

## ***La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione***

**Silvia Leonelli**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

[s.leonelli@unibo.it](mailto:s.leonelli@unibo.it)

### **Abstract**

Moving from an distinction between *Gender-Education* and *Gender-Pedagogy*, this paper aims to identify the main joints that have characterized the last forty years of Italian theories and practices in these areas. From the *equality* to the *differences*, from the *differences* to the *complexity*: this is the itinerary, non-linear, followed by Italian feminists who - although here mentioned only in general terms - are remembered in order to understand the “operability” in the areas of education.

**Parole chiave:** Genere; Educazione; Pedagogia

---

### **Introduzione: una definizione di campo**

*Educazione di genere* e *Pedagogia di genere* sono àmbiti che dovrebbero essere di pertinenza della formazione iniziale e in servizio di tutti i professionisti dell'educazione, per le loro potenzialità di trasformazione culturale e sociale. Numerose ricerche (Bellafronte, 2003; Biemmi, 2010a, 2010b) dimostrano, invece, che educatrici e insegnanti italiane, oggi, non praticano un'*Educazione di genere* esplicita, nei confronti delle bambine e dei bambini che incontrano nelle classi, nelle sezioni, nelle comunità – intendo dire un'educazione pensata, arricchente per ciascuno e per tutti – e neppure si soffermano a documentarsi sulla *Pedagogia di genere*, che pure si è espressa per quarant'anni sull'argomento. Facciamo il punto sulle due diciture.

Con *Educazione di genere* si intende l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messo in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti, ecc.) in merito al vissuto di

genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei giovani e giovanissimi<sup>1</sup>. In senso ampio, va riconosciuto che i gruppi sociali, culturali, religiosi, politici praticano un'educazione di genere, che influenza il soggetto pur non ponendosi questo obiettivo: come non ammettere che persino la visione di un programma televisivo come *Uomini e donne* costituisce, in qualche modo, una parte seppur minuscola dell'educazione di genere? Per la particolare fascia oraria che occupa, è una trasmissione vista da bambini e adolescenti, poco preparati a comprendere la sua funzione complessiva e a identificare la povertà delle figure di uomo e di donna presentati, e la miseria delle loro relazioni reciproche. Ancora: come ignorare che *La pupa e il secchione* mostra un certo modo, socialmente apprezzato, di considerare i talenti – e quali: per lei il corpo, per lui la mente – di una ragazza e di un ragazzo? E come non comprendere che nei gruppi di amici, nelle polisportive, nelle parrocchie si compie un'opera (anche esplicita) di educazione al “modellamento” di genere? Talvolta, in questo senso esteso, l'educazione di genere sconfinava nella *socializzazione di genere*, processo mediante il quale gli attori sociali forniscono elementi al soggetto affinché possa negoziare e consolidare la propria appartenenza, ruoli e aspettative di genere (Crespi, 2008; Ghigi, 2009a, 2009b). Tuttavia, in questa sede, con la definizione *Educazione di genere* ci si riferisce a piani di lavoro agiti da famiglie, scuola, enti del sistema formativo integrato. Infatti, se l'*Educazione di genere* non è sottoposta al vaglio critico, può configurarsi come una mera pressione omologatrice alla tradizione. E allora si *insinua* negli esempi, *passa* nei giochi e nei giocattoli; nelle filastrocche e nelle fiabe. *Striscia* attraverso attività ruolizzanti; mediante l'esposizione all'esempio quotidiano; *filtra* negli stereotipi condivisi, nelle attività concesse e in quelle sanzionate pubblicamente; nella frequentazione, in senso lato, di luoghi e ruoli sociali (alcuni preclusi a priori, altri “consigliati”). *Traspare* dagli sguardi dei familiari, degli adulti significativi, degli amici che valorizzano o respingono aspetti legati al *maschile* e al *femminile*. *Parassita* i processi di osservazione e identificazione (verso i genitori, i familiari, ecc.), attraverso i quali si assimilano le norme di comportamento e conosce le richieste della famiglia (nonché i relativi “confini”: se e quanto si deve/si può corrispondervi, distanziarsi, allontanarsi). *S'incunea* nella storia infantile, adolescenziale, ecc., negli incontri, negli scontri, nelle relazioni interpersonali intessute e nell'interiorizzazione di quanto provato a proposito del proprio genere: gratificazione, soddisfazione, irritazione. Ed è proprio nella nostra tradizione italiana che si nascondono le profonde asimmetrie di genere lì si annidano gli atteggiamenti disconfermanti verso le bambine/ragazze/donne e

---

<sup>1</sup> La dicitura è al singolare per praticità, *Educazione*, ma resta inteso che si tratta di una convenzione che non deve schermane la sostanziale eterogeneità e multidimensionalità. Segnalo che non è l'unica dicitura possibile. Ad esempio, alcune autrici - Gamberi, Maio, Selmi, 2010 - suggeriscono di prestare attenzione alla distinzione tra “Educare *sul* genere” (fornire agli adolescenti informazioni, contenuti) e “Educare *al* genere” (concentrarsi sul vissuto, sull'elaborazione personale, sulla decostruzione degli stereotipi).

il *femminile*, e li trovano una loro legittimazione simbolica le relazioni di dominio. Laddove l'*Educazione di genere* è pensata, organizzata, concordata, ovvero laddove è ottimale, prevede percorsi costruiti *ad hoc* sia finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità di genere e ai ruoli di genere; sia rivolti a promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità<sup>2</sup>.

