

## SEGREGAZIONE FORMATIVA E CULTURA DI GENERE DEGLI INSEGNANTI<sup>1</sup>

Chiara Tamanini, Iprase del Trentino

### 1. *Segregazione educativa e disuguaglianza di chance occupazionali*

Il disegno raffigurato nell'immagine riprodotta in questa pagina è stato realizzato all'inizio dell'anno scolastico 2005/6 dagli alunni e dalle alunne di una seconda media a cui gli insegnanti hanno chiesto di rappresentare la propria classe.

Come si vede, l'immagine in cui gli allievi e le allieve si riconoscono è unitaria ma composta di due parti ben distinte: una metà è a forma di angelo e intende ritrarre le femmine, l'altra metà è "diabolica" e si riferisce alla parte maschile della classe<sup>2</sup>.



Figura: Angelo/diavolo, femmina/maschio

Gli studenti hanno disegnato la propria classe in una figura d'insieme, segno che essa è percepita come un ambiente condiviso: ciò che caratterizza però la loro relazionalità è una forte polarizzazione tra la componente dei maschi e quella delle femmine. L'aspetto interessante è che la parte femminile ha composte sembianze "angeliche" mentre la parte maschile ha un immaginario "diabolico", caratterizzato da una lunga coda che sembra partire dalla parte anteriore della figura, un grande piede appuntito e un tridente esibito con spavalderia. Le ragazze costituiscono dunque la parte "buona" e tranquilla della classe, che rispetta le regole della convivenza e dell'apprendimento scolastico, mentre i maschi sono la parte di disturbo, che invade gli spazi della vita in comune e rivendica la propria impertinenza e irrequietezza fisica. Data l'interdipendenza tra

<sup>1</sup> L'articolo è pubblicato in B. Poggio (a cura di), *L'isola che non c'è. Pratiche di genere nella pubblica amministrazione tra carriere, conciliazione e nuove precarietà*, Trento 2007, Edizioni 31, pp. 171-189.

<sup>2</sup> La fotografia riproduce un disegno che gli alunni avevano appeso alla porta di una classe nell'Istituto Comprensivo di Lavis in Provincia di Trento. La classe che si è "autoritratta" era composta di 10 femmine e 11 maschi.

insegnamento e apprendimento si può facilmente indurre che il ritratto rispecchi anche il modo in cui gli alunni sono percepiti e trattati dalle proprie e dai propri docenti.

Il disegno viene proposto come apertura di questo articolo in quanto rende in modo visivo e immediato una situazione ben nota per cui le femmine rispetto ai maschi vivono l'ambiente scolastico in modo apparentemente più fluido, ne accettano più facilmente le regole e le dinamiche, hanno percorsi scolastici più regolari e rendimenti migliori. Gli alunni, di contro, sono solitamente più insofferenti, più a rischio di insuccesso e hanno voti mediamente inferiori. A completamento del quadro si può aggiungere che negli ultimi decenni le donne che ottengono un diploma di scuola superiore e che si laureano sono in numero maggiore rispetto agli uomini (A. Schizzerotto e C. Barone, 2006). Nell'ambito dello studio il sesso forte sembrerebbe dunque quello femminile mentre parrebbe emergere uno svantaggio dei maschi.

La realtà è però più complessa: infatti permangono tra maschi e femmine differenze ben precise nelle preferenze verso certi ambiti di apprendimento e nelle scelte dei percorsi scolastici e universitari. Come è noto, le giovani propendono verso studi di tipo umanistico e sociale piuttosto che tecnico-scientifici (M. Cozza e B. Poggio, 2006) e tali scelte indirizzano la maggioranza delle donne verso collocazioni occupazionali meno prestigiose e di reddito inferiore (Fondazione Censis, 2005; Osservatorio del mercato del lavoro, 2006). La maggior bravura scolastica delle ragazze (C. Tamanini, 2006) e il raggiungimento di titoli di studio elevati da parte delle donne non trova pertanto piena corrispondenza nelle posizioni professionali in cui invece sono, anche se in modo ridimensionato rispetto al passato, avvantaggiati i maschi. Si può in definitiva affermare che nel mondo scolastico si profila un *gender gap* maschile, mentre nel mondo del lavoro è ancora presente un *gender gap* femminile.

È evidente che tale situazione comporta lo spreco di un grande potenziale sociale di capacità e creatività femminile (Comunicazione della Commissione Europea del marzo 2006). Consapevoli che dovranno conciliare vita lavorativa e impegni familiari, le donne si indirizzano fin dall'adolescenza verso professioni in cui predominano gli aspetti di cura, educazione e assistenza che sono caratteristici anche del ruolo domestico che la cultura di genere dominate si attende da loro una volta entrate nell'età adulta. Nel contempo le giovani si proiettano verso prospettive di lavoro da cui si aspettano la possibilità di dedicare tempo e energia anche alla vita familiare, mettendo in conto di sacrificare alla dimensione del privato eventuali opportunità di carriera.

## *2. Le donne e la professione insegnante*

I fattori che possono spiegare la scelta di indirizzi formativi penalizzanti da parte delle donne sono molteplici e complessi e fanno riferimento all'educazione familiare, ai modelli di genere apparentemente emancipati ma sostanzialmente tradizionali proposti dalla società, alla carenza di facilitazioni e misure in grado di salvaguardare la possibilità di conciliare la vita familiare con la vita lavorativa. In questo articolo si intende però focalizzare l'attenzione sul ruolo della scuola e su come essa incida nei processi di costruzione dell'identità di genere: il mondo dell'istruzione, infatti, pur accanto ad altre fonti di apprendimento non formale e informale, continua ad avere un ruolo importante nell'istruzione e nella formazione delle giovani generazioni.

