



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

Dipartimento di Scienze Storiche,
Geografiche e dell'Antichità

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Didattica della storia e parità di genere
Un laboratorio di storia per contrastare stereotipi e
pregiudizi

Relatore
Prof. Andrea Savio

Laureanda
Sofia Fracasso
Matricola: 1172725

Anno accademico: 2021/2022

Indice

INTRODUZIONE	3
1. IL FEMMINISMO E LA STORIA: UN CAMBIO DI PARADIGMA.....	7
1.1. L'origine delle disuguaglianze nel pensiero occidentale.....	7
1.2. La storia del movimento femminista	9
1.2.1. Prima ondata femminista	10
1.2.2. Seconda ondata femminista.....	11
1.2.3. Terza ondata femminista.....	13
1.3. Storia delle donne e storia di genere	17
1.3.1. I primi approcci delle donne alla scrittura storica	17
1.3.2. Le storiche e il mondo accademico.....	19
1.3.3. Storia delle donne: tra riconoscimento e separazione	20
1.3.4. Storia di genere: tra integrazione e dubbi epistemologici	23
2. PEDAGOGIA ED EDUCAZIONE DI GENERE	25
2.1. Pedagogia ed educazione: definizioni e differenze	25
2.1.1. Pedagogia	25
2.1.2. Educazione.....	27
2.2. Pedagogia di genere	29
2.2.1. Storia della pedagogia di genere	31
Prima fase: emancipazione e uguaglianza.....	31
Seconda fase: pedagogia della differenza	33
Terza fase: pedagogia di genere.....	36
2.3. Educazione di genere	39
2.3.1. Educare a decostruire e costruire il genere	41
2.3.2. Come educare al genere a scuola	44
2.4. Parità di genere e normativa	49
2.4.1. Uno sguardo internazionale	51
2.4.2. Uno sguardo europeo	53
2.4.3. Uno sguardo italiano	57
3. DIDATTICA DELLA STORIA.....	61
3.1. La storia come disciplina di studio e ricerca	61
3.2. La storia come disciplina scolastica.....	62
3.3. Ripensare il curriculum di storia.....	71

3.4. Il laboratorio di storia.....	76
3.5. Progettazione di un laboratorio di storia	81
3.5.1. Stereotipi e pregiudizi: una definizione	81
3.5.2. <i>Lavori “da maschi” e “da femmine”: dal passato al presente</i>	83
Descrizione e pertinenza didattica	83
Competenze chiave	86
Traguardi per lo sviluppo delle competenze.....	87
Bibliografia di riferimento	87
Fonti.....	89
Fasi del laboratorio	90
Documentazione e valutazione	93
 CONCLUSIONI	 95
 BIBLIOGRAFIA	 99
 NORMATIVA.....	 105
 ALLEGATI	 109
Allegato 1	109
Allegato 2	110
Allegato 3	111

Introduzione

Troppo spesso nelle nostre esperienze di vita sentiamo frasi del tipo: “Non piangere, non fare la femminuccia”, “Non arrampicarti sugli alberi come un maschiaccio”, “Oggi deve fare il mammo”, o ancora “Auguri e figli maschi!”. L'elenco potrebbe continuare. Quelle che a una lettura superficiale potrebbero sembrare semplici e innocenti frasi, in realtà sottendono convinzioni e credenze che si ancorano a modelli di genere da tempo consolidati: l'uomo virile, forte e autoritario, la donna aggraziata, fragile e dedita alla cura. Si tratta di costruzioni sociali e culturali che affliggono e, spesso, determinano la vita delle persone; si tratta di ruoli di genere, con annessi stereotipi e aspettative di genere, ai quali si è convinti che ogni persona debba aderire in modo incondizionato. Le influenze sociali e culturali a vivere il proprio corpo sessuato secondo determinati modelli accompagnano la nostra vita fin dalla primissima infanzia. Sembrerebbe non esserci via di fuga, ma non è così. Tali influenze devono sempre passare attraverso l'interpretazione personale del soggetto. Ecco allora che, in questa prospettiva, l'educazione riveste un ruolo di primaria importanza, in quanto agisce su individui in crescita che stanno costruendo le proprie interpretazioni personali.

Se è vero che spesso il sistema educativo scolastico perpetua e contribuisce a consolidare gli stereotipi di genere, è anche vero che può contribuire a contrastarli. Perché questo sia possibile, educatori ed educatrici, maestri e maestre, professori e professoresse sono chiamati a rispondere onestamente alla domanda: “Quali sono le finalità della nostra azione educativa?”. Per poter dare una risposta è prima di tutto necessario riconoscere che la prassi educativa non è mai neutra, ma è sempre veicolata a partire dalla nostra soggettività. Infatti, il lavoro di decostruzione di stereotipi, pregiudizi e modelli dominanti di genere e la successiva costruzione di nuove prospettive aperte, critiche e in continuo divenire parte innanzitutto da sé e si allarga poi agli studenti e alle studentesse.

Con la consapevolezza che le discriminazioni di genere limitano la vita tanto degli uomini e delle donne, quanto dei bambini e delle bambine, e che la scuola è luogo di crescita e formazione di soggettività complesse, il presente elaborato

vuole contribuire alla riflessione sull'educazione di genere nella scuola primaria. Viene così costruito un percorso che prima intreccia i movimenti femministi, la storia delle donne e la storia di genere, poi presenta le possibilità offerte dalla pedagogia e dall'educazione di genere, in seguito, riflette sulla didattica della storia e, infine, propone un laboratorio di storia con la finalità di rendere studenti e studentesse soggetti attivi nell'apprendimento e nel contrasto a stereotipi e pregiudizi di genere.