A un livello *meta* procede, invece, la *Pedagogia di genere*. Con questo termine si intende la riflessione *sull'Educazione di genere*, condotta da pedagogiste/i, coordinatrici/ori di servizi educativi, esperte/i nei processi formativi<sup>3</sup>. Se le famiglie, ecc., *realizzano* una qualche forma di educazione di genere, è poi compito dei professionisti dell'educazione analizzare le caratteristiche, le linee guida, gli assunti che riguardano quel *fare*. La *Pedagogia di genere* si occupa, in particolare, dei seguenti aspetti:

- rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento quotidianamente le insegnanti, le educatrici, le famiglie;
- osservare come quei modelli si traducano nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.);
- confrontare l'educazione di genere contemporanea con le istanze della tradizione (che permangono inavvertite sullo sfondo) e con le più recenti acquisizioni sul genere (teoriche ma anche legate a nuovi atteggiamenti sociali);
- studiare i legami tra l'educazione di genere, praticata oggi comunemente, e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), al fine di verificare congruenze e lontananze.

---

<sup>2</sup> Dalla scuola dell'infanzia alle scuole superiori. Un esempio nella scuola dell'infanzia è reperibile in *Stereotipi ruotanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria* (M. Cecchi, 2007). I percorsi di educazione di genere sono generalmente scanditi in due fasi: nella prima, c'è una proposta (come una favola, un disegno, una fotografia, una discussione) volta a fare emergere le rappresentazioni delle donne e degli uomini che i piccoli conoscono e le connessioni implicite che ormai possiedono (in senso stereotipante, vedi l'ambito lavorativo associato all'uomo, l'ambito familiare alla donna). Nella seconda fase, si strutturano attività che permettono di far esplorare ai piccoli qualcosa di diverso rispetto a quanto, eventualmente, appreso. Nonostante la costruzione di genere sia in cambiamento, a questa età, non è infrequente trovare bambine della scuola dell'infanzia che non tollerano di sporcarsi "come i maschi" (con la pittura, la terra ecc.); parimenti, non è infrequente che i bambini a questa età non accettino di riordinare perché si tratta di "un'attività da femmine". Ecco, in casi come questi sembra già in via di interiorizzazione un limite sociale che può essere arginato con attività motorie o rappresentative come il teatro; con laboratori sull'espressività corporea; con il ricorso a giochi e giocattoli, storie, libri illustrati non sessisti. Esempi di attività da svolgere con adolescenti – comprendenti anche la possibilità di proposte filmiche o legate alla *virtualità*, ecc. - sono reperibili in Gamberi, Selmi, Maio, 2010.

<sup>3</sup> Cfr: Ulivieri 1996, 1999, 2007. Vedi anche: Demetrio, Giusti, Iori, Mapelli, Piussi, Ulivieri, 2001; Cagnolati, 2007; Biemmi, 2010.

Soprattutto, la *Pedagogia di genere* ha un carattere propositivo: la continua ricognizione dei condizionamenti di genere (quelli che offrono un'immagine delle bambine e dei bambini stereotipata, degradante per il *femminile* e irrealistica per il *maschile*) serve a promuovere una riflessione in grado di anticipare le emergenze e le nuove questioni che si vanno prospettando nelle scuole, nei servizi, ecc.

Questo è per l'oggi, ma la Pedagogia di genere ha già una sua storia, nella quale è possibile identificare tre fasi che avrebbero dovuto consolidare l'attenzione alla dimensione di genere in tutti i contesti formativi, e allontanare da essi i pregiudizi sessisti.

### **Tappe della Pedagogia di genere, dal fatidico 1973**

Con la scelta arbitraria di far cominciare la sua storia nel 1973 è possibile notare che la *Pedagogia di genere* rivela un andamento simile a quello di altre discipline dei *gender studies* (ivi compresi *women studies* e *men studies*)<sup>4</sup>:

1. studi sull'*uguaglianza* tra i sessi;
2. studi sulla *differenza* del *femminile*;
3. studi attuali, carichi di *complessità*.

Tuttavia, va notato che sono tempistiche asincrone rispetto ai “femminismi di riferimento”: mettere a confronto la periodizzazione sviluppata nelle analisi pedagogiche con quelle dei volumi sociologici o filosofici è sorprendente, perché mostra una sorta di sfasatura, di un decennio, un ritardo tra le teorizzazioni e l'approdo *vivo* nelle aule e nelle sezioni, nei collettivi, nelle riunioni, nelle supervisioni, nei coordinamenti.

Perché scegliere questa data per dare inizio alla ricognizione? Il motivo è semplice: nel 1973 è uscito il volume di Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*. Pur avendo una parvenza divulgativa, che ne ha aiutato la diffusione in ogni ceto socio-culturale, è un testo ben documentato e contiene un'indagine lucida di ciò che parassita l'educazione delle bambine e dei bambini nelle scuole e nelle famiglie dell'epoca: stereotipi sessisti; errori cognitivi su quanto è *naturale* e quanto è *culturale* nelle differenze tra i sessi; disattenzioni rispetto alla costruzione dell'identità di genere; ecc<sup>5</sup>. Quarant'anni fa l'Autrice scriveva quanto oggi siamo ancora ben lontani

---

<sup>4</sup> Nel corso del Novecento si è sedimentato un vasto *corpus* multidisciplinare, di respiro internazionale, sulle questioni di genere: esso ha influenzato/inspirato le teorizzazioni pedagogiche che hanno abbinato *genere e educazione*. Più che riprendere le autrici e gli autori considerati “fondamentali” – afferenti alle più lontane discipline e ideologie, rintracciabili in ogni testo filosofico, sociologico, psicologico, antropologico inerente il genere – preferisco sintetizzare le voci pedagogiche italiane degli ultimi quarant'anni di studi.