Il primo dato da cui partire è la forte femminilizzazione del settore scolastico. È noto come nella pubblica amministrazione la percentuale delle donne impiegate sia

consistente e in costante crescita. I dati riferiti al 2004<sup>3</sup> confermano che il 54% circa di dipendenti pubblici sono di sesso femminile. Un'analisi per settori mostra però che quasi la metà delle donne occupate nel pubblico impiego lavora nella scuola. L'ambito dell'istruzione presenta dunque il più alto grado di occupazione femminile: le percentuali del 2004 presentate dal Ministero della Pubblica Istruzione indicano che la scuola primaria è quasi totalmente femminilizzata (95,4% di insegnanti donne a tempo indeterminato) e che anche le scuole secondarie di primo e secondo grado hanno un'alta percentuale di insegnanti femmine, con una media rispettivamente del 75,6% e del 59,4%. Con i suoi quasi otto decimi dell'intero corpo docente costituito da maestre e professoresse, l'Italia è il paese europeo con il più alto tasso di femminilizzazione dell'insegnamento<sup>4</sup>.

Lungi dall'essere un fattore positivo, la preponderante presenza femminile nella professione insegnante è piuttosto collegabile con la bassa cultura di genere presente in Italia. Nel nostro paese, infatti, l'occupazione femminile è culturalmente accettata e incentivata nei settori educativi-assistenziali e nei lavori che sembrano lasciare più spazio agli impegni familiari (S. Olivieri, 2003) ma che, d'altro canto, godono di bassa remunerazione e appetibilità sociale. Si può anche rilevare che la professione di insegnante richiede molti anni di precariato e non presenta possibilità di carriera se non tramite un drastico, e statisticamente poco probabile, cambio di lavoro con l'accesso alla dirigenza scolastica. Peraltro la partizione per genere di quest'ultima non favorisce le donne, come invece sarebbe logico aspettarsi sulla base della maggioritaria presenza femminile tra gli insegnanti: i dati dell'anno scolastico 2004/5 (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2005) mostrano, infatti, che il 55% di dirigenti della scuola elementare e media e il 79% della scuola superiore sono maschi.

Diventa dunque interessante interrogarsi su quale sia la cultura di genere proposta dalla scuola e non solo per il motivo indicato sopra, e cioè per il ruolo significativo che la scuola mantiene nell'istruzione e nell'orientamento dei giovani e delle giovani, ma anche per il fatto che tale cultura è essenzialmente veicolata da donne; è altresì importante mettere a fuoco come la minoritaria presenza maschile nel corpo insegnante incida pure essa sulla costruzione dell'identità di genere degli allievi e delle allieve.

Tali questioni sono affrontate nell'indagine "Genere e percorsi formativi" realizzata dall'Iprase e i cui esiti sono pubblicati nel rapporto "Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento" (C. Tamanini, 2007). La ricerca analizza il grado di sensibilità del mondo della scuola verso le differenze tra maschi e femmine e gli schemi mentali che sono alla base della cultura di genere di insegnanti e dirigenti del ciclo primario e secondario di primo grado.

L'indagine, incentrata specialmente sulla scuola trentina, si basa sui risultati di un questionario telefonico rivolto agli insegnanti delle scuole elementari e medie indicati dai dirigenti scolastici come referenti per la tematica in esame e su un'ampia rilevazione qualitativa basata su focus group e interviste in profondità effettuati con insegnanti, dirigenti e testimoni privilegiati. La ricerca fa inoltre riferimento ad una raccolta e analisi di dati secondari relativi alla femminilizzazione del personale docente e

---

<sup>3</sup> Ministero Economia e Finanze, Ragioneria Generale dello Stato, conto annuale, maggio 2006.

<sup>4</sup> Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, *Quaderno bianco della scuola*, Settembre 2007, p. 62.

dirigente, ai tassi di partecipazione scolastica e universitaria di maschi e femmine e alle differenze di apprendimento in matematica<sup>5</sup>.

In questo contributo, per motivi di spazio, si propongono solo alcuni degli aspetti indagati, cercando di privilegiare quelli che mettono in luce gli atteggiamenti, le opinioni e i modelli mentali che manifestano le e gli insegnanti nella loro relazione educativa di genere.

### 3. A scuola non si fanno differenze

Gli esiti dell'indagine "Genere e percorsi formativi" restituiscono un'immagine complessa e a volta contraddittoria dell'atteggiamento del mondo della scuola verso i processi che portano alla maturazione dell'identità di genere.

La tabella 1 mostra la distribuzione delle risposte delle e dei referenti<sup>6</sup> delle scuole alla domanda su quale sia il livello di sensibilità del mondo scolastico rispetto alle problematiche di genere.