Nello specifico, nel primo capitolo, partendo dal riconoscimento che disuguaglianze e discriminazioni tra uomini e donne hanno origine lontana nel tempo e si sono consolidate nel pensiero occidentale a partire dalla civiltà greco-latina, viene esposta la lotta dei movimenti femministi alla cultura dominante discriminatoria. I principi di libertà e uguaglianza delle rivoluzioni francese e americana hanno dato avvio a un percorso di affermazione della parità di genere, secondo varie forme, che dura ancora oggi. Negli anni Sessanta e Settanta le donne, spinte dal desiderio di riconoscersi ed essere riconosciute come soggettività, cercano di recuperare una tradizione culturale femminile, prima di tutto affermandosi come soggetti nella storia. Nasce così la storia delle donne, prima fuori e poi all'interno dell'ambito accademico. Negli anni Ottanta, le floride riflessioni sui ruoli sessuali, sulle relazioni tra i sessi e sul binomio natura-cultura favoriscono la nascita della storia di genere che si affianca alla storia delle donne, aprendo lo sguardo alla relazione tra genere e potere nella storia. Tra i molti contributi di queste discipline di studio, forse il più significativo è l'interrogativo sull'effettiva esistenza di un sapere neutro e universale, che si riconosce essere in realtà maschile: non esiste un'unica "Storia", ma tante storie.

Nel secondo capitolo si affrontano questioni legate all'ambito educativo, in particolare vengono presentate la pedagogia e l'educazione di genere. Riconoscendo che pedagogia ed educazione si riferiscono a una stessa realtà e sono interconnesse, nell'elaborato vengono trattate come concetti distinti. Infatti, alla pedagogia spetta la riflessione teorica sull'educazione, quest'ultima, invece, si realizza nell'ambito pratico-operativo. Nel loro occuparsi di chi educa e di chi è educato/educata, i due concetti sottendono precise visioni della realtà. Parlare di pedagogia ed educazione di genere, dunque, significa vedere il mondo nelle sue

complessità, ricchezza e diversità e riconoscere che la dimensione del genere riveste un ruolo importante, ma non determinante nella crescita e nella realizzazione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, uomini e donne. Fin dalla primissima infanzia, l'educazione può permettere di decostruire i modelli dominanti a favore di una costruzione nuova e personalissima di strade alternative. I diritti all'istruzione e alla formazione e alla parità di genere sono riconosciuti come diritti umani fondamentali. A livello internazionale ed europeo le politiche che garantiscono e promuovono la parità di genere riconoscono l'istruzione e la formazione come strumenti cardine per la realizzazione delle pari opportunità. Così anche l'Italia, sebbene con qualche difficoltà, sta incrementando le proprie politiche verso la costruzione di una scuola e una società più sensibili e attente alle questioni di genere.

Nel terzo capitolo, raccogliendo e approfondendo in chiave didattica gli stimoli dei capitoli precedenti, viene esposta la progettazione di un laboratorio di storia per contrastare stereotipi e pregiudizi di genere. In particolare, partendo dalla presentazione della storia come disciplina di studio e ricerca, si indagano gli approcci didattici alla materia, proposti dalla normativa italiana ed europea. Il modo di "fare scuola" ha subito diversi cambiamenti nel corso del tempo, e, di conseguenza, anche gli approcci alla storia come disciplina scolastica hanno subito delle trasformazioni. A livello normativo, l'approccio odierno alla storia è di tipo tematico e di lungo periodo e presuppone la costruzione di continui riferimenti tra passato e presente. Ciò può essere facilitato dalla didattica laboratoriale, modalità principe per simulare la ricerca storica e permettere agli studenti e alle studentesse di costruire i propri apprendimenti, guidati dai docenti e dalle docenti. Accanto a questa, si inserisce l'approccio di genere alla storia per favorire il confronto con "diverse storie" e non solo con "un'unica storia". A partire dalle riflessioni teoriche, alla fine dell'elaborato, viene progettato il laboratorio *Lavori "da maschi" e "da femmine": dal passato al presente* che, unendo storia ed educazione civica, considera e valorizza la presenza femminile nella preistoria. Partendo dall'esplicitazione di stereotipi di genere legati al mondo del lavoro e proseguendo verso l'analisi guidata di fonti iconografiche e storiografiche di corredi funerari di sepolture femminili, erroneamente attribuite dalla ricerca

storica a uomini per la presenza di strumenti tradizionalmente maschili (spade, punte di freccia, ecc.), si arriva al riconoscimento e alla riflessione su stereotipi e pregiudizi di genere legati non solo alla divisione sessuale del lavoro, ma anche ad altri ambiti della vita di studenti e studentesse.

In conclusione, si riconosce che educatori ed educatrici sono chiamati ad assumersi la responsabilità di formare individui consapevoli e dotati di uno sguardo critico sulla realtà. Decostruire stereotipi, pregiudizi e modelli dominanti di genere è possibile e significa lasciare spazio alla costruzione di nuove strade e orizzonti di vita. In questa prospettiva, la scuola riveste un ruolo centrale, in quanto luogo privilegiato di incontro e ascolto delle differenze, ma anche di sperimentazione ed esplorazione del sé.

1. Il femminismo e la storia: un cambio di paradigma

I modelli dominanti di genere hanno origine lontana nel tempo e per secoli hanno influenzato le visioni del mondo e le vite delle persone. Uomini e donne si sono dovuti a lungo riconoscere in categorie distinte e ben definite di maschile e femminile. Questo paradigma ha subito un cambiamento epocale quando le donne si sono unite in nome della libertà e dell'uguaglianza. I movimenti femministi hanno dato voce alle donne, hanno scardinato l'immaginario dominante e hanno smascherato le basi sociali e culturali di ciò che si credeva fosse frutto della biologia. Nuovi orizzonti di ricerca sono stati aperti, primi fra tutti gli studi della storia delle donne e della storia di genere.

1.1. L'origine delle disuguaglianze nel pensiero occidentale

Per stabilire l'origine delle differenze tra genere maschile e genere femminile e delle conseguenti disuguaglianze tra uomini e donne si possono tentare varie strade, indagare più ambiti culturali e risalire alle radici più profonde della nostra storia umana. In corrispondenza con la nascita della civiltà si è costruito culturalmente un sistema in cui la prerogativa maschile è quella del dominio, mentre quella femminile è la sottomissione (Agostini, 2011). Tale differenza, come sostenuto dalle ricerche etnografiche, non è il risultato di cause biologiche, bensì «di un lungo lavoro di socializzazione basata sulla differenziazione» (Agostini, 2011, p. 14). In un mondo ricco di pericoli costanti, gli ominidi hanno costruito una strategia per loro efficace basata sulla «protezione del potere riproduttivo delle donne e [sulla] responsabilità produttiva e difensiva degli uomini» (Agostini, 2011, p. 6). Come sostenuto in precedenza, si è trattato di «una costruzione culturale che ha posto in secondo piano altri possibili sviluppi» (Agostini, 2011, p. 16). Conseguentemente, nei millenni il femminile si è espresso attraverso la preservazione, la debolezza, la riservatezza e il bisogno

di protezione, mentre il maschile si è manifestato attraverso la continua affermazione della virilità. Quest'ultima si è tradotta in forme di lotta e violenza, di competitività e forza, di garanzia di protezione e sicurezza, a scapito di coloro che non facevano parte dello spazio comunitario e/o relazionale degli uomini, ovvero i nemici e le donne. Tali strumenti hanno così permesso agli uomini di acquisire l'autorità e alle ideologie virili di dominare la storia e le società attraverso la violenza e la guerra (Agostini, 2011).

