

Educare alle differenze nella scuola primaria: tra pratiche e ruoli*

Claudia Santoni

1. Insegnare il genere nelle scuole per educare alle differenze

Il genere è una categoria che dialoga in modo privilegiato con le scienze sociali e che ha dato i più interessanti sviluppi intellettuali ed epistemici nella sociologia, svelando ciò che è socialmente e culturalmente costruito nella diseguaglianza sessuale e che falsamente viene interpretato come biologicamente dato (Piccone, Saraceno, 1999). Tale posizionamento intellettuale rappresenta ancora oggi la lettura più efficace delle sistematiche riproposizioni di asimmetrie, di gerarchie, di condizionamenti a forte dominazione maschile.

Le relazioni tra i generi hanno bisogno di essere indagate nella loro complessità per tentare di reimpostarne i rapporti di forza; una strada che può essere intrapresa soltanto se viene posta come centrale un'azione di decostruzione del genere a partire da azioni di prevenzione nelle scuole, dove andrebbero potenziate quelle risorse educative capaci di generare cambiamento culturale e nuovo riconoscimento sociale.

Esistono forti condizionamenti agenti fin dalla prima infanzia, quando si apprendono i comportamenti più consoni al proprio codice genetico e in questi condizionamenti, oltre alla famiglia gioca un ruolo centrale la scuola che si presenta da questo punto di vista come un luogo non "neutro" e intriso in modo forte di stereotipi legati alla mascolinità e alla femminilità. Avviene così che bambini e bambine siano incoraggiati/e a sviluppare attitudini e capacità legate all'appartenenza sessuale senza che si attivi un'attenzione pedagogico-educativa rivolta alla valorizzazione della costruzione della loro identità di genere (Ruspini, 2003), nel rispetto delle differenze. Non a caso, per spiegare e comprendere la perversa dinamica ancora oggi agente e per cui molte ragazze scelgono percorsi post obbligo stereotipizzati, gli studiosi ricorrono a spiegazioni teoriche che accolgono diversi elementi valutativi (sociali, psicologici, culturali) che rendono plausibile ipotizzare che le ragazze siano ancora molte esposte all'influenza dei modelli tradizionali di socializzazione ai ruoli di genere. Il sistema educativo ha invece il compito di pluralizzare i modelli di genere al fine di garantire alle nuove generazioni scelte consapevoli nella costruzione della propria identità, disfacendo quell'ordine dominante che si rafforza attraverso l'azione dello stereotipo, potente e rassicurante semplificatore della realtà (Biemmi, 2012; Gamberi, Maio, Selmi, 2010; Viteritti, 2014).

Educare al genere vuol dire avere fiducia in un approccio pedagogicodidattico che orienti i/le giovani a capire meglio i loro vissuti perché quello che avviene nella crescita è una socializzazione al genere in cui agiscono le famiglie, la scuola, i media e i vari modelli di consumo culturale. Lo stesso concetto di socializzazione, alla base delle tradizionali teorizzazioni sociologiche in campo educativo, è stato rivisto ed aggiornato dagli studiosi sociali (Besozzi, 1993, 2003) per accogliere significati e concetti capaci di dare il giusto peso e valore ai nuovi modelli identitari orientati al genere, legati allo sviluppo della società in chiave postmoderna, dall'alta complessità sociale.

Il percorso di evoluzione dei modelli di socializzazione può essere letto anche come un percorso di cambiamento che è avvenuto a partire dalle parole (Crespi, 2008) e quindi da una riconcettualizzazione di termini e nessi teorici: la distinzione sesso/genere, il nesso natura/cultura, il destino di vita/il progetto di vita. La socializzazione al genere va letta in termini di processo mutevole e dinamico, non a priori, che si va a strutturare ad un livello sempre più soggettivo, o meglio, all'interno di una prospettiva intersoggettiva dove diviene centrale l'interscambio e l'interazione del singolo con il contesto esterno.

* Ricevuto 16 settembre 2018; versione finale approvata 2 novembre 2018

La sfida che rimane fortemente presente nell'agire sociale dei singoli riguarda sempre di più il complesso percorso di costruzione dell'identità di genere attraverso la scelta di optare in modo libero per comportamenti e atteggiamenti, risorse culturali ed educative, anche se queste non sempre corrispondono all'insieme delle indicazioni fondanti il ruolo sociale tradizionale in termini di maschile e femminile.