**Tab. 1: "Secondo lei esiste nella scuola sensibilità riferita alle problematiche di genere?"**

	Elementari		Medie	
	N	%	N	%
Sì, c'è una certa consapevolezza dell'importanza delle differenze di genere	42	30,2	19	32,2
Sì, ma manca una formazione specifica degli insegnanti	47	33,8	27	45,8
Sì, ma c'è una certa difficoltà a parlarne	12	8,6	1	1,7
No, si avverte disinteresse verso tali tematiche	22	15,8	7	11,9
No, si avverte una certa ostilità	-	-	-	-
Non so	16	11,5	5	8,5
Totale*	139	100,0	59	100,0

\*Referenti delle scuole

Il 74,8% delle e dei rispondenti afferma che nella scuola esiste sensibilità verso la tematica indagata. Tuttavia solo un terzo sostiene, senza distinguo particolari, che nella scuola esiste una "certa" consapevolezza dell'importanza delle differenze di genere, mentre il 40% circa afferma che la consapevolezza c'è ma che le e gli insegnanti non hanno una formazione adeguata ad affrontare in modo articolato la problematica.

La carenza di strumenti culturali e didattici è avvertita soprattutto dalle e dai referenti delle scuole medie che nel 45,8% dei casi sostengono che manca una formazione specifica sull'argomento. È interessante notare che l'8,6% delle e degli intervistati delle scuole elementari rileva che, pur essendoci sensibilità per le questioni di genere, c'è

<sup>5</sup> Per una più accurata descrizione della metodologia della ricerca si rimanda al rapporto di ricerca citato e in particolare ai paragrafi 3 e 4 del primo capitolo di "La ricerca 'genere e percorsi formativi': finalità, obiettivi e metodologia" (F.Sartori e C.Tamanini, pp. 33- 46).

<sup>6</sup> La maggioranza di coloro che hanno risposto al questionario telefonico sono donne (157 su 198). Ciò è spiegabile con la preponderante presenza femminile nel corpo docente ma anche con altri due elementi: la maggiore disponibilità delle donne ad affrontare la tematica oggetto della ricerca e l'idea diffusa che quando si parla di "genere" ci si riferisce alla condizione femminile mentre, in realtà, si tratta "di un termine binario, non univoco: gli uomini, come le donne, costituiscono il genere." (S. Piccone Stella, C. Saraceno, 1996).

difficoltà a parlarne. Il dato può, a prima vista sorprendere, se si considera che la scuola primaria è quasi del tutto femminilizzata (V. Amistadi e A. Ressa, 2007) e potrebbe essere spiegato con una sorta di blocco culturale nel prendere atto e nell'esplicitare le implicazioni educative delle differenze tra maschi e femmine e con il fatto che le diversità di genere divengono evidenti nell'età preadolescenziale e adolescenziale degli allievi e delle allieve, cioè alla fine del quinquennio e durante il triennio della scuola secondaria di primo grado.

La tabella mostra anche che ben il 14,6% di tutti le e gli intervistati - in più alta percentuale delle scuole elementari - afferma che c'è disinteresse verso la tematica e, il 10%, risponde che "non sa" se ci sia sensibilità al tema. Anche in questo caso nella scuola secondaria di primo grado si rivela una maggiore attenzione alla questione indagata (20,4% di "No, si avverte disinteresse/Non so" di contro al 27,3% dei/delle referenti delle scuole elementari).

L'indagine qualitativa<sup>7</sup> spiega che la sensibilità delle insegnanti verso la differenza di genere, anche quando c'è, resta "superficiale", occasionale e spontaneistica e si traduce solo raramente in attenzione costante e ragionata, oggetto di riflessione e concreta attività didattica e educativa. L'atteggiamento che prevale tra gli educatori è quello istintivo per cui la relazionalità tra i maschi e le femmine della classe è vissuta come un fatto della vita quotidiana che, come tale, non merita attenzioni e riflessioni particolari; la differenza di genere diventa, in tal modo scontata, non "vista". Di questo comportamento "naturalistico" fa anche parte l'acquisizione culturale, dovuta alla prima stagione femminista, che le donne sono uguali agli uomini (V. Iori, 2001) e che pertanto, da un punto di vista educativo, non bisogna "fare differenze":

*"Manca da anni una riflessione su questo tema da parte dei docenti. Secondo me non c'è questa consapevolezza, se non un po' naturalistica. Oltretutto, dato che la maggior parte degli insegnanti ...è formata da donne, esplicitamente non si è ragionato su queste tematiche e una metodologia conseguente alla riflessione, secondo me, non è ancora in atto. C'è molta spontaneità, ma consapevolezza non molta. La spontaneità ti dice di fare le cose in un certo modo, forse anche giusto, ma...è un po' di tempo che non si riflette su questo, se non con quel principio generale, dicendo che è bene che stiano tutti assieme. Che è un'acquisizione di qualche tempo fa ... ci si è fermati lì."* DS, m<sup>8</sup>

Bisogna anche rilevare che, secondo alcune/i insegnanti, i processi di costruzione dell'identità di genere non riguardano i ragazzi e le ragazze che frequentano la scuola e che le diversità e le disuguaglianze emergeranno dopo il percorso scolastico, nella società:

*"Direi che nella scuola [le differenze di genere] non vengono trattate, nel senso che dal tempo in cui hanno disfatto le classi separate maschili e femminili il problema è stato messo da parte, ignorato, comunque fraintendendo, nell'idea che non ci siano problemi d'identità di genere nell'età tra i dodici e i quindici anni."* DS, m

---

<sup>7</sup> Nonostante gli sforzi di equilibrare la presenza femminile e maschile, nei focus group, come nelle interviste telefoniche, a partecipare sono state soprattutto donne (16 su 26). La partizione di genere è più bilanciata nelle interviste in profondità (14 femmine e 11 maschi).