Secondo Eva Cantarella (2019), le prime forme scritte a testimonianza della differenza tra genere maschile e genere femminile nel pensiero occidentale si trovano nell'antica Grecia. Si tratta di una differenza la cui prerogativa è la superiorità degli uomini rispetto alle donne, che, a sua volta, è causa di «ineluttabili, pesanti discriminazioni» verso il genere femminile (Cantarella, 2019, p. 11). Secondo la storica, il mito di Pandora¹, giunto a noi grazie alle opere di Esiodo, poeta dalla Beozia del VII secolo a.C., è il mito che per primo mette in evidenza l'idea greca della differenza tra uomini e donne. Pandora, la prima donna nata per punire gli uomini, è non solo diversa da essi, ma individuata da Esiodo come l'"alterità", come colei dalla quale «discende 'il genere maledetto', la 'tribù delle donne': un genere 'altro' rispetto a quello maschile» (Cantarella, 2019, p. 21).

Il mito riflette e, quindi, rappresenta una società, i suoi simboli e i suoi meccanismi di potere (Agostini, 2011). Anche la filosofia, accanto al mito, testimonia i sedimenti della cultura che evolve. I filosofi greci, in particolare Aristotele², si interessano alla differenza tra uomini e donne per ragioni politiche e, partendo dall'individuazione del ruolo delle donne nella riproduzione, giungono a delinearne le virtù, ovvero le capacità tipiche (Cantarella, 2019). A partire dagli studi sulle fonti filosofiche, Cantarella (2019) ricostruisce la figura della donna greca come quella di un essere per sua natura debole e dipendente dall'uomo. Secondo i filosofi greci, tale condizione non sarebbe imposta dall'esterno, bensì da una disposizione naturale, inevitabile effetto della gerarchia degli esseri

¹ Il mito di Pandora, presente nelle opere la *Teogonia* e *Le opere e i giorni* di Esiodo, racconta la nascita della prima donna, Pandora, che viene mandata sulla terra da Zeus per punire gli uomini della colpa del furto del fuoco da parte di Prometeo (Cantarella, 2019).

² Si fa riferimento in particolare alle opere *Riproduzione degli animali* e *Metafisica*.

viventi. Ne consegue, sempre per ordine naturale, che l'uomo comandi e che la donna obbedisca. Quest'ultima, inoltre, essendo dotata di «una ragione minore e imperfetta», non viene ritenuta in grado di controllare la propria parte «concupiscibile» (Cantarella, 2019, p. 49). La donna è così relegata alla sfera del privato dove si occupa delle faccende domestiche e accudisce i figli mentre l'uomo è impegnato sulla scena pubblica, amministra la città o combatte.

La civiltà greco-latina è la prima matrice culturale dell'Occidente (Agostini, 2011). Queste rappresentazioni della donna e dell'uomo, dunque, sono quelle che nei secoli vengono riprese, rielaborate, riproposte e che, ancora oggi, modellano il pensiero occidentale. Sono la base della visione di grandi pensatori come Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Freud (1856-1939) e molti altri. «Filosofi, teologi, giuristi, medici, moralisti, pedagoghi... dicono instancabilmente che cosa siano le donne e soprattutto che cosa debbano fare. Perché esse si definiscono in primo luogo con il loro posto e i loro doveri» (Duby & Perrot, 1994, p. VII). A partire dalle teorie esistenzialiste greche della differenza si può comprendere il nostro presente e le sue articolazioni:

L'eredità del pensiero dei greci sulla 'differenza' [...] ha svolto nei millenni e in ogni campo un ruolo che ha reso duro e lunghissimo il cammino che ha portato alla liberazione dallo stereotipo del femminile legato alla 'natura', con tutto quello che questo porta con sé (Cantarella, 2019, p. 85).

1.2. La storia del movimento femminista

Le donne per secoli hanno vissuto all'interno di una tradizione dalla quale sono state per la maggior parte escluse e discriminate. Come reazione a questa cultura discriminante, che affonda le sue radici nelle teorie greche sull'inferiorità biologica femminile, nascono nel XVII secolo i primi movimenti di rivendicazione femminile. A partire dalla Rivoluzione francese e con maggiore decisione nel corso del XX secolo, questi movimenti assumono una forma organizzata e prendono il nome di "movimento femminista" o "femminismo". Nell'ultimo decennio il femminismo è stato definito come:

il bagaglio teorico, culturale, politico elaborato dalle donne occidentali, a partire dalla Rivoluzione francese, con l'obiettivo di sfidare e cambiare la subordinazione delle donne agli uomini; il femminismo, dagli anni Sessanta in poi, ha portato all'attenzione temi quali il separatismo, la critica al patriarcato e ai ruoli di genere (Ossanna, 2011, p. 13).

La storia delle donne è strettamente legata alla nascita e allo sviluppo del movimento femminista (Zarri, 1996). Dunque, si ritiene necessario elaborare un breve *excursus* storico³ che ne descriva in modo generale le principali fasi.

È importante sottolineare che, non essendo un movimento ideologico, il movimento femminista si declina in un'ampia varietà di posizioni e linee di pensiero, tanto che si potrebbe parlare di plurimi movimenti femministi (Ossanna, 2011; Rochefort, 2022). Infatti, «Il femminismo è un concetto polisemico che riguarda una realtà complessa e dinamica, in continua modificazione nel corso del tempo» (Demetrio et al., 2001, p. 50). Riconoscendo che i femminismi si sono sviluppati in contesti geografici e culturali molto differenti e che i movimenti stessi seguono logiche a volte contraddittorie e ambivalenti (Rochefort, 2022), in questa sede si presenta una panoramica dello sviluppo delle loro principali idee innovatrici. In questa prospettiva, la pluralità dei femminismi può essere ricondotta a un unico complesso movimento, la cui storia viene tradizionalmente suddivisa in tre grandi ondate, tra loro diverse e imprevedibili nel loro accadere.