Il rischio quindi in termini di libertà di scelta identitaria per le nuove generazioni è quello di subire un'eccessiva pressione da parte delle agenzie di socializzazione nell'assunzione di progetti di vita stereotipizzanti e limitanti. Gli studiosi delle scienze sociali denunciano da tempo (Zajczyk, 2007; Vicarelli, 2008) il fatto che nelle scelte scolastico-formative delle ragazze agiscono molteplici fattori tra cui la ricerca di un'aderenza, di un riconoscimento ai ruoli e vincoli prevalenti nell'educazione sociale formale e informale ricevuta, ancora troppo dominata da stereotipi cognitivi e di genere¹. Questa dinamica riguarda soprattutto le ragazze ancora troppo poco presenti ad esempio in campo tecnico-scientifico in quanto hanno difficoltà a scegliere le cosiddette STEM² (Viteritti, Pozzi, Sciannamblo, 2017). Il 78,3% degli iscritti alla facoltà umanistiche è costituito da ragazze mentre la loro presenza diminuisce al 37,9% in quelle scientifiche e raggiunge la percentuale più bassa a Ingegneria, la media è del 31%, e la stessa crolla al 15,2% per il corso di laurea in Scienze tecnologiche e Informatiche (dati Miur, 2016). Nonostante le buone opportunità di impiego nei settori lavorativi collegati allo studio delle STEM la presenza femminile in tali percorsi universitari non raggiunge ancora quella maschile. Eppure i vantaggi nella diminuzione di questo gap di genere sarebbero molti e riguarderebbero più in generale lo sviluppo economico dei paesi europei che colmerebbe così anche le carenze strutturali del loro mercato del lavoro³.

I contesti educativi – in primis la scuola – sono luoghi di fabbricazione, attraverso l'apprendimento, di categorie mentali rigide che possono produrre meccanismi di dominazione nei singoli (Bourdieu, 1998). Per questo è importante introdurre patrimoni concettuali e culturali nuovi, progetti educativi e formativi di contrasto degli stereotipi e che offrano scelte consapevoli nella costruzione della propria identità.

Esiste una responsabilità nei percorsi formativi dei bambini e delle bambine che deve assumersi ogni adulto che svolga un compito educativo, avendo coscienza e occupandosi dei messaggi sessisti e/o omofobici e del fatto che il loro significato possa venire interiorizzato nel processo educativo. La formazione dei bambini e delle bambine andrebbe compiuta nella prospettiva di un pensiero critico ed aperto, attraverso la proposizione di modelli di vita e punti di vista differenti con cui osservare la pluralità del mondo, al di là dei condizionamenti di genere.

1. Diverse azioni sia di analisi sia di mobilitazione sono state avviate in Italia negli anni recenti per riuscire a limitare la marcata disparità a livello di presenza delle donne nella scienza. Significativo il progetto "Donne&Scienza" del Centro Studi di Genere dell'Università di Trento finalizzato all'elaborazione e alla raccolta di dati e la nascita, nel 2003, dell'associazione Donne e Scienza (www.donnescienza.it) promossa da un gruppo di scienziate, anche accademiche, di diversi ambiti disciplinari che stanno producendo seminari e pubblicazioni con focus su settori ancora ostili alle donne come la matematica, la fisica, l'informatica. Altro importante gruppo di ricerca sulle STEM è quello promosso dall'Università degli Studi La Sapienza di Roma, STEM-FEM – Traiettorie femminili tra contesti e discipline tecnico-scientifiche, diretto dalla Prof.ssa Assunta Viteritti.

2. STEM acronimo inglese di Science, Technology, Engineering, Mathematics.

3. Il rapporto di ricerca dal titolo *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle* e promosso dall'OCSE analizza se e come i paesi europei stiano diminuendo i divari di genere nell'istruzione evidenziando, per l'Italia, la necessità che il legislatore e gli imprenditori capitalizzino l'entrata delle donne nelle lauree STEM per stimolare innovazione e sviluppo delle imprese (<http://oe.cd/gender2017>). Un altro interessante rapporto è quello promosso dall'Istituto Europeo per l'Uguaglianza di Genere (EGIE) dal titolo *Vantaggi economici per l'uguaglianza di genere nell'UE*. In che modo l'uguaglianza di genere nell'istruzione delle discipline STEM favorisce la crescita economica (<https://eige.europa.eu/rdc/eige-publications>).

Se avviene un'opera di costruzione delle categorie mentali allora è possibile anche attuare un'opera di decostruzione di queste e/o di una loro trasformazione. Pensiamo a quanto nella scuola sia assente una narrazione vera e aperta dell'identità di genere; non è un caso che si scopra una confusione diffusa tra identità di genere, sessuale e orientamento affettivo/sessuale, tre termini che si riferiscono a tre sfere identitarie profondamente diverse. L'identità di genere indica, in sintesi, a quale sesso si senta di appartenere, cioè, quella sensazione intima e profonda di essere un uomo o una donna che è il risultato dell'interrelazione tra l'educazione familiare ricevuta e l'influenza dell'ambiente socioculturale. Non a caso si associa a tale definizione quella di ruolo di genere (o identità di ruolo) che è l'insieme delle attitudini e dei comportamenti che in un determinato contesto storico culturale vengono riconosciuti come tipici dei maschi o delle femmine. L'identità sessuale invece è la parte identitaria inerente alle esperienze della sessualità; la comprensione profonda che una persona ha di sé stessa come essere sessuato, come si percepisce e come vuole essere percepito dagli altri. L'orientamento affettivo/sessuale indica da quale sesso ci si senta attratti e definisce dunque l'oggetto dei propri impulsi eterosessuali (verso persone di sesso diverso), omosessuali (verso persone dello stesso sesso) o bisessuali (verso entrambi i sessi). Durante l'adolescenza tutte queste domande affiorano ed è molto importante che i ragazzi e le ragazze trovino nella scuola ascolto e risposte efficaci e non pregiudizi, omofobia o omonegatività⁴, cioè, atteggiamenti negativi diffusi che ineriscono l'orientamento sessuale fino a diffondere forme estreme di bullismo omofobico (Corbisiero, Parisi 2016). La socializzazione di genere e sessuale andrebbe attuata all'interno di un più ampio processo di socializzazione emozionale in modo che le figure adulte educative sappiano dare risposte chiare, né semplicistiche e né vaghe, e soprattutto cariche di una componente emotiva (Inghilleri, Ruspini, 2011; Rinaldi, 2016).