<sup>8</sup> Per indicare il ruolo e il genere delle autrici e degli autori delle affermazioni riportate si utilizzano le seguenti sigle: **IE**= insegnante della scuola elementare; **IM**= insegnante della scuola media; **DS**= dirigente scolastico; **PP**= psicopedagoga; con **f** si indica il genere femminile, con **m** il genere maschile.

*“Lei ha indicato lo straniero...lo viviamo come una diversità nel senso che arriviamo a confrontarci con modalità e anche con attenzioni molto...attente. Mentre la diversità sessuale la viviamo quotidianamente, ci siamo cresciuti e io ho l'impressione che noi creiamo un'eccessiva attenzione e arriviamo alla presenza di un problema che magari non è nello sviluppo di questa età, ma lo troviamo dopo quando la società già c'è, crea dei binari aperti a forbice a cui una scelta di un tipo ti può portare.”* IE, m

Quest'ultima affermazione porta a mettere a fuoco la questione cruciale dell'orientamento come itinerario che va dalla conoscenza di sé alla costruzione del progetto personale di vita, studio e lavoro (R. Biagioli, 2003) e che, come mostra la tabella 2, nel mondo scolastico non appare attento alle differenze di genere.

**Tab. 2: “Nella Sua scuola ha riscontrato nei processi di orientamento atteggiamenti e considerazioni riferite alla differenza di genere?”<sup>9</sup>**

	Scuole medie	
	N	%
Sì, spesso	7	11,9
Sì, talvolta	26	44,1
No, mai	26	44,1
Totale*	59	100,0

\*Referenti delle scuole

Il 44% dei e delle referenti delle scuole medie dichiara di non rilevare nei percorsi di orientamento attenzione alla differenza di genere; una pari percentuale afferma che nella sua scuola ci si fa caso “qualche volta” e solo il 12% dichiara che se ne tiene conto “spesso”. Il dato è sorprendente perché è proprio nei processi di scelta che i condizionamenti culturali e sociali, gli stereotipi e i pregiudizi incidono maggiormente (G. Zuffi, 2007), influenzando le decisioni di maschi e femmine in merito agli indirizzi scolastici a cui iscriversi dopo l'esame di terza media. La tematica è complessa e rinvia, prima di tutto, a una riflessione generale su come vengono gestiti i processi di orientamento nella scuola (B. Mapelli, G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, 2001). Nell'impossibilità di affrontare in questo contesto la questione in modo adeguato, ci si limita a citare la riflessione di un partecipante ad un focus group che, riferendosi alla maggiore difficoltà di dare un consiglio orientativo ai maschi, definiti nel corso della discussione “meno maturi” e meno capaci di individuare e esprimere le proprie propensioni rispetto alle femmine, afferma:

*“Io penso che la nostra scuola non riesce, neanche in terza media a verificare davvero le attitudini, le capacità, gli interessi dei ragazzi. Molte volte il nostro consiglio orientativo è dato dalla somma di tante cose, tipo ‘è portato per quella materia, è portato per quell'altra’. Però un'analisi approfondita dei tre anni, dovrebbe essere costante nel tempo per poi arrivare al momento del consiglio orientativo e dire ‘questa è la fotografia del ragazzo e per questo possiamo indirizzarlo verso questo tipo di scuola’.”* IM, m

Molte/i insegnanti rilevano che le questioni relative alle relazioni tra maschi e femmine vengono affrontate quando emergono da sole, sia nei contenuti di apprendimento, sia nei comportamenti delle alunne e degli alunni. Inoltre alcune e

<sup>9</sup> La domanda è stata posta solo ai e alle referenti della Scuola secondaria di primo grado.

alcuni insegnanti pensano che porre attenzione alle dinamiche di genere costituirebbe un'ulteriore aggiunta ai troppi problemi e argomenti che già devono affrontare e temono di veder aggravato il proprio carico di lavoro e di dovere sacrificare qualche altro aspetto dell'insegnamento che ritengono importante o che sono stati sollecitati ad affrontare dai processi di riforma che negli ultimi anni hanno investito il ciclo primario e secondario di primo grado<sup>10</sup>:

*“Ci sono già troppe diversità e alla scuola viene già chiesto tanto e parla di sicurezza, e parla di educazione stradale, e guarda che devi parlare di alcolismo e devi parlare di fumo. Insomma, il programma mio disciplinare, didattico, dove lo metto se devo parlare di mille altre cose? Io devo avere lo spazio per insegnare e devo avere lo spazio anche per educare. [Gli alunni] non sono imbuti da continuare a mettere dentro, a metter dentro, a metter dentro. A metter dentro dopo non esce più niente.”* IE, f

L'atteggiamento contraddittorio delle e degli insegnanti in cui si mescolano stereotipi, pregiudizi ma anche momenti di consapevolezza, emerge con tutta evidenza nel momento in cui le e gli intervistati, che da un lato testimoniano la superficiale attenzione del mondo della scuola alle diversità di genere, sottolineano poi con forza che le diversità di comportamento e di rendimento di maschi e femmine si presentano nella didattica quotidiana e che spesso creano problemi e conflitti:

*“Nei ragazzi e forse anche negli adulti sta prendendo il sopravvento la donna, la ragazzina: sono molto intraprendenti, a volte anche eccessivamente. I ragazzini quindi o si chiudono o sviluppano atteggiamenti di aggressività e comunque si producono degli ostacoli che sono difficili da superare creandosi così delle dinamiche poco piacevoli. Si creano talvolta due gruppi ben distinti e non c'è verso di amalgamarli.”* IM, f