1.2.1. Prima ondata femminista

La prima ondata femminista si apre sulla spinta delle rivoluzioni americana e francese e si propaga, in Europa e negli Stati Uniti, per tutto il XIX secolo arrivando alla prima metà del XX secolo. Infatti, «Le rivoluzioni americana e francese inaugurano una nuova era politica, che non è solo quella di un pensiero basato sui principi di eguaglianza e libertà, ma anche quella delle possibilità» (Rochefort, 2022, p. 13).

“Emancipazione” è la categoria fondamentale di questo periodo il cui contenuto più caratteristico è l'uguaglianza dei sessi anche nell'esercizio del

³ Per la ricostruzione storica del movimento femminista si fa riferimento ad Agostini, 2011; Demetrio et al., 2001; Ossanna, 2011; Rochefort, 2022; Zarri, 1996.

pensiero. Il movimento femminista liberale, mosso dall'ideale della parità civile e politica tra uomo e donna, pone al centro delle sue rivendicazioni l'inclusione delle donne nel circuito di cittadinanza attraverso l'estensione dei diritti. Infatti, tra i grandi temi che caratterizzano il femminismo di questo periodo, compaiono la lotta per la parità nel campo dell'istruzione e la lotta per il suffragio universale. Tali rivendicazioni intendono rompere le strutture patriarcali agendo dall'interno. Infatti, nelle lotte femministe di questo periodo, le donne per emanciparsi non escono dal consorzio civile con gli uomini, ma dall'interno cercano di provocare i mutamenti che possono consentire di proseguire nel cammino dell'emancipazione.

Nella prima ondata del movimento femminista le donne si riconoscono come individui e come collettività: esse reclamano un riconoscimento incondizionato di loro stesse in quanto donne, cercando di affermare la loro esistenza, la loro condizione, i loro obiettivi come soggetti politici. Si assiste, dunque, alla loro irruzione nella scena pubblica come soggettività con capacità e con il diritto di formulare politiche e di pensare.

L'Italia fu molto resistente ai cambiamenti, tanto che solo nel 1919 vengono pienamente riconosciute le «capacità giuridiche della donna e la parità fra uomo e donna nel diritto privato» (Zarri, 1996, p. 13). Si dovrà attendere il 1945 per il diritto di voto e il 1948 per l'affermazione, nell'articolo 3 della Costituzione italiana, dell'uguaglianza formale tra uomo e donna e della ricerca di quella sostanziale (Agostini, 2011).

1.2.2. Seconda ondata femminista

Dopo un silenzio durato circa quarant'anni a causa delle guerre mondiali e dei totalitarismi, il movimento femminista torna a farsi sentire, prima negli Stati Uniti e poi in Europa, negli anni Sessanta e Settanta del XX secolo. Il neofemminismo, anche detto femminismo radicale o femminismo di seconda generazione, è stato delineato nei suoi assi portanti da un concetto che viene impiegato da Virginia Woolf nel saggio *Le tre ghinee* del 1938: "l'estraneità". L'estraneità non è un sentimento o un vissuto, ma è una specifica collocazione. È la precisa posizione di chi non è parte, o non vuole essere parte, di un'unità

politica. Estraneità, dunque, come posizionamento politico di chi sta fuori, di chi si colloca all'esterno, potendo così far affiorare in superficie le strutture sottese alla realtà. Secondo l'autrice, collocare la prospettiva al margine consente, innanzitutto, di leggere la matrice vera e propria degli ambiti, che, se valutati dall'interno, si mostrano per quello che non sono, ovvero naturali e ovvi. Inoltre, stare al di fuori consente di affrancarsi dal peso e dalle limitazioni imposte dalle norme e dai miti che al centro si impongono alle soggettività con forza. Infine, stare al margine permette di sperimentare nuove forme di interazione politica, poiché, stando fuori, si riesce a non replicare pratiche del modello dal quale ci si vuole estraniare.

L'influenza di Virginia Woolf è fondamentale per le donne del XX secolo, tanto che il concetto di estraneità da lei formulato si traduce nella «affermazione in positivo della loro diversità, saltando ogni posizione in termini di parità, cioè di emancipazione del sesso considerato inferiore» (Muraro, 1984, p. 12) e nella rottura del corpo unico basato sulla mascolinità (Demetrio et al., 2001; Muraro, 1984; Muraro, 2011). A differenza dell'ondata precedente, il neofemminismo si allontana dalla ricerca di uguaglianza e parità rispetto agli uomini, perché «quando si afferma che 'le donne sono uguali agli uomini', non soltanto si nega lo specifico dell'identità femminile, ma si pone ancora il maschile come 'norma' che le donne aspirano a imitare, tornando a sancire la superiorità dell'uomo» (Demetrio et al., 2001, p. 50). Dunque, il modello maschile viene messo in dubbio perché frutto di una società patriarcale costituitasi in un momento storico in cui le donne non erano ancora soggettività politica.

Il movimento femminista non lotta più per l'emancipazione, bensì per la liberazione, riconoscendo ed esprimendo la specificità delle donne e definendo la loro differenza anche a partire dalla propria storia (Demetrio et al., 2001). Spinto, ma non generato, dalla contestazione studentesca del 1968, il femminismo di seconda generazione si attiva politicamente e fa della questione identitaria il proprio elemento caratterizzante. Con un attento sguardo alla corporeità, che è matrice della differenza, e alla sessualità, anch'essa differente

tra uomo e donna⁴, i gruppi femministi si separano dai circuiti maschili (“separatismo”) per formare collettivi di “autocoscienza” femminile. In questi circuiti, le donne interrogano la propria esperienza e la propria coscienza per capire da un lato quanto si siano sedimentati nella società e in loro stesse i vincoli del modello patriarcale e dall’altro come liberarsene. È in questa fase che, oltre a porre molta attenzione ad una legislazione di liberalizzazione del divorzio e dell’aborto, nasce «l’interesse per la storia delle donne [...] fuori dall’ambito accademico, come processo di costruzione dell’identità femminile in quanto soggetto di analisi storica» (Zarri, 1996, p. 27).