Poi c'è la scuola primaria che rappresenta ancora oggi il luogo paradigmatico della riproduzione di stereotipi di genere ancora largamente diffusi nel pensiero comune (Biemmi, 2011). Come evidenzia McDowell nel suo lavoro *Gender, Identity and Place* - uno dei primi in tal senso - le diverse pratiche di genere sono strettamente legate ai luoghi in cui tali dinamiche si attuano: «It is clear that social practices, including the wide range of social interactions at a variety of sites and places, at work, for example, at home, in the pub or the gym» (McDowell, 1999, p. 7). Fin dalla scuola primaria i contenuti, le immagini, i simboli e i racconti - nelle diverse discipline - vengono trasmessi attraverso strumenti didattici, per primi i libri di testo, che costruiscono un immaginario di genere. La sfida dei professionisti dell'educazione è dunque tutta aperta rispetto alla capacità di adottare linguaggi plurali e di acquisire quegli strumenti pedagogico-didattici idonei a promuovere un'adeguata socializzazione di genere e la formazione di una cultura della differenza.

La scuola italiana ha percorso in tale senso diverse tappe di riforma ma non sono state sufficienti. Soltanto con l'approvazione della Legge n. 107/2015 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" - giornalmente nota come la "Buona Scuola" - viene inserita una disposizione normativa in tema di educazione alla parità tra i sessi. Nello specifico, l'art.1 comma 16 indica: «attuare i principi di pari opportunità promuovendo 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»⁵.

4. Il termine omonegatività (Herek, 2000) viene preferito dalla comunità scientifica a quello più noto di omofobia, che accentua appunto l'elemento fobico, in quanto sarebbe più onnicomprensivo e capace quindi di includere anche la natura cognitiva - dunque non solo emotiva o necessariamente di paura - degli atteggiamenti negativi verso persone con orientamento non eterosessuale. Stanno crescendo in Italia le ricerche empiriche sull'omonegatività sociale (Prati, Pietrantoni, D'Augelli, 2011; Salvati, Ioverno, Giacomantonio, Baiocco, 2016) indispensabili per attivare azioni di contrasto alle discriminazioni fondate sull'orientamento sessuale e che come è noto sono anche alla base delle forme di bullismo e cyberbullismo oggi sempre più diffuse nelle scuole, nei diversi ordini e grado.

5. L'art.1 comma 16 della L. 107/2015, <https://bit.ly/2hi20Vm>.

Si tratta di una norma di compromesso che tenta di adeguare l'ordinamento italiano agli obblighi internazionali, in particolare all'art.14 della Convenzione di Istanbul: «le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi»⁶. Lodevole l'impegno della normativa a ribadire dei principi di eguaglianza e a promuovere un'educazione attenta alla parità tra i sessi ma, secondo alcuni analisti, poco incisivo appare il testo rispetto a una modifica dell'offerta formativa a scuola che garantisca un reale percorso di decostruzione dei modelli culturali tradizionali e stereotipizzanti⁷.

L'obiettivo di questo contributo non è però di evidenziare le eventuali lacune di questa legge né le sue difficoltà applicative, legate in gran parte alla denuncia di una presunta cultura *gender* da parte di associazioni italiane ultra cattoliche. Va chiarito che la mobilitazione *antigender* in Italia ancora agisce e si è rafforzata negli ultimi anni grazie ad un lavoro lento e coordinato di gruppi di stampo cattolico ultra tradizionalista - alcuni legati all'estrema destra - che hanno voluto così difendere la famiglia tradizionale e opporsi agli interventi normativi che di recente hanno aperto alle unioni civili e omosessuali. Le azioni promosse a favore dell'educazione alla parità, al genere e alle differenze vengono ancora fortemente ostacolate da tale movimento, soprattutto nelle scuole dell'infanzia e nella primaria. Ciò avviene nonostante diverse associazioni accademiche, tra cui la Società Italiana delle Storiche, e ordini professionali, tra cui l'Associazione Italiana di Psicologia (AIP), abbiano ribadito la non esistenza di una ideologia *gender* e affermato invece la validità dei cosiddetti studi di genere⁸.

2. Decostruire per ricostruire l'identità professionale delle maestre

C'è un altro livello di analisi che può essere interessante introdurre e che riguarda chi dovrebbe educare alle differenze nella scuola primaria: una riflessione che conduce necessariamente alla questione della classe insegnante e di come essa si componga, soprattutto in relazione all'appartenenza di genere.