<sup>5</sup> Quando E. Gianini Belotti scriveva *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita* in Italia il diritto di voto per le donne aveva già vent'anni (1946); da una decina d'anni era obbligatoria l'istruzione fino al livello della scuola media anche per le ragazze (1962). Soffiava il vento del femminismo: dal punto di vista culturale, da dieci anni era tradotto *Il Secondo Sesso* di Simone de Beauvoir (nel 1961, era uscito nel

dal realizzare: “L’operazione da compiere è [...] di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene” (Gianini Belotti, 1973: 8).

Il volume di Gianini Belotti, ovviamente, non cadeva nel vuoto: erano gli anni Settanta e, complici i movimenti femministi, ci si stava interrogando sull’assenza delle donne nei contesti del “sapere ufficiale”. In particolare, stava per prendere le mosse il dibattito, che ancora oggi appassiona, sulla distinzione tra “sesso” e “genere” intendendo, con il primo termine, il fatto di nascere corpi sessuati, e, con il secondo termine, di vivere in gruppi, nella società, in una cultura, che forniscono i significati di quei corpi sessuati<sup>6</sup>. Nella letteratura scientifica si sviluppano, da allora, spesso in parallelo e in contrapposizione, teorie che si concentrano sulla *differenza sessuale* – soprattutto in ambito psicologico, neurobiologico, genetico<sup>7</sup> – e altre che si concentrano sulla *differenza di genere* – nate in ambito socio-costruzionista, e poi transitate in altri campi del sapere: filosofico, sociologico, antropologico, ecc<sup>8</sup>.

---

1949), quasi nello stesso periodo era stato pubblicato *La mistica della femminilità* di Betty Friedan (1963), volumi che mostravano i meccanismi attraverso i quali la società occidentale riusciva a rendere un sesso inferiore all’altro. Dal punto di vista sociale, si andavano inaugurando i primi asili nido comunali realizzati in concorso con lo Stato (1971) a riprova che, per le donne, lavorare fuori di casa era un’esperienza diffusa e/o desiderata; dal punto di vista legislativo, dopo la legge sul divorzio del 1970, in Italia si preparava il relativo referendum e si discuteva su ciò che diventerà il nuovo Diritto di famiglia di lì a breve (1975). La contraccezione chimica era teoricamente possibile (dal 1956), ma in Italia la sua pubblicizzazione rimaneva un reato fino al 1971.

<sup>6</sup> Nel 1974 le psicologhe Maccoby e Jacklin pubblicano *The Psychology of Sex Differences*; nel 1975 l’antropologa Gayle Rubin elabora *The Traffic in Women* nel quale descrive il *sex/gender system*.

<sup>7</sup> Chi si occupa della *differenza sessuale* utilizza la diversità dei corpi tra donne e uomini (geni, cromosomi, ormoni, genitali, encefalo, elementi biologici e fisiologici) come indicatrice della diversità delle visioni del mondo e delle possibilità esistenziali. Essere “femmina” o “maschio” – secondo tale impostazione - condizionerebbe e orienterebbe il tragitto di vita di ciascuno verso itinerari stabiliti in larga parte dalla “natura”. Nel caso delle donne, ad es., la possibilità di generare figli è ritenuta decisiva: a essa sono associate “automaticamente” caratteristiche della personalità quali dolcezza, pazienza e capacità di cura. Per il semplice fatto di poter partorire, e soprattutto allattare, stando a questa prospettiva, una donna è “biologicamente” propensa a dedicarsi all’altro, a donarsi, a sacrificarsi. Per chi condivide questo approccio ci sono correlazioni tra ormoni/geni/neuroni e comportamento/tratti di personalità (che sembrano comuni e generalizzabili, donne da un lato e uomini dall’altro).

<sup>8</sup> Chi si occupa della *differenza di genere* si interessa del processo che conduce un soggetto a interpretare i dati biologici di cui sopra. L’assunto principale è che ciascuno viva il nascere femmina-maschio-intersessuato in modi altamente differenziati, negoziando con gli altri e con la società. Gli studi analizzano così le dimensioni storico-culturali del genere nonché i significati specifici di un contesto, di un gruppo, di più contesti, di più gruppi, dei mass-media e così via. Nel caso delle donne questo secondo filone di studi ritiene che in generale esse siano affettuose, mediatrici ecc., ma solo perché sono state educate ad esserlo. Lo sono non ovunque e non in ogni tempo. Durante la loro crescita nel mondo occidentale tutto, dalle sanzioni ai premi,

Gianini Belotti al proposito esprimeva così il suo pensiero, ancora di straordinaria attualità:

“AmMESSo che ve ne siano, non è in potere di nessuno modificare le eventuali cause biologiche innate [dei comportamenti differenziati secondo il sesso], ma può essere in nostro potere modificare le evidenti cause sociali e culturali delle differenze tra i sessi; prima di tentare di cambiarle, è però necessario conoscerle. Scopriremo la loro genesi in piccoli gesti quotidiani che ci sono tanto abituali da passare inosservati; in reazioni automatiche di cui ci sfuggono le origini e gli scopi e che ripetiamo senza aver coscienza del loro significato perché li abbiamo interiorizzati nel processo educativo; in pregiudizi che non reggono alla ragione né ai tempi mutati ma che pure continuiamo a considerare verità intoccabili; nel costume che ha codici e regole severissime. Spezzare la catena di condizionamenti che si trasmette pressoché immutata da una generazione all'altra non è semplice, ma ci sono momenti storici in cui simili operazioni possono risultare più facili che in altri” (Gianini Belotti, 1973:7).