La pratica dell’autocoscienza, sebbene abbia avuto largo consenso tra i collettivi femministi, viene criticata da quelle femministe maggiormente concentrate «su percorsi politici rivolti all’esterno, alla modificazione del contesto sociale» (Ossanna, 2011, p. 67). Emerge così il rischio per le donne di autoemarginarsi, di trovare il proprio spazio di parola solo all’interno del piccolo gruppo separato, distanziandosi ancora di più dalla politica e relegandosi ancora una volta allo spazio privato. In contrasto all’autocoscienza viene, dunque, teorizzata la pratica “dell’affidamento” intesa come una modalità «che consenta lo scambio reciproco, il rispetto della differenza di cui ogni donna è portatrice, e si fondi sull’attribuzione di valore e autorevolezza, di guida e appoggio a un’altra donna» (Demetrio et al., 2001, p. 51).

1.2.3. Terza ondata femminista

La fine del XX secolo segna l’inizio della terza ondata del movimento femminista, tuttora in evoluzione. «Negli anni Ottanta l’impegno politico è vissuto come un impegno culturale, volto a fondare un ‘soggetto’ che riflette su di sé e si dà un significato in una cultura e in un linguaggio che lo hanno espresso» (Zarri,

⁴ Nascono in questo periodo gli studi sulla differenza sessuale. Secondo le teorie della differenza sessuale (sviluppatesi soprattutto in ambito psicologico, neurobiologico e genetico) le diversità biologiche e fisiologiche tra uomini e donne sono causa della diversità delle visioni del mondo e delle possibilità esistenziali. Uomini e donne, dunque, sarebbero condizionati e orientati nelle loro scelte di vita dal loro essere “femmina” o “maschio”, quindi dalla “natura” (Leonelli, 2011a). In conseguenza all’aver svelato «le caratteristiche di un ‘maschile’ assunto a universale [...] gli studi sulla differenza si ponevano due obiettivi: comprendere/valorizzare l’esistenza di un particolare modo di intendere il mondo ‘al femminile’; creare una sorta di controcultura delle donne, alternativa a quella dominante» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 40).

1996, p. 29). In questa prospettiva, le tematiche femministe vengono prese in carico dalle università:

Il testimone degli studi femministi viene preso da docenti universitarie che riescono, non senza difficoltà, a introdurre queste problematiche negli ambienti in cui lavorano e a trattarle usando le proprie competenze scientifiche. È allora che la produzione intellettuale prende davvero slancio in tutte le discipline, sviluppando opzioni teoriche diverse in merito alle forme e alle forze motrici del dominio maschile e alle sue conseguenze sulla vita delle donne in tutti i campi (Rocheft, 2022, pp. 101-102).

Tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta, approda nel mondo femminista il termine *gender*⁵, tradotto in italiano con “genere”, prima come categoria descrittiva e poi come categoria analitica della realtà. Le implicazioni nell’utilizzo di questa categoria sono significative:

Il concetto di genere non si limita a segnalare l’esistenza di una subordinazione femminile, ma pone la questione della costruzione sociale dell’appartenenza ad un sesso; d’altra parte, impedisce che l’analisi sulla condizione sociale femminile venga affrontata in modo separato dal contesto maschile (Ossanna, 2011, p. 27).

Dunque, il termine genere viene utilizzato evidenziandone gli aspetti relazionali e mettendo in risalto il contrasto fra connotazioni sociali di genere e connotazioni fisiche e biologiche di sesso (Ossanna, 2011; Piccone Stella & Saraceno, 1996; Scott, 1993). Se quest’ultimo è di determinazione biologica, il genere «è una costruzione sociale, definita dai ruoli, dalle pratiche culturali e dalle rappresentazioni simboliche» (Zarri, 1996, p. 36). Inoltre, come concepita da Joan W. Scott, la categoria “genere” è allo stesso momento elemento costituente le relazioni sociali e «fattore primario del manifestarsi dei rapporti di potere. Per meglio dire: il genere è un terreno fondamentale al cui interno o per mezzo del quale viene elaborato il potere» (Scott, 1987, p. 579). Dunque, il genere permette

⁵ Il concetto di *gender* viene introdotto in ambito scientifico e politico per la prima volta nel 1975 dall’antropologa Gayle Rubin (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Tale concetto viene utilizzato da Rubin per mettere in evidenza come le disuguaglianze tra uomini e donne non siano legate alla “natura”, ma siano il prodotto di costruzioni sociali (Rubin, 1975).

di guardare ai rapporti sociali individuando come il potere agisce nella costruzione delle relazioni tra i soggetti, in particolare tra gli uomini e le donne (Ossanna, 2011). Detto in altri termini, «la società [...] è organizzata attorno a un ordine di genere inteso come un sistema di pratiche simboliche e materiali attraverso cui gli individui in una società costruiscono e legittimano rapporti impari di potere tra uomini e donne» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 19).

Con la consapevolezza che è solo mediante il rinforzo sociale, culturale e simbolico che le differenze sessuali diventano differenze di genere (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010), il movimento femminista inizia ad interrogarsi sul binomio natura-cultura, sulle concezioni di mascolinità e femminilità, sugli stereotipi di genere, ma non solo. Gli orizzonti si allargano e vengono prodotti studi sulle relazioni tra sesso, razza e classe e, dunque, sull'intersezionalità, «ossia sulle interrelazioni tra diverse forme di dominio» (Rocheft, 2022, p. 102). Il femminismo intersezionale, termine coniato dall'attivista Kimberlé Crenshaw, mette in evidenza che esiste una sovrapposizione delle diverse identità sociali di un soggetto. Provenienza, classe, età, cultura, religione, orientamento sessuale e molte altre dimensioni hanno un effetto congiunto esponenziale sulla vita delle persone, poiché le disuguaglianze ad esse legate si rafforzano a vicenda (Ghigi, 2021).

Oggi compare un'attenzione *nuova* alla molteplicità insita nelle questioni di genere, accentuata dal confronto con fenomeni che aggiungono e sovrappongono differenze a differenze: orientamenti sessuali, migrazioni, posizionamenti sociali, disabilità e così via (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 43).