Laddove le donne insegnanti sono più presenti numericamente, appunto in quella primaria così come in quella dell'infanzia, l'educazione alla parità tra i sessi fatica ad affermarsi, questo paradosso va considerato e indagato, almeno nelle sue determinanti culturali e strutturali. Soltanto un'attenta analisi dei meccanismi di predominio maschile nella scuola può garantire una efficace decostruzione dei modelli educativi di stampo sessista.

La femminilizzazione della professione di maestro ha attraversato la storia dell'Italia dall'Unità ad oggi creando uno squilibrio di rappresentanza che ha ancora di più rafforzato la tradizionale divisione dei compiti educativi fra uomini e donne (Cavalli, Argentin, 2010; Colombo, 2017; Argentin, 2018).

Sulla femminilizzazione delle professioni educative è stato scritto da più parti; sociologi, pedagogisti, psicologi sottolineano a più riprese la rischiosità di tale condizione oramai cristallizzata, in particolare nella primaria.

6. L'art.14 della legge 27 giugno 2013 n. 77, <https://bit.ly/2DilsL1>.

7. Per una disanima delle principali tappe di avvio della legge si segnala l'articolo di Luisa Foti *Educazione di genere: la "buona scuola" e qualche progetto di legge* in Osservatorio Costituzionale, settembre 2015.

8. Importante il lavoro svolto in questi anni in campo sociologico dalla Sezione Studi di Genere dell'Associazione Italiana di Sociologia che, nata nel 2012, ha promosso gli studi *gender sensitive* nel panorama scientifico nazionale e attivato un dialogo tra la comunità accademico-scientifica, le istituzioni politiche, i movimenti e la società civile.

L'ultimo Rapporto di AlmaLaurea (2018) conferma la tendenza di una forte differenziazione per genere degli ambiti disciplinari: le donne costituiscono la quasi totalità nei gruppi di insegnamento (93,6%) e la maggioranza in quello linguistico (83,6%), psicologico (80,0%) e nelle professioni sanitarie (69,8%). Una dinamica che si ripete anche nei corsi magistrali a ciclo unico dove nel gruppo insegnamento le donne sono il 96,3%. All'opposto la loro presenza è minoritaria nei gruppi ingegneria (26,1%), scientifico (28,2%), educazione fisica (31,6%)⁹.

L'indagine parallela di AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati¹⁰ (2018) conferma le migliori performance occupazionali per i laureati in materie scientifiche, soprattutto ingegneria, più svantaggiati invece quelli dei gruppi disciplinari psicologico, giuridico e geo-biologico, a più marcata presenza femminile: in media, gli uomini hanno l'8,2% di possibilità in più di lavorare rispetto alle donne. In un focus ad hoc realizzato da AlmaLaurea nel 2015 veniva tracciato l'identikit dei laureati insegnanti: mediamente nella scuola le donne sono circa l'80% con picchi del 95% tra gli insegnanti nella scuola primaria e dell'infanzia anche se la percentuale diminuisce man mano che si avanza nei livelli scolastici e nel prestigio connesso; le professoressa alle superiori diventano il 65% e i dirigenti sono ancora in prevalenza uomini¹¹. Risultato analogo quello raggiunto dall'indagine Istat *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia* (2017): la quota femminile di docenti continua ad essere prevalente e si conferma nel complesso una relazione inversamente proporzionale tra il numero di docenti donne e il grado della scuola.

Dunque, sono proprio le posizioni di dominio e di potere ad avere nella scuola italiana una forte connotazione di genere. Le conseguenze di questa dinamica sono molteplici e tutte dalla connotazione negativa: la segregazione, che è oramai una auto segregazione formativa e professionale delle donne nell'istruzione; la mancanza e la marginalità di identità educative maschili nel sistema scolastico e in particolare nell'infanzia; il rafforzamento della figura femminile educativa come depositaria naturale e unica della capacità di cura, individuata come centrale nella professione di maestra (Priulla, 2016). La professione di insegnante nasce dunque intrisa di pregiudizi e continua ad essere dominata da evidenti stereotipizzazioni che hanno generato il monopolio al femminile della scuola primaria e modelli di carriera con evidenti disparità tra i sessi, nei diversi ordini e gradi di scuola.

La figura della maestra in Italia, raccontata dalla letteratura e dalla storiografia (Bini, 1989), racchiude la storia di una figura professionale che ha accompagnato il processo di alfabetizzazione dell'Italia dalla sua Unità. Le donne entrano ufficialmente al lavoro nel nostro sistema scolastico con la Legge Casati del 13 novembre 1859 che costituisce il primo ordinamento legislativo che regola l'istruzione in Italia. Tale provvedimento non solo sancisce l'ingresso delle donne come docenti nelle elementari femminili ma regola anche la loro formazione attraverso apposite scuole, le scuole normali. Ciò avviene perché lo Stato Unitario necessita di nuovo personale laico (Ulivieri, 2001).

La condizione dell'essere maestro nasce già come una condizione esistenziale e lavorativa di forte disagio¹², prima di tutto economico, che peggiora quando ad essa si somma la variabile genere. Infatti, la situazione delle maestre si aggrava rispetto a quella dei colleghi maschi rispetto in particolare all'accettazione sociale¹³.