*“Soprattutto nei maschi, è tornato nuovamente in auge lo stereotipo del maschio con la clava. Ultimamente capita anche nell'altro assetto, che ci siano delle femmine coalizzate in funzione anti-maschio. Nella scuola ci sono tutti gli spunti espliciti ed impliciti perché la questione dell' propria identità sia affrontata...”* DS, m

Le considerazioni delle e degli intervistati sugli apprendimenti sottolineano i migliori risultati delle alunne e una maggiore difficoltà dei maschi a sentirsi a proprio agio nell'ambiente scolastico:

*“Il rendimento è sicuramente migliore e anche nei rapporti tra di loro vedo che le ragazze sono più decise di quanto non fossero in passato, anche più aggressive; i maschi sono un po' in sofferenza.”* IM, f

Dunque, mentre da un lato le e gli insegnanti sembrano dedicare poca attenzione ai processi dell'acquisizione della conoscenza di sé e della costruzione della identità delle e degli allievi, privilegiando i contenuti da insegnare, le adempienze da espletare, i problemi emergenti da affrontare, dall'altro lato, se sollecitati, rilevano con interesse e talvolta con passione che le differenze tra maschi e femmine ci sono e che incidono significativamente nella vita delle e degli alunni e nella relazione educativa:

*“Il fatto è che spesso noi insegnanti non vediamo la difficoltà relazionale che c'è tra di loro; ci sembrano classi omogenee e poi ci accorgiamo che ci sono spaccature tra maschi e femmine.”* IM, f

---

<sup>10</sup> Nell'ultimo quinquennio la Scuola primaria e Secondaria di primo grado è stata interessata nell'applicazione della riforma voluta dal governo di centro-destra (D.L. n. 59 del 19/2/2004 con relativi allegati), recentemente sostituita dalle “Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione” (D.m del 31/7/2007).

Le dinamiche di genere nella scuola sembrano in sintesi collocarsi in una zona tra il visto e il non visto, l'implicito e l'esplicito; esse si presentano come una sorta di "sapere di soglia, qualcosa di cui si ha una consapevolezza relativa e limitata, forse perché mai a fondo interrogata né legittimata significativamente nel proprio fare scuola" (B. Mapelli 2007). Gli esiti della ricerca "Genere e percorsi educativi" mostrano che la differenza tra maschi e femmine negli stili relazionali e di apprendimento è presente nella scuola, che è vissuta quotidianamente e a volte problematicamente dai ragazzi, ma che solo raramente diventa elemento di attenzione per gli insegnanti. Costoro si dichiarano coinvolti, talora travolti, da attività curricolari, innovazioni; inoltre non ritengono essenziale, se non di fronte al manifestarsi di emergenze momentanee, dedicare la propria cura educativa al tema della costruzione dell'identità di genere.

La maggioranza dei docenti sostiene, in nome di una conquistata uguaglianza, che maschi e femmine vadano trattati nello stesso modo e tendono a proporre un'azione formativa e una didattica "uguale" a soggetti diversi. Non essendo tematizzate, le differenze di genere vengono vissute dagli alunni, ma anche dai docenti, in modo istintivo e impulsivo; tale situazione, se da un lato può provocare disagio, dall'altro non diventa occasione di valorizzazione di sensibilità e stili di apprendimento diversificati, di azioni di orientamento personalizzate, di intenti formativi che si prendano cura della relazionalità e della crescita anche emotiva degli alunni e delle alunne.

Si può concludere che nel mondo della scuola non è presente un'esplicita coscienza che i processi educativi e istruttivi connessi allo sviluppo personale siano connaturati al fatto che ogni individuo ha un'appartenenza sessuale e che crescere significa anche "diventare" un uomo o una donna, i quali assumeranno specifici ruoli nell'ambito lavorativo e familiare. Tale sguardo *in-differente* degli educatori porta inevitabilmente a proiettare sugli alunni e sulle alunne schemi mentali che inducono molte femmine, ma anche molti maschi, a riproporre atteggiamenti comportamentali, emozionali e cognitivi predefiniti e a scelte di indirizzo di studio e di attività lavorativa funzionali alla conferma di una divisione di ruoli tradizionale. La persistenza di stereotipi di genere finisce per sfavorire le donne che si orientano verso discipline umanistiche e sociali piuttosto che tecnico-scientifiche, nonché verso percorsi professionali meno gratificanti e remunerati.

#### 4. *Insegnanti tra stereotipi e consapevolezza*

Si sarà notata, nella scrittura di questo articolo, una difficoltà di natura linguistica nella connotazione di genere da privilegiare per i sostantivi utilizzati (insegnante, intervistato, alunno...). Data la forte presenza femminile nell'ambito scolastico, sarebbe in effetti più corretto parlare *delle* insegnanti piuttosto che genericamente degli insegnanti. La lingua, nella sua falsa neutralità, privilegia il genere maschile (C. Robustelli, 2000) e questo fatto non è certo di aiuto nella descrizione dei fenomeni. Come più volte sottolineato, sono del resto gli stessi insegnanti, maschi e femmine, a concepire il sapere che propongono come neutrale e ad avere con i propri alunni relazioni di carattere universalistico. Secondo alcune/i intervistati tale atteggiamento sarebbe facilitato dal fatto che il settore dell'insegnamento è molto femminilizzato e questa situazione non permetterebbe un confronto sistematico con stili relazionali e didattici diversi, di tipo maschile:

*"...se poi teniamo presente che a scuola c'è una predominanza di docenti di sesso femminile io credo che [il tema della differenza di genere] non se lo pongano neanche come problema, per il fatto che dai per scontato che si faccia così quando anche*