Il femminismo di terza ondata, dunque, si prende carico della lotta per il riconoscimento dei diritti delle persone appartenenti alla comunità LGBTQ+, delle persone con disabilità e delle minoranze etniche. Gli orientamenti femministi e gli studi di genere si moltiplicano a livello internazionale: «femminismo radicale, postcoloniale, *women's studies* e *men's studies*, femminismo post-strutturalista, postfemminismo, *gay and lesbian studies*, *queer theory*, femminismo della terza ondata, *postgender* e così via» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 43).

La nascita di nuove prospettive viene favorita anche dall'evoluzione della categoria "genere"⁶ che, se inizialmente indicava «la differenza culturale tra uomini e donne basata sulla distinzione biologica tra maschile e femminile» (Connell, 2006, p. 38), nel tempo si fa più complessa e può essere così definita: «il genere riguarda il modo in cui la società si rapporta ai corpi umani, e i diversi effetti che questo ha sulle nostre vite personali e sul destino della nostra collettività» (Connell, 2006, p. 40). Ciò implica che i modelli di genere possono essere differenti in contesti culturali diversi e che le relazioni di genere sono determinate socialmente da strutture sociali; queste, sebbene possano apparire immutabili, non è escluso che siano in continua evoluzione (Connell, 2006). Il genere, dunque, è un "fare sociale" (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

In questa prospettiva, il genere da una parte restituisce il mondo normativo fatto di aspettative sociali e narrazioni dominanti, che sono insieme limite e risorsa delle esistenze di uomini e donne, dall'altra permette di coglierne le possibilità trasformative essendo quotidianamente agito da ogni soggetto (Connell, 2006). Infatti, la struttura che costituisce le relazioni di genere:

non esiste al di fuori delle pratiche attraverso le quali gli individui e le collettività gestiscono quelle stesse relazioni. Le strutture non possono continuare a esistere, né tanto meno essere 'durature', se non vengono ricostruite in ogni istante nella prassi sociale. [...] Il genere è qualcosa che si fa concretamente, e che si fa nella vita sociale; non è qualcosa che esiste prima della vita sociale stessa, o al di fuori di essa (Connell, 2006, p. 108).

In conclusione, questo breve *excursus* storico rende evidente come il movimento femminista, soprattutto quello di seconda ondata, non sia soltanto un movimento di rivendicazione di diritti, ma sia «un profondo movimento culturale che pone il femminile come elemento di riflessione teorica, che spinge le donne a prendere coscienza di sé» (Zarri, 1996, p. 10). Ciò ha avuto un esito importante

⁶ Il termine "genere" ha avuto per molto tempo un carattere sfuggente, tanto che si è parlato di *gender trouble*, inteso, nella sua accezione meno complessa, come "problema, disordine prodotto dal genere" (per un approfondimento si veda Butler, J. (2017). *Questione di genere: Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Bari: Laterza). Nonostante queste difficoltà, sicuro è che: «Il genere è il campo di una battaglia per la definizione di ciò che è 'naturale' e di ciò che è 'sociale'» (Fazio, 2013, p. 125).

in molti ambiti, quali quello psicologico e psicoanalitico, quello filosofico e antropologico, quello letterario, ma anche quello storico e pedagogico.

1.3. Storia delle donne e storia di genere

Nel corso degli anni Sessanta e Settanta del XX secolo, il movimento femminista conferisce «soggettività autonoma» alla donna, che, in quanto tale, «acquisisce una necessità storica» (Demetrio et al., 2001, pp. 51-52). Le donne, prima fuori e poi all'interno dell'ambito accademico, cercano di recuperare una tradizione culturale femminile, spinte dal desiderio «di rendersi presenti come donne nella storia, di non delegare ad altri la memoria del passato» (Zarri, 1996, p. 10). Diviene, dunque, interessante interrogarsi su come sia nata la storia delle donne, come sia divenuta disciplina scientifica e quale sia stato il suo sviluppo nel tempo.

1.3.1. I primi approcci delle donne alla scrittura storica

Le donne praticano la scrittura storica almeno dal XV secolo (Zarri, 1996). Non avendo accesso alle fonti storiche e alla conoscenza dei generi storici, esse iniziano a trasmettere una memoria storica che assume la forma di “storia particolare”. Quest'ultima è intesa da Margaret Lucas Cavendish (1623-1673) come quella storia «scritta dagli attori o spettatori delle azioni descritte» (Zarri, 1996, p. 19). Dunque, la storia particolare tratta di vicende personalmente controllabili, di cui si è fatta esperienza e ciò la rende, agli occhi di Cavendish, la storia più veritiera (Zarri, 1996). I generi delle storiche, individuabili tra il XV e XVII secolo, sono quelli biografico e autobiografico, a cui si aggiungono nel tempo altre due aree di ricerca storica: la storia familiare e la storia religiosa “di piccola scala”. Come affermato di seguito:

Until the eighteenth century [...] the learned woman interested in the past was led most often to write about the world she knew-say, the history of her family or of her circle at court or of her religious order-a world that might have a temporal rhythm of its own, different from those of kings and revolutions, but a world about which her statements had some authority (Zemon Davis, 1980, p. 157).

Nel XVIII secolo, nei *salon* inglesi le dame producono un numero ampio di *pamphlet* politici, mentre in Francia, grazie alla possibilità delle donne letterate di accedere alle fonti documentarie o antiquarie, vengono pubblicate diverse opere storiche. L'interesse delle donne si allarga dalla memorialistica alla storia politica, che, però, si collega ancora una volta alla storia familiare e alla propria esperienza personale (Zarri, 1996). Nei secoli successivi, specialmente in Francia, in Inghilterra e negli Stati Uniti, la produzione storica da parte delle donne continua con maggiore intensità. «Qui le storiche presentano una produzione poliedrica, che va dagli studi storici e antiquari ai trattati scientifici, ai saggi didattici e morali, alle biografie, alle opere letterarie», alle traduzioni (Zarri, 1996, p. 24).

Alla fine del XIX e agli inizi del XX secolo, la donna diviene oggetto di storia e l'interesse delle storiche si sposta dall'ambito biografico a quello sociale. In alcuni casi la storia sociale diviene strumento di moralità e mezzo per la costruzione di una tradizione femminile separata da quella maschile e caratterizzata dal senso di giustizia e dal pacifismo. Alla fine dell'Ottocento, in particolare in Inghilterra e negli Stati Uniti, grazie alle spinte del movimento suffragista, la storia delle donne inizia ad acquisire un certo interesse politico (Zarri, 1996).