9. Il Rapporto è disponibile su www.alma laurea.it/universita/profilo/profilo2017.

10. Il Rapporto è disponibile su www.alma laurea.it/universita/occupazione.

11. Fonte: www.alma laurea.it/informa/news/2015/02/26/identikit-dei-laureati-insegnanti.

12. Tra le numerose pubblicazioni che hanno tentato di raccontare la storia e le vicende del personale docente nelle scuole elementari italiane va ricordata quella del sociologo Marzio Barbagli. Con il suo volume *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1858-1973)* riesce, attraverso una ricca documentazione statistica, a tracciare l'evoluzione del sistema scolastico italiano con annotazioni interessanti anche sulla categoria magistrale. 13. Opera interessante e originale rimane *I maestri*, un saggio scritto da Simonetta Ulivieri nel 1977 in cui viene denunciato il trattamento disparitario delle maestre e vengono messi in luce i diversi aspetti e risvolti della nascita di questa professione.

La solitudine di un nubilito imposto le esponeva di frequente alle insistenti attenzioni, spesso moleste, degli uomini, soprattutto di quelli con più potere e prestigio all'interno della comunità di vita e di lavoro. Collegata a ciò emergeva verso questa figura l'ostilità che si attirava addosso da tutto il paese in quanto forestiera, infatti, le donne erano costrette per lavorare all'accettazione di sedi lontane dalle loro famiglie e particolarmente disagiate; questa realtà è avvenuta per tutti gli anni Cinquanta¹⁴. Da ultimo, la limitazione ad insegnare nel primo corso inferiore in cui un approccio materno era lecito ed auspicabile era la causa per cui queste maestre, che apparivano per la prima volta nel mondo educativo, dovevano essere delle giovani donne senza vita affettiva, senza aspirazioni, senza desideri. Per questo la questione della nascita delle maestre in Italia viene indicata dalle studiose come una parte rilevante della questione femminile italiana ed è così che in questo contributo intende assumerla.

Tra l'altro, così come è avvenuto per la maggior parte dei lavori maschili divenuti anche delle donne, quella dell'insegnamento costituisce più che una conquista una concessione; un subentrare agli uomini in un settore lavorativo nato e considerato di scarso prestigio sociale, economicamente poco gratificante e soprattutto di grandi sacrifici personali. Un aspetto questo evidenziato a suo tempo dalla studiosa Evelyne Sullerot nella sua analisi delle attività nuove delle donne nella società postmoderna:

«È difficile giudicare se le donne hanno fatto o non hanno fatto veramente dei progressi reali come si sostiene abitualmente. Molto spesso sono entrate soltanto là dove gli uomini hanno voluto ammetterle, perché non hanno più intenzione di difendere questa posizione, e si preparano anzi ad abbandonarla. Questo mestiere allora, da feudo maschile accanitamente difeso, diventerà un mestiere femminile: non sempre dunque, si tratta di una conquista, ma più spesso di una concessione, e talvolta addirittura di un abbandono. [...] L'insegnamento è stato chiuso alle donne per secoli: oggi abbiamo visto che si femminilizza largamente, salvo che nei gradini superiori, che conservano ancora il prestigio legato alle funzioni universitarie» (Sullerot, 1977, p. 319).

L'entrata delle donne nella scuola, soprattutto in quella primaria, assume dunque nella sua forma costitutiva i tratti di una cortese concessione quando in realtà si è trattato appunto per molte giovani italiane di entrare in un ambito lavorativo con ruoli professionali già fortemente definiti e strutturati sulla base di evidenti disparità di genere: retributiva, formativa, gerarchica, di carriera, di accettazione. A conferma di ciò l'alta presenza che negli anni gli uomini hanno conquistato nelle cariche elevate del sistema scolastico, lasciando alla componente femminile una quota molto limitata.

Inoltre, in questa disanima della nascita e dell'evoluzione del ruolo di maestra, non va dimenticato il carico "materno" che è stato associato a tale figura, fin dal suo nascere, e che ancora persiste nel linguaggio verbale e simbolico-culturale prevalente.

La sociologa Elisabeth Badinter in alcune righe del suo libro *L'amore in più. Storia dell'amore materno* così descrive la figura della "madre maestra" che accompagna la nascita in Francia della scuola materna: «Al pari della madre la maestra deve imporsi con tenerezza e amore, e al pari di lei deve innanzitutto dare il buon esempio e suscitare nei bambini il desiderio di imitarla. Madri e insegnanti di professione perseguono un medesimo scopo: formare una bambina perché diventi a sua volta una buona madre, educatrice e maestra» (Badinter, 1981, p. 192).

14. Preziosa testimonianza delle condizioni di vita e di insegnamento in Italia è la raccolta dei diari delle maestre presente nell'Archivio Diaristico Nazionale del comune di Pieve di Santo Stefano, attivo dal 1984 (archiviodiari.org).