Da notare l'esordio: “*Ammesso che ve ne siano*”<sup>9</sup>. Le differenze tra femmine e maschi potrebbero anche derivare da questioni biologiche – posizione centrata sul *sex* –, accettava Gianini Belotti, e forse la scienza le identificherà con il progredire degli studi, ma ora, ammoniva, concentriamoci sulle cause sociali e culturali – posizione centrata sul *genere* – che creano/sviluppano le differenze che notiamo, e tentiamo di introdurre modificazioni nei comportamenti dei genitori e delle insegnanti.

Nell'ultima riga citata, poi, Gianini Belotti parlava di “*momenti storici*” di cambiamento e tra essi annetteva proprio gli anni che stava vivendo, durante i quali andava tramontando “il mito della naturale superiorità maschile contrapposta alla naturale inferiorità femminile”.

Oggi, a quarant'anni di distanza, possiamo concludere che tale auspicio non si è ancora concretizzato (se non parzialmente, in modo locale, in cerchi ristretti della popolazione o per poco tempo)<sup>10</sup>. Non perché siano mancati gli studi pedagogici su questo tema. Ecco un'estrema sintesi dei loro snodi principali:

---

dall'immaginario delle fiabe ai giochi e giocattoli, dalla comunicazione alle relazioni, è stato agito affinché sviluppassero solo *certe* reazioni e *certe* emozioni, *certe* conoscenze e *certe* abilità. Per la distinzione, in ambito psicologico, tra posizioni sulla *differenza sessuale* e posizioni sulla *differenza di genere*: Taurino A., 2005.

<sup>9</sup> Segnalo che a tutt'oggi mancano riscontri “definitivi”. Per una rassegna degli studi che hanno tentato, senza peraltro riuscire, di dimostrare scientificamente le differenze di base, cfr: Connell, 2006.

<sup>10</sup> Alcune tra le molte motivazioni per le quali ciò non è accaduto sono reperibili in Leonelli S., 2009.

- *Dal 1970 al 1990: studi e ricerche pedagogiche sull'uguaglianza tra i sessi.* Al centro della critica ci sono gli ideali che hanno presieduto la creazione/diffusione di un sapere minore da impartire alle donne: segnalo che il primo capitolo di *E l'uomo educò la donna* si intitola "Educata a non istruirsi", definizione che in modo sintetico riassume l'intera storia dell'educazione delle donne (Covato, Leuzzi, 1989). È un momento storico nel quale si illuminano aspetti intuiti, non studiati in precedenza, legati al modo *sottile*, ma incisivo, attraverso cui la cultura, la religione, la società passano il messaggio dell'inferiorità delle bambine; determinanti sono gli studi che indagano la storia dell'immaginario legato alle bambine/ragazze/donne nella letteratura rivolta all'infanzia (Beseghi 1987; Beseghi, Telmon 1992). Si origina una fase di rinnovamento della scuola, credo entusiasmante per le insegnanti e le educatrici che la vivono mediante sperimentazioni ed esperienze pionieristiche. La parola d'ordine è, dunque, *uguaglianza*: di accesso, di esperienze, di diritti tra bambine e bambini. Tale periodo - così denso di aperture sociali, di cambiamenti anche legislativi, di pratiche originali - esaurisce le proprie forze verso la fine degli anni Ottanta. Intanto, però, le bambine di tutti i ceti proseguono il loro ingresso nelle scuole: se nell'anno scolastico 1948-1949 le bimbe presenti nelle scuole medie inferiori erano circa il 40%, nel 1972-1973 sono già il 47% del totale degli iscritti e nel 1983-1984 il 47,7%; per le scuole superiori, all'inizio degli anni Ottanta in Italia si riesce ad arrivare alla parità degli iscritti (Ulivieri, 2001). L'accesso a certi percorsi scolastici e formativi, preclusi fino a quel momento, e di conseguenza a determinati lavori e professioni, contribuisce a rimuovere alcune discriminazioni presenti in taluni ambiti sociali e agevola la conquista di diritti fondamentali. Questa fase, però, presenta alcune criticità: se la "tensione verso l'uguaglianza" dei diritti non è seguita dagli auspicati cambiamenti simbolico-culturali si può trasformare in "indifferenziazione", concetto legato alla mancanza di attenzione verso il *femminile* e il *maschile*. Alla metà degli anni Ottanta, dunque, molte studiose hanno l'impressione - e iniziano a esprimerlo - che il processo verso l'uguaglianza dei diritti porti a un semplice "camuffamento" del *maschile*; che indichi, come obiettivo, il "diventare uguali" agli uomini e non il trovare una via di espressione del *femminile*. La fase successiva di studi si apre dunque sotto il segno della discontinuità.