Nonostante in questi secoli le storiche siano presenti e molto spesso pubblicate, la storiografia ufficiale sembra ignorarle, tanto che dal XIX secolo fino agli anni Settanta del XX secolo la donna sembra scomparire come oggetto di storia. Gabriella Zarri, riprendendo le riflessioni della studiosa americana Susan Mosher Stuard, ritiene che l'eclissi femminile dall'universo storiografico sia dovuta alla nascita della storiografia scientifica che «privilegia la storia politica negando alla 'storia particolare' statuto di scienza» (Zarri, 1996, p. 25). Infatti, «La registrazione primaria di ciò che esse [le donne] fanno e dicono è mediata dai criteri di selezione degli scribi del potere. Indifferenti al privato, essi si dedicano al pubblico, in cui le donne non entrano» (Duby & Perrot, 1994, p. V). Tra l'Ottocento e i primi anni del Novecento, le storiche continuano a dedicarsi all'indagine di soggetti e questioni femminili, ma sono costrette a farlo al di fuori

dell'ambito accademico o ai suoi margini. Infatti, l'entrata delle donne nell'accademia richiederà molto più tempo.

1.3.2. Le storiche e il mondo accademico

Agli inizi degli anni Novanta, Scott (1993) si riferisce alla storia delle donne come a un "movimento", volendo metterne in risalto non solo il carattere internazionale e interdisciplinare, ma anche per richiamarne il collegamento con il movimento femminista e, quindi, con la politica. Infatti, «Buona parte di coloro che si occupano di storia delle donne si sentono coinvolte in un alto tentativo politico che sfida l'autorità prevalente nel mondo professionale e universitario e che vuole cambiare il modo in cui si scrive la storia» (Scott, 1993, p. 53). Prendendo in considerazione il contesto sociale e politico statunitense del XX secolo, è evidente la difficoltà delle storiche a migliorare la propria condizione all'interno del mondo accademico. «Esse denunciavano il fatto che la 'solita attività' era essa stessa una forma politica, in quanto ignorava e per ciò stesso perpetuava l'esclusione sistematica (sul terreno del genere e della razza) di qualificati professionisti» (Scott, 1993, p. 57). Questo avveniva poiché, come nella società, così anche nel mondo professionale si era instaurata una gerarchia di stili e standard dominanti che permetteva l'accesso ad alcuni ed escludeva altri (Scott, 1993). Dunque, nel Novecento la sfida delle accademiche, spinte dal movimento femminista, diviene quella di ridefinire il concetto di professionalità, senza mai negare gli standard professionali. Da una parte le storiche appoggiano e rispettano le leggi del mondo accademico a favore della ricerca di professionalità, dall'altra sfidano e sovvertono quelle stesse regole. Le studiose, dunque, ricercano l'imparzialità nella valutazione delle capacità professionali e mettono in discussione «la natura e gli effetti di un corpo inviolabile di criteri professionali e del fatto che una singola figura (bianca di sesso maschile) potesse rappresentare tutti gli storici» (Scott, 1993, p. 60).

Il cambiamento, sebbene lento, fu inesorabile e, verso la metà del XX secolo negli Stati Uniti, in anticipo rispetto all'Italia, le storiche poterono ricoprire ruoli accademici di prestigio all'interno dell'*American Historical Association*, tanto che nel 1943 venne eletta la prima donna alla presidenza.

1.3.3. Storia delle donne: tra riconoscimento e separazione

Tornando al contesto italiano e alla nascita della storia delle donne, Zarri (1996) riporta l'attenzione al XIX secolo quando, nel costituirsi della storia come disciplina scientifica, l'interesse verso le relazioni sessuali e i comportamenti quotidiani si ridusse a favore della storia politica. Dopo il 1930, con l'influenza della rivista francese *Annales*, il campo storico si estende a nuove tematiche economiche e sociali, ma sempre con uno sguardo noncurante della dimensione sessuale. È a partire dagli anni Settanta che l'ambiente accademico italiano e gli storici professionisti sembrano essere più ricettivi alla storia delle donne. Il clima favorevole viene a formarsi innanzitutto a partire dalla nascita dell'antropologia storica, che pone attenzione alla famiglia «come cellula fondamentale ed evolutiva della società», ai ruoli sessuali e, di conseguenza, al femminile (Duby & Perrot, 1994, p. XII). Inoltre, un altro grande contributo viene offerto dalla *Nouvelle Histoire*, legata alla *École des Annales*, che amplia il campo storico a nuovi oggetti storici, come la quotidianità, i comportamenti abituali e la mentalità.

Nonostante le nuove aperture, la storia delle donne nasce al di fuori del mondo accademico, per impulso del femminismo e delle nuove questioni aperte. Gli anni dal 1970 al 1975, periodo di importante impegno politico femminista e di sviluppo della stampa femminile, sono segnati anche dalle «prime importanti riflessioni sulla storia delle donne come disciplina specifica» (Zarri, 1996, p. 32). Dopo la fine del separatismo, il 1975 è l'anno nel quale le tematiche femminili si diffondono ad ampio raggio, tanto che, nello stesso anno, viene pubblicata in Italia la prima rivista di *women's studies* intitolata *DWF, donnawomanfemme*. Tra il 1976 e il 1979, vengono sciolti i collettivi di autocoscienza femminile per lasciare spazio, negli anni Ottanta, ai primi centri culturali e alle librerie delle donne. È in questo periodo che la storia delle donne si avvicina al mondo accademico e comincia a costruire il proprio statuto di disciplina scientifica. Nel 1981 viene pubblicato il primo numero di *Memoria*, prima rivista italiana di storia delle donne. In linea con l'espansione culturale del femminismo, l'attuazione delle leggi sulla parità e la creazione delle Commissioni di Pari Opportunità nelle amministrazioni locali, nel mondo accademico inizia una fase di mobilitazione che porta alla nascita di centri di ricerca e documentazione sulla donna. Questo fervore termina

nel 1985, principalmente a seguito della caduta di molte giunte di sinistra nel Paese. A questa data, però, «La riflessione storica del movimento femminista ha [...] già fornito alcuni prodotti della sua elaborazione e aperto problematiche discusse al proprio interno» (Zarri, 1996, p. 29).