La funzione di maestra viene in sostanza connessa e aggiunta, naturalmente, a quella di madre fino a coincidere e confondersi con essa. Questa identificazione purtroppo permane ancora oggi ed oscura i tentativi di professionalizzazione di tale ruolo, alla luce di un'appartenenza di genere che andrebbe agita come processo soggettivo e critico e non solo oggettivo. Tendenzialmente, si è brave nell'insegnamento poiché depositarie di quelle qualità che sono proprie solo delle donne e che ricadono più in generale nella cosiddetta attitudine alla cura. Qualità e competenze dunque non acquisite e studiate ma innate, in un fraintendimento continuo tra madre-maestra e maestra-madre. La scuola di oggi, e in particolare proprio quella primaria, presenta invece una complessità di dinamiche affettive, culturali, sociali, valoriali che non possono essere più gestite usando il mero schema della mamma-maestra, stereotipo con un forte carico di pregiudizio sessista¹⁵. La femminilizzazione della scuola primaria ha dunque avuto ricadute altrettanto negative sulla difficoltà di introdurre nella nostra scuola quella educazione alle differenze essenziale nel garantire processi di socializzazione al genere attenti alle pluralità identitarie, indispensabili per frenare le nuove forme di discriminazione, di omofobia e di transfobia tra pari crescenti nelle comunità scolastiche.

La sociologa Graziella Priulla bene esplicita l'effetto della femminilizzazione della scuola primaria:

«Accade nella costruzione del sapere, accade nella sua trasmissione: nonostante la nostra scuola sia ormai totalmente femminilizzata, la didattica elevando il maschile a universale riafferma un principio unico, accetta le cancellazioni [...] Se la subalternità all'ordine simbolico patriarcale è interiorizzata dalla madre e dalla insegnante viene da lei riprodotta nelle figlie e nelle allieve, riproducendo il gioco di aspettative legate alla differenza di sesso e influenzando i processi di apprendimento e quelli di formazione dell'identità femminile. [...] Man mano che cresce e accede ai livelli superiori, lo studente viene messo di fronte al fatto che più il contenuto culturale si eleva e si specializza, più esso è affidato ai maschi»
(Priulla, 2016, pp. 15-16).

La classe delle insegnanti ha in mano la potenzialità di trasformazione culturale e sociale ed è a questo ruolo professionale che dovrebbe sempre più aderire nella consapevolezza che il contrasto agli stereotipi sessisti e la decostruzione dei modelli dominanti devono divenire processi spontanei e consapevoli nello svolgimento del compito pedagogico-didattico, per generare nelle nuove generazioni apprendimento critico e capacità riflessiva. Educare i bambini e le bambine al rispetto delle differenze consente che si sviluppino, fin dall'infanzia, una relazione autentica e positiva tra i generi e occasioni di apprendimento basate sul confronto reciproco e non sulla divisione.

Gli strumenti oggi a disposizione delle maestre per perseguire queste finalità sono diversi e sempre più crescenti, grazie ad una letteratura di settore, a studi e ricerche che hanno specificato l'importanza della valorizzazione delle differenze in classe, andando oltre il meccanismo perverso di semplificazione eccessiva della realtà che producono appunto gli stereotipi.

15. Ricerche empiriche in Italia su tale tema sono davvero rare e sporadiche, tra queste il lavoro condotto nel 2013 da una sociologa, Laura Santoni, inerente proprio ai ruoli assunti dai maestri e dalle maestre nella scuola. Dai risultati viene confermata una tendenza da parte di entrambi ad identificare il bravo e/o la brava insegnante sulla base di qualità innate e naturalmente agite in quanto uomini e donne piuttosto che sulla base di competenze legate ad un chiaro profilo professionale. Viene proprio richiamato come esempio l'identificazione materno-maestra e paterno-maestro. Inoltre, dai racconti degli insegnanti e delle insegnanti intervistate emerge in modo chiaro che questa confusione di ruoli viene assunta addirittura come facilitante il compito professionale, come una sorta di dispositivo che aiuta nella complessa gestione della classe. In realtà, come la studiosa stessa specifica, si tratta di un pregiudizio sessista che agisce in modo potente nella scuola primaria italiana.

Nel 1978 la scrittrice Elena Gianini Belotti attraverso il suo fortunato libro *Sessismo nei libri per bambini* ha indicato e spiegato in modo chiaro a tutti noi che le storie che vengono narrate ai bambini e alle bambine, fin da piccolissimi, hanno una grande influenza sullo sviluppo della loro identità perché forniscono modelli semplificati in cui identificarsi. Questo meccanismo di identificazione riguarda, in particolare, proprio l'identità di genere perché quasi tutte i racconti dell'infanzia propongono modelli di mascolinità e di femminilità. Quello che viene denunciato da più parti negli ultimi anni è che purtroppo la letteratura per l'infanzia e i libri di testo a scuola propongono un immaginario sessista. Modelli del maschile e del femminile estremamente rigidi, stereotipati e anacronistici: la condizione femminile è cambiata ed i libri a scuola non riescono a rappresentare in modo reale e vero questo cambiamento. Così avviene che i personaggi femminili delle storie svolgano un ruolo marginale e seguano modelli tradizionali.