*l'impostazione di tipo didattico, di approccio di relazione è connotata molto al femminile.” PP, f*

E, d'altra parte, molte insegnanti, non hanno una consapevolezza storica, sociale e culturale adeguata a inquadrare in modo critico il concetto di differenza e, per timore di utilizzare categorie inadatte ad affrontare la complessità della questione, si astengono dall'affrontarla:

*“A volte [il tema della differenza di genere] è un tabù, certe insegnanti, sono per il 90% femmine, hanno paura di prendere in esame questo argomento perché, se non sono preparate, hanno il timore di sembrare retrograde; quando cerco di affrontare il discorso rischio di creare quella spaccatura che c'era prima di quel periodo, in cui era forte la differenza. Non sanno come gestirlo e allora non se ne parla.” PP, f*

Molte/i insegnanti riconoscono che la femminilizzazione del mondo della scuola ha conseguenze sui modelli relazionali trasmessi che risultano basati principalmente sulla comprensione e sull'accoglienza (F. Sartori, 2007):

*“Secondo me nei consigli di classe ti può capitare, dove c'è una presenza anche non significativa [di maschi], che vengano impostate discussioni su alcune tematiche, che possono essere le regole, il non rispetto delle regole, questo potrebbe essere[un aspetto] più paterno, più maschile; poi però riporti subito il discorso sul materno [sulla relazione] che accoglie, quella che comunque 'anche se non arrivi alla punizione lasci perdere'; lo si fa perché ormai si è sempre fatto così.” PP, f*

La prevalenza di donne nel corpo docente, secondo alcuni/e intervistati, potrebbe avvantaggiare le allieve che vedrebbero più apprezzate le loro capacità di maggiore impegno e interesse costante verso lo studio:

*“...vengono impostate le attività in maniera tale che la presenza femminile viene valorizzata, viene chiamata in causa più facilmente rispetto a quella maschile... [i maschi] avrebbero bisogno di approcci diversi per dare il meglio di sé ...probabilmente è proprio la modalità di approccio [didattico] che, giocata al femminile, privilegia il femminile.” PP, f*

*“Ho avuto occasione di discutere con le colleghe sul fatto che, nella valutazione di quello che fanno i ragazzini - probabilmente per come è organizzata la scuola, per il tipo di richieste, per le modalità di lavoro - c'è una tendenza a “portare” la femmina.” IM, f*

Di contro gli alunni sarebbero sfavoriti dalla mancanza di riferimenti maschili:

*“Penso sia un problema [la prevalenza di donne], infatti spesso ci sorprendiamo nel dire che alcuni ragazzi avrebbero bisogno di una figura maschile di riferimento...: primo per organizzare attività adatte ai maschi, attività in cui sia necessario l'impiego di forza, azione, perché molto spesso un'insegnante femmina ha meno attitudine verso questo tipo di cose...durante la mia carriera di preside molte volte c'è stato bisogno di un insegnante maschio per prendere in mano la situazione di gruppi di maschi inquieti.” DS, m*

Un'insegnante osserva, al contrario, che in genere si tollera maggiormente, pur considerandolo non corretto, il comportamento “al di fuori delle regole” dei maschi proprio perché si dà per scontato che irrequietezza, scarso controllo di sé e aggressività siano tratti tipici del loro modo di essere:

*“...può succedere che si tolleri più facilmente il comportamento vivace di un maschio piuttosto che di una femmina. Io cerco di sforzarmi di essere imparziale ma può capitare.” IM, f*

In altri casi si riconosce che ciò che più influenza l'apprendimento degli alunni non è il genere del docente quanto piuttosto la qualità della relazione che si instaura tra studenti e insegnanti e l'assunzione di uno stile di insegnamento che tenga conto delle differenze e delle specificità dei singoli alunni e delle singole alunne:

*“Riflettevo sull'importanza di portare di più nella scuola quelle esperienze scientifiche, tipo ricerca ambientale, perché su certe ragazzine hanno lasciato il segno, nel senso che facendo queste esperienze sono uscite l'anno scorso due/tre studentesse con l'intenzione di fare biologia. Attraverso la varietà delle proposte noi possiamo incidere e far scoprire al singolo ragazzo qualche cosa che potrebbe interessarlo.”* IM, f

Al di là delle diversificate e molteplici opinioni sugli effetti della femminilizzazione, la maggior parte degli intervistati sostiene che una maggiore presenza di insegnanti maschi renderebbe la scuola un ambiente di apprendimento più equilibrato sia per gli alunni che per le alunne:

*“Nel gruppo docenti è assolutamente importante e interessante che ci siano maschi e femmine insieme, perché si fanno le cose meglio, si lavora più in armonia, con rapporti diversi ...quindi essere maschio e femmina su una classe, quella è la situazione ideale, perché fai fronte in ugual misura ai bisogni dei bambini e delle bambine rispetto non solo all'identificazione di genere, ma anche ai propri bisogni di essere.”* IE, f

*“Ma sono convinta che se i ragazzi avessero davanti sia insegnanti maschi che insegnanti femmine in modo più equilibrato, anche i maschi vedrebbero con meno disprezzo la cultura. Perché per le ragazze è chiaro che studiare serve e che è una cosa giusta, per i maschi invece un po' meno. Perché magari hanno l'esempio di loro padre che non ha avuto così bisogno di studiare, perché è arrivato al lavoro per altre vie.”* IM, f

