inclusione, in grado di fare della scuola la palestra dove giovani e adulti possano esercitare i propri diritti ed allenarsi ad apprendere, a crescere e a saper vivere insieme.

Conclusione

La storia dell’educazione, ricostruita attraverso testi, normative, voci collettive ed esperienze di vita associata, rappresenta una prospettiva attraverso la quale può essere compreso il cambiamento sociale, in considerazione degli stili di vita e le forme di pensiero che hanno segnato la storia delle istituzioni e dell’uomo sin dalla preistoria.

Le fonti ministeriali a cui si è fatto richiamo nelle pagine e in nota, permettono di ripercorrere a grandi linee i passaggi attraverso i quali si è concretizzato il cambiamento culturale ad opera delle istituzioni scolastiche. La scuola, difatti, non si è chiusa dinnanzi alle nuove istanze sociali, molto spesso ha anticipato -e non solo recepito- i bisogni emergenti della collettività. Non si può ignorare, tuttavia, che i pregiudizi e gli stereotipi continuano a pesare sulle decisioni e sulle scelte dei singoli soggetti, condizionati anche nelle scelte relative allo studio e agli sbocchi professionali futuri.

Dal punto di vista educativo sono valorizzate occasioni e pratiche di confronto, per un incontro costruttivo fra universi femminili e maschili, riconosciuti nella loro diversità e complementarità.

Il contributo che le istituzioni scolastiche possono dare è, pertanto, quello relativo alla diffusione e alla pratica di una nuova ‘cultura del rispetto’, a garanzia della libertà e della dignità di ogni persona.

Riferimenti bibliografici:

Acone, G. (1998). *Pedagogia di fine secolo*. Torino: Il Segnalibro.

Alberti, A. (2015). *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*. Roma: Anicia.

Bellatalla, L. (2018). Bambine e bambini, donne e uomini: una lunga storia di discriminazione. in Avanzini, A. (a cura di) (2018). *Mi chiamo Edda. Memorie di una bambina negli anni del fascismo*. Roma: Anicia.

Besozzi, E. (a cura di) (2003). *Maschile e femminile nei processi di crescita*, Milano: Franco Angeli.

Besozzi, E. (a cura di) (2009). *Tra sogni e realtà. Adolescenti e chances di vita in diversi contesti locali*. Roma: Carocci.

- Biemmi, I. (2009). *Generi e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Biemmi, I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bimb. F. (a cura di) (2003). *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Butler, J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.
- Butler, J. (2017). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F., Ulivieri S. (a cura di) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Collin, F. (1992). La disputa sulla differenza: la differenza dei sessi e il problema delle donne in filosofia. in Thélbaud F. (a cura di) (1992), *Storia delle donne. Il Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Covato C. (a cura di) (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Covato, C. (1991). *Sapere e pregiudizio. L'educazione della donna fra '700 e '800*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Decataldo, D., Ruspini, E. (2014). *La ricerca di genere*. Roma: Carocci.
- Dei, M. (2000). *La scuola in Italia. Come era, come sarà l'istituzione che accompagna la crescita degli italiani*. Bologna: il Mulino.
- Demetrio, D., Giusti, M., Iori, V. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Di Pol, R. S. (2016). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Milano: Mondadori.
- Duby, G., Perrot, M. (1990). *Storia delle donne*. Roma-Bari: Laterza.
- Durst, M. (a cura di) (2006). *Educazione genere tra storia e storie. Immagini di sé allo specchio*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Gadamer, H. G. (2000). *Verità e metodo*. tr.it., Milano: Bompiani.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Gennari, M., Kaiser, A. (20000). *Prolegomeni alla pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Ghizzoni, C. (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Ottocento e Novecento*. Torino: SEI.
- Goleman, D., Senge, P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. tr.it., Milano: Rizzoli.
- Illich, I. (2013). *Il genere e il sesso. Per una critica storica dell'uguaglianza*. tr.it., Vicenza: Neri Pozza.

- Irigaray, L. (1974). *Speculum. Dell'altro in quanto donna*. Milano: Feltrinelli.
- Irigaray, L. (1984). *Etica della differenza sessuale*. Milano: Feltrinelli.
- Irigaray, L. (1991). *Io tu noi. Per una cultura della differenza*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Leonelli, S. (2014). Donne e docenti: genere, pedagogie e modelli educativi. in Cavazza M., Govoni, P., Pironi, T. (a cura di) (2014). *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra l'età moderna e presente*, Milano: Franco Angeli.
- Mapelli, B. (2008). Adolescenti e differenze di genere. Ricerche d'identità. in I., Padoan, e M., Sangiuliano, (a cura di) (2008). *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Mapelli, B. (2007). Donne e uomini. Nuovi soggetti dell'educazione. in Ulivieri, S. (a cura di), *Educazione al femminile*, Milano: Guerini.
- Mapelli, B., Bozzi Tarizzo, G. e G. De Marchi, (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mencarelli, M. (1977). Il movimento dell'attivismo. in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia. Dal Positivismo all'età contemporanea*. Vol. III, Brescia: La Scuola.
- Mitchell, J. (1972). *La condizione della donna. Il nuovo femminismo*. tr.it., Torino: Einaudi.
- Motti, L., Sgaroto, S. (2000). *I temi di codice storia. La cittadinanza asimmetrica. Istruzione delle donne e diritti di cittadinanza fra Settecento e Ottocento*, Milano: Paravia.
- Owen, L. R. (2005). *Distorting the Past. Gender and the Division of Labor in the European Upper Paleolithic*. Tubinga: Kerns.
- Owen, L.R. (2013). Pregiudizi preistorici, in *Mente&Cervello*, n.108, Anno XI, Dicembre 2013:74-79.
- Padoan, I. e M., Sangiuliano, (a cura di) (2008). *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Rifkin, J. (2011). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.
- Ruspini, E (2003). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2006). *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Sabbadini, A. (2004) (a cura di). *Come cambia la vita delle donne*. Roma: Istat/Ministero delle Pari opportunità.
- Santelli Beccegato, L., Ulivieri, S. (2003) (a cura di). Genere e educazione, in *Studium Educationis*, n.2.
- Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: il Mulino.
- Schizzerotto, A. e Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Scurati, C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Ulivieri, S. (1994). I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia di emarginazione. in F. Cambi, e S. Ulivieri, (1994) (a cura di). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri, S., Biemmi, I. (2011) (a cura di). *Storie di donne. Autobiografia al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini.

Documenti:

Istat (2020). *Report sui livelli di istruzione e ritorni occupazionali/Anno 2019*.

Ministero della Pubblica Istruzione (1991), *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, Roma.

MIUR (2007). *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, Roma.

MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.

MIUR, *Linee Guida Nazionali*, Roma, 2015.

MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, Roma.

ONU (2015). *L'Agenza 2030 per uno sviluppo sostenibile*, Ginevra.

Sitografia:

<https://www.indicazioninazionali.it>

<https://www.istat.it>

<https://orizzontescuola.it>

<https://miur.gov.it>

<https://archivio.pubblica.istruzione.it>

<https://edscuola.it>

<https://asvis.it.agenda-2030>