Nel 2010 la studiosa Irene Biemme ha pubblicato una interessante analisi che ha condotto proprio sui libri di letteratura della classe quarta, evidenziando come il tema della parità di genere non sia stato ancora elaborato dall'editoria scolastica, soprattutto della scuola primaria, dove dunque viene a rafforzarsi un immaginario sessista. Le maestre dunque devono essere attente nella scelta dei testi e nella possibilità di fornire alle loro classi strumenti didattici innovativi e alternativi, a partire dai libri che nel loro uso quotidiano devono fornire figure femminili forti, attive, intelligenti, padrone della scena, che stimolino dinamiche di identificazione di genere non centrate solo sui ruoli tradizionali. Stanno crescendo e si stanno consolidando case editrici che hanno tra le loro finalità costitutive proprio l'abbattimento degli stereotipi¹⁶, tra queste vanno ricordate la Settenove, lo Stampatello, la collana editoriale Giralangolo-Sottosopra che si rivolge proprio alla fascia d'età della seconda e terza infanzia.

Tutto ciò è importante perché non bisogna dimenticare che i processi di socializzazione all'identità di genere - che si intrecciano con le tendenze di cambiamento sociale in atto in ogni momento storico - hanno bisogno e si compiono per il tramite delle agenzie di socializzazione le quali devono essere in grado di garantire strategie educative adeguate alle necessità scaturite dal mutamento delle identità femminili e maschili. Il sistema scolastico deve dunque assumere tale compito sviluppando sempre più l'educazione al rispetto delle differenze di genere nei luoghi di insegnamento, facendo attenzione sia agli strumenti didattico-formativi utilizzati - *in primis* l'editoria scolastica - sia alla formazione della classe insegnante, offrendo chiavi di lettura della società contemporanea basate su una consapevolezza critica e sul riconoscimento dell'altro nella valorizzazione delle differenze.

La scuola non è un luogo neutro perché in esso possono agire discriminazioni, violenze, stereotipi e non vanno considerati neutrali neanche le figure delle/degli insegnanti perché non sono figure astratte ma hanno anche loro una pluralità identitaria che si compie e si manifesta nello svolgimento del compito educativo. Per questo motivo è importante, soprattutto rispetto alla dimensione identitaria e professionale delle maestre, che la prospettiva di genere venga assunta in modo convinto e consapevole, perché i saperi che si trasmettono, le parole che si utilizzano, le immagini che si veicolano, la soggettività che si esprime è sempre sessuata. Contenuti e soggetti nel luogo scuola non sono neutri ma portatori di esperienze differenti.

In un momento storico in cui la scuola italiana, a tutti i livelli, manifesta una crisi di strutture e di contenuti può essere determinante avviare una discussione sull'identità professionale delle maestre - maggioritarie come presenze nei numeri rispetto agli uomini - aldilà della mera valorizzazione del proprio genere, per indagare su quali competenze essa debba costruirsi al fine di innovare il sistema scolastico rispetto sia ai contenuti che agli strumenti disciplinari, come si è qui più volte sottolineato.

16. Per una informazione completa sul tema si suggerisce il volume Fierli E., Franchi G., Marini S. (2015). *Leggere senza stereotipi che si propone come un vero e proprio catalogo bibliografico non sessista, diviso per fasce d'età.*

Quest'opera di riaffermazione dell'identità professionale - sapere e ruoli - può avviarsi soltanto dopo un'opera di decostruzione di tutti quegli schemi e meccanismi consolidati, stereotipizzati e sessisti, agiti e agenti ancora oggi nella mess in pratica del compito educativo.

La strada dell'innovazione è quella che viene tracciata dall'educazione alle differenze e alla parità tra i sessi. Questo scritto dunque stimola e sollecita a una diversa concezione culturale e professionale del proprio ruolo da parte delle donne insegnanti, nella consapevolezza di operare in un ambito lavorativo che nasce a forte egemonia maschile e che quindi richiede una scelta dell'insegnamento matura, non vocazionale, forte dell'assunzione di nuove categorie interpretative.

Il lavoro sulle differenze a scuola travalica il tema del genere e arriva a quello della parità, dell'inclusione sociale, della prevenzione della violenza nelle sue diverse forme espressive ed attuative (Ulivieri, 2014). Lavorare con i bambini e con le bambine può rappresentare oggi per le maestre l'opportunità di agire professionalmente in modo innovativo, al di là degli schemi tradizionali e rassicuranti, affermando la specificità di un modello d'insegnamento capace di accogliere la complessità e di rifiutare il pregiudizio, in ogni sua forma. All'interno di questa rinnovata e consapevole identità professionale, può collocarsi il compito di salvaguardare il più possibile il contesto scuola in cui crescono i bambini e le bambine da quella cultura sessista con cui sono costretti ad interfacciarsi fin dalla prima infanzia. Educare alle differenze è uno dei più efficaci antidoti alla violenza maschile contro le donne.