- *Dal 1990 al 2000 (e oltre): studi sulla Differenza.* Teorizzata dalle femministe negli anni Ottanta, la *Teoria della differenza sessuale* approda nell'educazione qualche anno dopo<sup>11</sup>. Dopo aver scoperto la "censura" del femminile, si attribuiscono ora i significati a tale rimozione, e si svelano le caratteristiche del linguaggio maschile che pretende di essere universale. Così, si studia il particolare approccio alla conoscen-

---

<sup>11</sup> Sintetizza S. Ulivieri: "All'emancipazione va sostituita la differenza come concetto-guida, come categoria progettuale, poiché non si tratta solo di liberare le donne dentro un universo ancora e tutto maschile, ma di affermarne la specificità, di consolidarla e di farla vivere dialetticamente nel sociale, nella cultura, introducendovi il dualismo conflittuale dei generi" (Ulivieri, 1992: 51-52).

za delle donne ribadendo la necessità di *partire da sé*, da uno sguardo “al femminile sul mondo” e si incoraggiano le insegnanti a porsi come autorità femminili per le giovani generazioni (Piussi, 1989; Iori, 1994; Piussi, Bianchi, 1995). Come ricostruisce S. Ulivieri, è una fase nella quale i contesti educativi vogliono esprimere un *simbolico* femminile positivo, valorizzare la differenza a vantaggio di bambine e ragazze (Ulivieri, 2007). Si ipotizzano piste e percorsi educativi per incoraggiare le potenzialità delle ragazze e per portarle a transitare dalla passività alla creatività intellettuale, dall’essere oggetti di enunciazione a *divenire* soggetti *creanti sapere*. Gli studi sulla Differenza sono importanti, rappresentano un momento di reazione alla conoscenza “al maschile” e “al neutro” che, in precedenza, non annetteva il contributo delle donne; un periodo di orgoglio, di esplorazione se vi sia un particolare modo di intendere il mondo “al femminile”. Tuttavia, anche tale fase presenta alcuni tratti di criticità: nel nostro specifico settore, confina (di nuovo) le donne nel settore della cura educativa in quanto *vestali esclusive*, e non permette a educatrici e insegnanti di “sganciarsi” dal pensiero del *materno* (già troppo infestante in certi ambiti, quali il lavoro con la prima infanzia)<sup>12</sup>. Portato all’estremo, il pensiero della Differenza ha preso una deriva essenzialistica (e una irrealistica chiusura delle donne tra loro): l’idea dell’eccellenza femminile, delle donne che curano il mondo armoniosamente, del materno come paradigma del prendersi cura non si basa su alcun dato oggettivo ma su un desiderio valoriale di essere riconosciute nella specificità femminile. Se però ci si pone la domanda cruciale - quale specificità femminile? - si rischia di ricadere in fretta nell’idea del corpo (potenzialmente) fertile. Ciò che accomuna le donne, secondo tale interpretazione della Differenza, sarebbe il poter diventare (forse) madri ma questo significa porre le questioni di genere nuovamente nel campo della biologia, degli ormoni, dell’utero. Significa *naturalizzare le differenze*, riposizionarle nel dualismo oppositivo maschio/femmina, allontanando il discorso dall’unica evidenza documentabile: ciò che accomuna le donne è di avere ricevuto un’educazione diversa da quella degli uomini: “*In ogni sistema sociale le bambine e i bambini ricevono un’educazione diversa*”, ricapitola in modo magistrale S. Ulivieri.

---

<sup>12</sup> I processi che ha innescato il pensiero della Differenza, nel suo senso deteriore, sono ancora operanti: sono appena apparsi sugli scaffali delle librerie italiane due volumi che suggeriscono di approntare corsi di lezioni mono-sessuali con insegnante rigorosamente “abbinato”. Così, imitando altri stati del mondo che praticano questa logica settoriale, l’idea è di creare scuole in cui i maschi si impegnano con la matematica, agevolati da un docente maschio; le femmine si diletano con la letteratura, aiutate da una docente femmina (i verbi non sono casuali). Ma ragazze e ragazzi devono crescere insieme e il loro apprendere gomito-a-gomito non può essere considerato un’interferenza ai processi cognitivi. Vale la pena ricordare che la co-educazione è stata una conquista del Novecento, prima alle bambine/ragazze era fornito un sapere *minore* che, prendo a prestito le parole di Simone de Beauvoir, era *scolorito, censurato*, un *surrogato* di quello messo a disposizione dei bambini/ragazzi.



Numerosi segnali testimoniano, peraltro, che questa fase del femminismo italiano sulla Differenza sessuale vada tramontando, anche se la consapevolezza della ripetuta alternanza, durante il Novecento, tra *Femminismi dell'uguaglianza* e *Femminismi della differenza* fa dire che la questione riemergerà ciclicamente. Forse non è estranea, all'attuale insoddisfazione nei confronti della teoria della Differenza sessuale, la nascente consapevolezza di un fenomeno non previsto, il *backlash*<sup>13</sup>. Con questo termine, che significa contrattacco, Campani identifica una serie di manifestazioni che “*Rendono peggiore la vita delle donne, attraverso l'imposizione di ruoli determinati dalla cultura [televisiva soprattutto], dalla religione e dagli uomini*” (Campani, 2009: 133). Il linguaggio sessista della nostra televisione di stato e dei politici italiani, la riduzione della donna al solo corpo da intendersi come oggetto, erotizzato o materno, e altri fenomeni, attestano che negli ultimi decenni a livello sociale è in atto un'offensiva contro le conquiste (soprattutto legislative) dei femminismi degli anni Settanta, talmente efficace che nessuna giovane, oggi, si proclamerebbe “femminista” pur dichiarandosi interessata a moltissimi punti nodali (rivendicazioni dei diritti nel lavoro, ecc.). Si è andata affermando una “*cultura popolare conservatrice*” che tenta di riportare indietro le relazioni di genere, soprattutto a proposito di quale debba essere il “*posto del maschile e del femminile nella società*”. Le donne italiane sembrano aver fatto un “passo di gambero” – la metafora è sempre di Campani – e non essere in grado di difendere le conquiste sociali e culturali che parevano consolidate in precedenza (seppur da migliorare). La mia ipotesi è che il pensiero della Differenza, innestandosi su una certa idea di Famiglia e Donna (al singolare e in maiuscolo), tipiche della nostra società tradizionale, abbia preso talvolta un aspetto riduzionistico che ha aiutato il *backlash* in Italia. Oppure, che non lo ha contrastato a sufficienza.