Un equilibrio di genere potrebbe restituire, tra l'altro, un maggior prestigio sociale alla professione insegnante che è svaloriata e giudicata spesso come una professione “comoda” che non viene scelta per passione:

*“I genitori non considerano molto l'insegnante al momento attuale, lo considerano [anzi] assai poco. La società lo considera poco e alla fine tutti quanti possono dire che è un lavoro 'comodo', ma questa considerazione sociale fa sì che poi diventi esattamente questo. E allora, poi, la gente che va a farlo, non va a farlo per passione ma perché è un lavoro comodo e poi i genitori si trovano di fronte persone poco motivate.”* IE, f

*“...siamo sempre più donne e sempre meno uomini a insegnare; tra i dirigenti invece ci sono ancora parecchi uomini... Questa è una cosa che fa pensare molto alla percezione sociale del nostro lavoro, al perché gli uomini se ne siano andati a gambe levate e all'effetto che può avere sui ragazzi, ossia il fatto che ci siano dei modelli femminili molto forti e dei modelli maschili molto deboli ...”* IM, fe

Certo l'aumento della presenza maschile nell'insegnamento è difficilmente realizzabile in tempi brevi, sia perché si tratta di una professione poco remunerata, sia perché percepita come una professione sempre più difficile e più adatta alla sensibilità e allo spirito di cura e di adattamento delle donne:

*“[E' un lavoro] faticoso dal punto di vista mentale, costringe continuamente ad autocriticarsi, a mettersi in discussione...ed è per questo che è un lavoro più adatto alle donne.”* IM, f

Sembra in tal modo configurarsi una specie di circolo ricorrente, ben sintetizzato nella seguente affermazione di un'insegnante: *“Mia figlia si è appena laureata in filosofia...a frequentare filosofia erano il 55/60% ragazze, ma a provare il dottorato*

erano il 2%. Qui gioca il fatto che una si sposa e preferisce fare l'insegnante... Qui diventa pesante lo stereotipo. Magari queste ragazze hanno resistito per tutto il liceo allo stereotipo, e anche all'università, però dopo diventa pesante reggere". Alla resa dei conti, nel momento delle scelte adulte la donna propende per una professione che sembra maggiormente favorire la conciliazione tra vita lavorativa e impegni familiari. Sceglie, in questo caso, l'insegnamento che con il suo tradizionale modello organizzativo permette (anche se in realtà ciò avviene sempre in misura inferiore) di svolgere buona parte del lavoro tra le mura domestiche e che lascia - più precisamente: lasciava - lunghi periodi estivi da dedicare ai figli e alla casa. Il contrappeso rispetto a questi "vantaggi" sono la rinuncia a qualsiasi tipo di progressione professionale, uno status sociale poco riconosciuto e un trattamento economico modesto che non premia il merito<sup>11</sup>.

5. *Perché le differenze di genere vengono ignorate proprio da un ambiente professionale ampiamente femminilizzato? Alcune ipotesi e proposte.*

Le insegnanti, pur acculturate e abili professioniste, sembrano prigioniere dei ruoli che la società assegna loro e accettano passivamente di trasmettere un sapere e un modo di essere falsamente neutrale. Scrive a tale proposito M.A. Pappalardo (1994): "Cominciare a 'pensare come donne in un mondo di uomini' forse per noi insegnanti è più difficile che per le altre donne. Sembra una contraddizione, giacché le insegnanti hanno una mente allenata al sapere e l'anima esercitata al comprendere; hanno un luogo di lavoro quasi del tutto femminilizzato nel quale potersi mettere in relazione con donne appartenenti almeno a tre generazioni; hanno piena autonomia nello stile di insegnamento, nella programmazione didattica, nella scelta dei testi scolastici e nella gestione dei rapporti relazionali con alunni e alunne. Eppure non parlano, non comunicano, non scelgono, non si aggiornano, non insegnano, non pensano partendo dalla consapevolezza di *essere donne*". È probabilmente da qui, dal *partire da sé* che potrebbe iniziare un mutamento profondo nella cultura di genere delle e degli insegnanti. È quella che Barbara Mapelli chiama la *radicalità* dell'assunzione della prospettiva di genere nel fare scuola: "Nessuno di noi, in nessuna relazione *tratta tutti allo stesso modo: l'uguaglianza è un'illusione e un inganno se non assume in sé la consapevolezza e le qualità della diversità*. Siamo donna o uomo in ogni atto o pensiero della nostra esistenza, in ogni rapporto, che è differente se abbiamo di fronte una donna o un uomo...la storia delle nostre biografie, diviene patrimonio personale nel momento in cui apprendiamo a riconoscerci *veramente*, ad accettarci come donna e come uomo, diviene *risorsa educativa* nel momento in cui questo sguardo che abbiamo imparato su di noi e sulla nostra storia ci insegna a riconoscere le storie altrui, differenti tra i generi e nelle diverse generazioni, ad accompagnarla, pensando che, in fondo, si tratta di una ricerca comune, la nostra e quella di chi, più piccolo e più piccola, ci sta vicino nell'aula: è la ricerca per diventare e conoscere, il più possibile, chi si è, per apprendere la capacità di leggere e leggersi nel proprio essere nel mondo."<sup>12</sup> Dall'assunzione di questo punto di vista, che riguarda nella stessa misura le donne e gli uomini, può

---

<sup>11</sup> Una descrizione accurata della situazione retributiva e professionale degli insegnanti italiani in confronto a quella dei paesi OCSE si trova nel già citato "Quaderno bianco sulla scuola" (settembre 2007), pp. 62-64.