Le riflessioni qui condotte possono costituire una traccia per avviare future ricerche comparative, tra il piano nazionale e quello europeo che, intrecciando temi e metodologie proprie degli studi di genere, riescano a fissare l'identikit della classe insegnante impegnata nella scuola primaria rispetto alla capacità di esprimere un'identità professionale attenta alle nuove didattiche inclusive, per prima all'educazione alle differenze, e meno condizionata da aspettative stereotipate e da copioni di genere.

In conclusione, alcune parole di esortazione di Luisa Muraro: «La libera disponibilità delle nostre forze e l'indipendenza simbolica dai mezzi del potere vanno insieme, ed è questo "andare insieme" che ci mostra realisticamente le possibilità che abbiamo di esserci in prima persona in ciò che accade» (Muraro, 2012, p. 69).

Bibliografia

Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.

Badinter, E. (1981). *L'amore in più. Storia dell'amore materno*. Milano: Longanesi.

Barbagli, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1858-1973)*. Bologna: il Mulino.

Besozzi, E. (1993). *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.

Besozzi, E. (2003). *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*. Milano: FrancoAngeli.

Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di Genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Biemmi, I. (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Bini, G. (1989). "La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà". In Soldani, S. (a cura di), *L'edu-*

- cazione delle donne. *Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Cavalli, A., Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Colombo, M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Milano: Vita&Pensiero.
- Corbisiero, F., Parisi, R. (2016). *Famiglia omosessualità genitorialità. Nuovi alfabeti di un rapporto possibile*. Velletri: PM.
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (2018). *XX Indagine sulla Condizione Occupazionale dei Laureati*. Bologna.
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (2018). *XX Indagine sul Profilo dei Laureati 2017*. Bologna.
- Crespi, I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Dell'Agnese, E., Ruspini, E. (2007). *Mascolinità all'italiana. Costruzioni, narrazioni, mutamenti*. Torino: Utet.
- EIGE (2017), *Vantaggi economici dell'uguaglianza di genere nell'UE. In che modo l'uguaglianza di genere nell'istruzione delle discipline STEM favorisce la crescita economica*. Vilnius.
- Fierli, E., Franchi, G., Marini, S. (2015). *Leggere senza stereotipi*. Roma: Settenove.
- Foti, L. (2015). *Educazione di genere: la "buona scuola" e qualche progetto di legge in Osservatorio Costituzionale*, Associazione Italiana dei Costituzionalisti, settembre 2015.
- Gambieri, C., Maio, M.A., Selmi, G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gianini, Belotti E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Dalla parte delle bambine.
- Herek, G.M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Psychological Science*, vol. 9, pp. 19–22.
- Istat (2017). *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*. Roma.
- McDowell, L. (1999). *Gender, Identity and Place: Understanding Feminist Geographies*. Minnesota: Polity Press.
- Mattucci, N. (2016). "Violenza e neopatriarcato nell'età dei diritti". In Mattucci, N., Corti, I. (a cura di), *Violenza contro le donne. Uno studio interdisciplinare*. Roma: Aracne.
- Muraro, L. (2012). *Dio è violent*. Roma: nottetempo.
- OECD (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. Bruxelles.
- Piccone, S., Saraceno, C. (1996). *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*. Bologna: il Mulino.
- Prati, G., Pietrantoni, L., D'Augelli, A.R. (2011). Aspects of Homophobia in Italian high schools: Students'

attitudes and perceptions of school climate. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 41 (11), pp. 2600-2620.

Priulla, G. (2016). *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e di poteri*. Cagliari: settenove.

Rinaldi, C. (2016). *Sesso, sé e società. Per una sociologia della sessualità*. Milano: Mondadori.

Ruspini, E. (2003). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.

Salvati, M., Ioverno, S., Giacomantonio, M., Baiocco, R. (2016). Attitude toward gay men in an Italian sample: Masculinity and sexual orientation make a difference. *Sexuality Research and Social Policy*, vol. 13 (2), pp. 109-118.

Santoni, L. (2013). "Identità professionale e di genere. Maestri e maestre raccontano il loro vissuto scolastico". In Biemmi, I., Chiappelli, T. (a cura di), *Verso una cittadinanza di genere e interculturale. Riflessioni e prassi dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*. Firenze: Consiglio Regionale Regione Toscana.

Sullerot, E. (1977). *La donna e il lavoro*. Milano: Bompiani.

Ulivieri, S. (1977). "I maestri". In AA.VV. (a cura di), *L'istruzione di base in Italia (1858-1977)*. Firenze: Vallecchi.

Ulivieri, S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: Franco Angeli.

Vicarelli, G. (2008). *Donne di medicina. Il percorso professionale delle donne medico in Italia*. Bologna: il Mulino.

Viteritti, A., Pozzi, A., Sciannambolo, M. (2017). Trajectories of women in mathematics and computer science. Mobility, positioning and hybridization. *Polis*, vol. 31, pp. 73-96.

Viteritti, A. (2014). "L'attenzione alle differenze di genere nella sociologia dell'educazione". In (A.A.V.V.), *Sotto la lente del Genere. La Sociologia italiana si racconta*. Milano: Franco Angeli.

Zajczyk, F. (2007). *La resistibile ascesa delle donne in Italia. Stereotipi di genere e costruzione di identità*. Bologna: il Mulino.