- *Dal 2000 a oggi*. La terza fase arriva fino ai giorni nostri e, nei contesti educativi, sembra configurarsi come un periodo preparatorio al superamento del pensiero della Differenza. E' un momento di transizione, durante il quale il sapere sociologico e filosofico stanno elaborando nuove teorizzazioni che, però, faticano a trovare una “traduzione operativa” nel settore educativo.

Se dovessi scegliere un termine per definire il decennio che si va concludendo, utilizzerei *molteplicità*. Non tanto per la numerosità degli approcci e degli studi sul genere elaborati in ambito pedagogico (pure presente) ma per un'attenzione *nuova* alla *molteplicità* insita nell'educazione di genere, accentuata dal confronto con fenomeni che “aggiungono” e “statificano” diversità a diversità: orientamenti sessuali, migrazioni, disagi sociali, disabilità, ecc.

---

<sup>13</sup> Teorizzato in ambito americano, questo concetto mantiene valide le sue caratteristiche anche nel contesto italiano.

Tuttavia, una definizione in grado di richiamare il più ampio cambiamento di paradigma epistemologico in corso è *complessificazione*<sup>14</sup>. Anche la fase presente si inserisce in un più ampio movimento culturale di *complessificazione della categoria di genere* i cui connotati sono di aver decentrato l'oggetto delle analisi: in precedenza, la "protagonista" di elezione dei discorsi era una bambina/ragazza/donna occidentale, di buona o modesta estrazione sociale, che aveva bisogno di una coscientizzazione rispetto ai propri diritti (*prima fase*, quella sull'*uguaglianza*) e rispetto alla propria specificità (*seconda fase*, quella sulla *differenza*)<sup>15</sup>. Il decennio dal 2000 al 2010, invece, è stato caratterizzato dalla necessità di aprire lo sguardo, di pluralizzare e di riferirsi alle *relazioni* di genere, non solo alle "questioni di donne" (Mantegazza, 2008). La categoria esplicativa della *Complessità* ha iniziato finalmente ad affacciarsi in questo dominio, così esposto a tentazioni riduzionistiche, binarie (maschio o femmina, natura o cultura, *logos* o *pathos*, corpo o mente.), perché solo l'attenzione all'intreccio delle varie dimensioni può dare conto di fenomeni articolati. Se è vero che il soggetto, fino all'ultimo dei giorni, vive il corpo sessuato di nascita tenendo presente le influenze culturali, i modelli di riferimento della società, le relazioni intercorse con famiglia e amici, con i gruppi, ecc. non va dimenticato che tali influenze socio-culturali, in ogni caso, sono interpretate. Ognuno, crescendo:

- ri-costruisce la propria rappresentazione di *maschile e femminile*;
- considera gli stereotipi di genere *situazionali*, il cui asservimento è legato allo specifico contesto di comportamento;
- *incarna*, all'interno della propria storia, vincoli e significati proposti dalle diverse sfere di appartenenza riguardo al corpo;
- guarda al mondo indossando il proprio "paio di occhiali" di genere, metafora generalmente utilizzata per sottolineare come la realtà non sia oggettiva e sia, invece, decifrata da ogni soggetto in modo diverso (Contini, 2009). Ciò che sembra palese è, infatti, il frutto di stereotipi, di pregiudizi, di letture personali, di condizionamenti in azione.
- *performa* la propria appartenenza di genere.

---

<sup>14</sup> Tutta l'opera di Edgar Morin può essere considerata un meta-riferimento. Per una sua rilettura in ambito pedagogico cfr.: Tolomelli A., 2007; per un intreccio con i temi trattati da G. Bateson, cfr. l'analisi pedagogica condotta da S. Demozzi 2010. Più datati, ma imprescindibili: Bocchi G., Ceruti M., 1985; Cambi F., 1991. Infine, in collegamento con le sfide della formazione contemporanea: Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., 2003.

<sup>15</sup> Tale fase di *complessificazione della categoria di genere* nasce anche dalla teorizzazione della categoria *post-gender*, in ambito statunitense, che però manca, al presente, di un aggancio con il lavoro educativo. Lo si può trovare agevolmente quando si imposta un percorso di educazione di genere con gli adolescenti, mentre nel lavoro con l'infanzia non è ancora stato praticato. "Il modello *postgenere* non prospetta la fine delle differenze tra i sessi, ma esplora la possibilità di modificare la concezione di opposizione binaria uomo/donna tenendo conto della complessità del mondo in cui viviamo, dove sempre più vengono allo scoperto realtà quali l'omosessualità, il transgenderismo, il transessualismo" (Capecchi, 2006: 22).