<sup>12</sup> B. Mapelli, "La radicalità della tematica di genere in educazione", in C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit., pp. 23-24.

iniziare la messa in crisi degli stereotipi che gli insegnanti involontariamente comunicano, come riconoscono alcune/i intervistati:

*“...siamo maschi e femmine anche noi, abbiamo un modello culturale, educativo che proponiamo volenti o nolenti, come negli esempi che usiamo per spiegare una cosa, il tono di voce che usiamo. Delle distinzioni le facciamo sicuramente, anche con un’occhiata. Siamo prima di tutto delle persone nella nostra identità di maschio o di femmina.”* IM, f

A partire da questo atteggiamento critico e di autoconsapevolezza (“...prima di insegnare la propria materia, un insegnante è un esempio di persona, di vita” , riconosce un’insegnante), si può assumere un punto di vista che incoraggi gli alunni e le alunne a esplorare percorsi educativi non tradizionali, si può indirizzare le alunne verso ambiti di sapere da loro poco praticati, prospettare per il loro futuro percorsi professionali non predefiniti all’origine; si può cercare di capire i motivi del disagio che mostrano in classe i maschi (A.M. Ajello, 2000) e iniziare a innovare la didattica per renderla più attrattiva e per dare più spazio alla dimensione affettiva e relazionale (V. Plotegher, 2007). Partendo da qui, dalla messa in gioco della soggettività e della biografia delle e degli insegnanti, dal loro riferirsi all’esperienza concreta, alle dinamiche della società e del mondo del lavoro si può contribuire a liberare le potenzialità maschili e femminili. È questa l’indicazione principale che emerge dall’indagine “Genere e percorsi formativi” e in subordine ad essa si collocano tutte le altre più specifiche e concrete proposte degli insegnanti e la loro richiesta di percorsi formativi che permettano di mettere a fuoco nel concreto della vita scolastica le dinamiche di genere (C. Tamanini; R. Recchia, 2007).

Per fare in modo che femmine e maschi prendano coscienza della propria identità di genere e che, in particolare, le ragazze non persistano nella scelta di indirizzi formativi che le penalizzano, è, in conclusione, essenziale mettere in atto tutte le iniziative utili a promuovere nel mondo della scuola una più consapevole cultura di genere.

### **Riferimenti bibliografici**

A.M. Ajello, “ Le differenze di genere negli studi su apprendimento e sviluppo” in Associazione Italiana Editori, *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita. Vademecum I*, Progetto Polite, AIE, Milano 2000

V. Amistadi e A. Ressa, “La femminilizzazione della scuola: dati trentini, italiani ed europei”, in C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, Iprase del Trentino, Trento 2007

R. Biagioli, “Orientare al femminile: nodi teorici e proposte didattiche”, in AA.VV., *Genere e educazione*, monografia della rivista *Studium educationis*, CEDAM, Milano 2003

Comunicazione della Commissione Europea, *Una tabella di marcia per la parità tra uomini e donne. 2006-2010*, marzo 2006

M. Cozza e B. Poggio, *Genere, scienza e tecnologia*, Assessorato alle Pari Opportunità della Provincia di Trento, Trento 2006

Fondazione Censis, *Rileggere l’evoluzione delle pari opportunità*, Primo rapporto provinciale delle pari opportunità, Roma 2005

V. Iori, “La differenza di genere: alcune questioni”, in AA.VV., *Con voce diversa*, Guerini Studio, Milano 2001

B. Mapelli, “La radicalità della tematica di genere in educazione”, in C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit.

- B. Mapelli, G. Bozzi Tarizzo, D. De Marchi, *Orientamento e identità di genere*, La Nuova Italia, Milano 2001
- Miur, *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2004-2005*, Luglio 2005
- Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, *Quaderno bianco sulla Scuola*, Settembre 2007, in [www.pubblica.istruzione.it/](http://www.pubblica.istruzione.it/)
- Osservatorio del mercato del lavoro, *Giovani qualificati in Provincia di Trento, Anno formativo 2002/2003*, Trento gennaio 2006
- M.A Pappalardo e F. Chiappi (a cura di), *Laboratorio di pari opportunità. Percorsi pedagogico-didattici sulla costruzione dell'identità di genere nella scuola secondaria e media superiore*, Franco Angeli, Milano 1994
- S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996
- V. Plotegher, “Differenze di genere ed educazione socio-affettiva e sessuale nella scuola”, in C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit.
- R. Recchia, “Da una scuola in-differente a una scuola di genere?”, in C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit.
- C. Robustelli, Associazione Italiana Editori, *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita. Vademecum I*, cit.
- F. Sartori, “Immagini di genere: gli insegnante tra tradizione e innovazione”, in C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit.
- A. Schizzerotto, C. Barone, “Gli insegnanti”, in *Sociologia dell'Istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006
- C. Tamanini, “I percorsi scolastici dei diplomati”, in C. Buzzi e F. Sartori (a cura di), *Il proseguimento degli studi universitari tra i diplomati trentini*, Università degli Studi Trento, Trento 2007
- C. Tamanini, “Scuola e problematiche di genere”, in C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, cit.
- S. Ulivieri, “Donne insegnanti, identità professionale e relazione educativa di genere”, in AA.VV., *Genere e educazione*, cit.
- G. Zuffi, “Orientamento per le differenze”, in C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, Iprase del Trentino, Trento, 2007