La variabile educativa è dunque centrale perché plasma tale *interpretazione* personale della propria appartenenza di genere e del corpo sessuato. L'espressione migliore è costituita dal volume *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, che propone percorsi di decostruzione/ricostruzione delle rappresentazioni sul genere in linea con le ultime acquisizioni teoriche (Gamberi, Selmi, Maio, 2010). Vediamo, nel panorama pedagogico italiano contemporaneo, i principali filoni che hanno trattato/sfiorato i temi di genere dal 2000 al 2010. L'elenco non è esaustivo, ma vuole testimoniare le direzioni di marcia prevalenti:

- 1) Studi e ricerche storiche: ricostruzioni che sempre più connettono i femminismi del Novecento alle loro “ricadute educative” nella scuola e nella formazione delle maestre (Marone, 2002; 2003; Mapelli, Seveso, 2003); analisi sul ruolo delle donne *pioniere*, e sulle esperienze di avanguardia, nel dibattito culturale italiano (Cagnolati, Pironi 2006); indagini storiche che identificano l'appartenenza al genere femminile come limitazione, esistenziale e formativa, negli ambienti scolastici del passato (Durst, 2005, 2006; Ulivieri, 2007).
- 2) Studi e ricerche che si occupano del *corpo vissuto* e della sua cittadinanza all'interno dei contesti educativi, che non eludono il piano del corpo sessuato (Manuzzi, 2006, 2009; Cagnolati, 2007).
- 3) Studi e ricerche sulla soggettività, sulla narrazione di sé, e la cura di sé. Mediante approcci di *pedagogia* narrativa si assiste al recupero di un *femminile* finalmente pensato dalle ragazze/donne medesime (Covato, 2006; Mapelli 2008).
- 4) Studi e ricerche sulle donne migranti e sul significato dell'emigrazione per le bambine e le ragazze (Cambi, Campani, Ulivieri, 2003; Lorenzini, 2010; Lorenzini, Bonora, 2008).
- 5) Studi e ricerche su disabilità ed *empowerment* al femminile, ovvero sulla “stratificazione” di discriminazioni vissute dalle bambine/ragazze/donne disabili (Cyrulnik e Malaguti, 2006; Trisciuzzi, Zappaterra, Bichi, 2007).
- 6) Studi e ricerche su famiglie omogenitoriali (Contini, Gigli, in corso di stampa), finalizzati a decostruire gli stereotipi sociali, così diffusi nel settore educativo, sulla famiglia “tradizionale”.
- 7) Studi e ricerche sul processo stesso di costruzione della professionalità educativa (Manuzzi, 2009; Leonelli, 2009). In questo settore così sensibile, così denso di implicazioni anche epistemologiche, il sapere pedagogico tratta il genere, quasi in via esclusiva, nei testi dedicati alla prima infanzia, cioè dove approfondisce il “materno” come ombra del lavoro educativo e di cura (Mortari, 2006). Ma questo piano di analisi – sulle potenzialità e, soprattutto, sui limiti esercitati dal prototipo *materno* della donna che *si prende cura/ha cura*, e sul modo di intendere le professioni educative, non può esaurire il discorso sul genere. Che, in primo luogo, deve essere un discorso sulle *relazioni* di genere. E che, in secondo luogo, deve essere trasversale a tutti i contesti della formazione.

In conclusione, non è possibile prevedere come i contesti educativi accoglieranno le nuove idee sul genere; è difficile prevedere oggi quale sarà l'esito di tale periodo di "complessificazione" che, appunto, deve ancora trovare una "trasposizione educativa", diretta. Le questioni in gioco sono molte:

"Nelle società contemporanee esistono modelli *multipli* di mascolinità e di femminilità, nella misura in cui la differenza di genere è attraversata da altre distinzioni: quella di *classe* (ad es., la mascolinità degli uomini d'affari è diversa da quella degli operai), quella legata all'*età* e alla fase della vita, quella *culturale* nel caso di un contesto in cui convivono gruppi originari di paesi differenti o portatori di culture minoritarie. È problematico dunque pensare a una socializzazione di genere che conduca a due sole identità. Come ricorda Connell, inoltre, fin dalla tenera età bambini e bambine prendono le differenze di genere fornite loro dagli adulti, a volte accettandole, a volte rifiutandole; creano delle proprie divisioni di genere durante il gioco, per poi demolirle di nuovo; sperimentano le proprie esibizioni di genere (ad esempio, quando le bambine giocano a truccarsi), mentre altri provano delle esibizioni trasversali (ad esempio quando le ragazzine fanno "i maschiacci"). Durante lo sviluppo, d'altra parte, accade talvolta che ci siano delle crisi che portano a dei cambiamenti improvvisi nella pratica di genere. Guardare, insomma, all'apprendimento di genere come a una creazione di *progetti di genere*, multipli e relativamente flessibili, permette di riconoscere entrambe le componenti della socializzazione di genere: la capacità di agire propria dell'individuo, e la resistenza al cambiamento propria delle strutture sociali" (Ghigi R., 2009).

La sfida che attende i professionisti dell'educazione è dunque duplice: da un lato, sapersi orientare nell'insieme, inter e multi-disciplinare, di studi sul genere e tenersi aggiornati sui cambiamenti in corso; dall'altro, realizzare progetti di *Educazioni di genere* che sappiano essere rispettosi dell'antinomia *identità-differenza* costitutiva di ogni soggetto, che sappiano parlare linguaggi plurali e che promuovano consapevolezza e spirito critico, anche in questo settore così delicato e cruciale dell'esistenza.

## **Bibliografia**

- Bellafronte F., 2003, *Bambine (mal)educate. L'identità di genere trent'anni dopo*, Palomar, Bari
- Beseghi E., 1987, *Ombre rosa. Le bambini tra libri, fumetti e altri media*, Giunti e Lisciani Editori, Teramo
- Beseghi E., Vittorio Telmon V., 1992 (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze

- Biemmi I., 2010a, *Genere e processi formativi. Sguardi maschili e femminili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa
- Biemmi I., 2010b, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Bocchi G., Ceruti M., 1985 (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano
- Cagnolati A., 2007 (a cura di), *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*, Guerini, Milano
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., 2003, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma
- Cambi F., 1991, "Complessità e epistemologia pedagogica. Modelli interpretativi", in Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze
- Cambi F., G. Campani, S. Ulivieri, 2003 (a cura di), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa
- Campani G., 2009, *Veline, nyokeke e cilici. Femministe pentite senza sex e senza city*, Odo-ya, Bologna
- Capecchi S., 2006, *Identità di genere e media*, Carocci, Roma
- Cecchi M., 2007, "Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria" in Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano
- Cyrulnik B., Malaguti E., 2006, *Costruire la resilienza : la riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erikson, Trento
- Connell R.W., 2006, *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna
- Contini M., 2009, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB Bologna
- Contini M., 2010 (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma
- Covato C., Leuzzi M. C., 1989 (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma
- Covato C. (a cura di), 2006, *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narreate*, Guerini, Milano
- Crespi I., 2008, *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Franco Angeli, Milano
- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A. M., Ulivieri S., 2001, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano
- Durst M., 2005 (a cura di), *Identità femminili in formazione*, Franco Angeli, Milano
- Durst M. (a cura di), 2006, *Educazione di genere tra storia e storie: immagini di sé allo specchio*, Franco Angeli, Milano
- Durst M., 2008 (a cura di), *Donne in-segnate: genere e ri-appropriazione di sé*, Franco Angeli, Milano

- Gamberi C., Maio M. A., Selmi, 2010 (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Roma
- Gianini Belotti E., 1973, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano
- Gigli A., 2007, *Famiglie mutanti: pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, ETS, Pisa
- Ghigi R., 2008, "La differenza prende corpo. Dai women's studies agli studi di genere", in *Equilibri*
- Ghigi R., 2009a, "Le bambine ancora da una parte? Prospettive e ricerche contemporanee sul genere e l'infanzia", in *Infanzia*, 5
- Ghigi R., 2009b, "Introduzione. Le differenze di genere nell'infanzia", in *Infanzia*, 5
- Iori V., 1994, *Eloisa o la passione della conoscenza. Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano
- Leonelli S., 2009, "Sulla necessità di continuare a indagare il genere, nelle scuole e nei servizi educativi", in *Infanzia*, n. 5
- Leonelli S., 2009, "La cura tra neutralità e differenze. Sesso, genere e insignificanza di genere", in P. Manuzzi (a cura di), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, ETS, Pisa
- Leonelli S., 2010, "Costruzioni di identità e Pedagogia di genere" in M. Contini (a cura di), *Molte infanzie, molte famiglie. Sguardi pedagogici in contesti di transizione*, Carocci, Roma
- Lipperini L., 2007, *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano
- Lorenzini S., Bonora N., 2008 (a cura di), *Migrazioni al femminile*, numero monografico di *Inchiesta*, n. 159, gennaio-marzo
- Lorenzini S., 2008, "Tra nuove prostituzioni e turismo sessuale: rapporti di genere transnazionali", in *Inchiesta* n. 159, gennaio-marzo
- Lorenzini S., 2010, "Prostituzioni e violenze: alcuni temi della contemporaneità" in Cretella C., Venturoli C. (a cura di), *Voci dal verbo violare. Analisi e sfide educative contro la violenza sulle donne*, Odoya, Bologna
- Macinai E., 2006, "Bambine e bambini per un'educazione alla differenza di genere" in E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti*, ETS, Pisa
- Mantegazza R., 2008, *Per fare un uomo*, ETS, Pisa
- Manuzzi P., 2006, "Il corpo, l'invisibile presenza", in Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano
- Manuzzi P., 2009 (a cura di), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, ETS, Pisa
- Mapelli B., Seveso G., 2003, *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento e educazione*, Guerini, Milano
- Mapelli B., 2008 (a cura di), *Soggetti di storie. Donne, uomini e narrazioni di sé*, Guerini, Milano

- Marone F., 2002, *La pedagogia della differenza e il pensiero postmoderno*, Luciano Editore, Napoli
- Marone F., 2003, *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Unicopli, Milano
- Mortari L., 2003, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci
- Mortari L. 2006, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondatori, Milano
- Pace R., 2010, *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, Firenze University Press, Firenze
- Piccone Stella S., Saraceno C., 1996, *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna
- Pinto Minerva F., 2007, "Il corpo femminile. Tra organico e cibernetico" in Olivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile*, Guerini, Milano
- Piussi A.M., 1989, *Educare nella differenza*, Rosenberg e Sellier, Torino
- Piussi A. M., Bianchi L., 1995 (a cura di), *Sapere di sapere. Donne in educazione*, Rosenberg e Sellier, Torino
- Ricchiardi P., Venera A. M., 2005, *Giochi da maschi, da femmina e... da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Junior, Bergamo
- Ruspini E., 2003, *Le identità di genere*, Carocci, Roma
- Santelli L., Olivieri S., 2003 (a cura di), *Genere e educazione*, Studium Educationis, numero monografico, CEDAM, Padova, n. 2
- Taurino A., 2005, *Psicologia della differenza di genere*, Carocci, Roma
- Tolomelli A., 2007, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, ETS, Pisa
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L., 2007, *Tenersi per mano: disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze
- Olivieri S. (a cura di), 1992, *Educazione e ruolo femminile*, La Nuova Italia, Firenze
- Olivieri S., 1995, *Educare al femminile*, ETS, Pisa
- Olivieri S., 1996 (a cura di), *Essere donne insegnanti: storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Olivieri S., 1999, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari,
- Olivieri S., 2007 (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano
- Olivieri S., Contini M., 2010 (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Guerini, Milano
- Villano P., 2009, "Parlare di categorie di genere nell'infanzia: qualche spiegazione della psicologia sociale" in *Infanzia*, n. 5