Mentre il femminismo affronta il periodo del separatismo, le prime tematiche affrontate in campo storico riguardano le diverse forme di oppressione femminile, seguite poi, nella fase femminista dell'affidamento, da indagini su "temi obbligati" quali il corpo e la solidarietà femminile, oltre a biografie di donne prese di volta in volta come modello della condizione femminile (Zarri, 1996). Dunque, è innegabile che gli anni Settanta siano caratterizzati da un forte legame tra femminismo e storia delle donne. Secondo Zarri (1996), tale nesso da un lato ha concorso all'individuazione culturalmente rilevante delle donne come soggetto di analisi storica, dall'altro ha causato un'eccessiva ideologizzazione degli studi storici sulle donne. Secondo Scott (1993), l'accusa maggiormente posta alle storiche della storia delle donne era quella di deformare i fatti a favore di un'ideologia. L'autrice però assume una posizione critica rispetto a questa accusa e individua in essa un tentativo di derisione e respinta del lavoro delle femministe di esplicitazione dei "preconcetti maschili" e dell'"ideologia maschilista" presenti all'interno degli scritti storici (Scott, 1993, p. 64). Agli inizi di questo nuovo campo di studi, anche come risposta alle critiche giunte dal mondo accademico, il lavoro delle storiche si concentra maggiormente sul mettere in risalto «le donne come soggetto storico addizionale» piuttosto che sull'affrontare «le implicazioni epistemologiche del loro lavoro» (Scott, 1993, p. 65). Diventando un settore di ricerca nuovo, la storia delle donne inizia pian piano a staccarsi dallo stretto legame con il movimento politico femminista, allacciandosi, invece, alla storia sociale, che «focalizza l'attenzione sulle identità collettive di una gran varietà di gruppi sociali» (Scott, 1993, p. 65). Questa moltiplicazione degli oggetti di ricerca storica permette di considerare le donne come un'entità sociale separata, «un fenomeno conosciuto costituito da persone, femmine biologicamente, che entravano e uscivano da differenti ruoli e contesti, la cui esperienza cambiava, ma di cui non cambiava l'essenza profonda, il loro essere

donne» (Scott, 1993, pp. 65-66). Come affrontato precedentemente⁷, con il femminismo di seconda generazione, la categoria “donne”, con bisogni, interessi e caratteristiche intrinseci, si separa da quella degli “uomini”, da cui si vede oppressa. Di conseguenza, sia in ambito politico che in ambito storico, si stabilisce l’opposizione uomo-donna. L’antagonismo tra donne e uomini sembra così risolvere l’ambiguità della storia delle donne, ovvero «l’essere a un tempo un innocuo supplemento e un radicale sostituirsi alla storia ufficiale» (Scott, 1993, p. 60). Sebbene andasse contro a chi considerava le professioni come comunità unificate, l’opposizione uomo-donna permette da una parte di legittimare la storia delle donne come un’impresa storica e dall’altra di differenziarsi rispetto alla “storia ufficiale”. Le donne, dunque, si considerano soggetto storico, rivendicano il proprio ruolo di storiche e denunciano «la priorità data alla storia al maschile (*his-story*), considerata come opposta alla storia al femminile (*her-story*)» (Zarri, 1996, p. 33). In questo periodo, la storia delle donne viene tollerata, ma non rientra negli interessi dominanti della disciplina storica (Scott, 1993).

Una svolta nell’approccio alla storia delle donne è segnata nel 1977 dalla pubblicazione del saggio *La storia delle donne in transizione: il caso europeo* di Natalie Zemon Davis. L’autrice, infatti, si interroga sui ruoli sessuali e sulle relazioni tra i sessi e individua in essi uno degli aspetti più importanti delle dinamiche storiche. Secondo Zemon Davis (1977), in questa nuova prospettiva lo scopo delle storiche è quello di studiare società e periodi storici diversi guardando ai ruoli e ai simbolismi sessuali, ricercandone il significato e individuando le loro modalità di mantenimento di un dato ordine sociale o le loro potenzialità di mutamento sociale. L’autrice, inoltre, riconosce che l’impatto di questo nuovo approccio alla storia delle donne mette in discussione, ancora una volta, le basi teoriche della disciplina storica. Diviene così necessario ripensare alcuni concetti, come il potere, le strutture sociali, la proprietà, i simboli, la periodizzazione, oltre allo studio delle donne come soggetti in relazione con gli uomini e non come soggetti separati da loro. Come sostenuto da Zarri (1996), Zemon Davis anticipa la storia di genere, che verrà concettualizzata intorno alla fine degli anni Ottanta del XX secolo.

⁷ Vedi pp. 11-13.

1.3.4. Storia di genere: tra integrazione e dubbi epistemologici

La segregazione, mai completata, della storia delle donne viene messa in crisi, in particolare, dall'introduzione da parte del movimento femminista del concetto di "differenza" come problema da analizzare. Ciò permette di focalizzare l'attenzione «sugli intrinseci significati relazionali delle categorie di genere» (Scott, 1993, p. 68) e consente alle studiose, non senza difficoltà, di integrare le donne nella storia.

Scott (1993) riconosce nelle storiche degli anni Ottanta del XX secolo la necessità di trovare una nuova modalità di pensare alla differenza, che includa al suo interno le relazioni tra individui e gruppi sociali. Si apre così una nuova prospettiva dell'analisi storica che pone al centro «il *gender* cioè le relazioni tra i sessi, iscritti non nell'eternità di una natura irreperibile, ma prodotti da una costruzione sociale che giustamente importa scomporre» (Duby & Perrot, 1994, p. XIII). Alla storia delle donne si affianca così la storia di genere che introduce il "genere" come elemento fondante della disciplina.

La categoria interpretativa del genere nell'analisi storica «esprime il suo potenziale euristico», cioè permette di leggere la storia «in termini di storia delle donne e della relazione tra appartenenza di genere e potere» (Ossanna, 2011, p. 26).

Il genere è un importante strumento di analisi storica che:

associato ad altri (classe/razza/etnia/religione/nazione/area regionale, etc.) può rendere intelligibili fenomeni condannati a rimanere oscuri, nascosti o mal decifrabili. In quanto concetto relazionale il genere può permetterci di considerare simultaneamente gli aspetti sociali, simbolici e psichici della differenza sessuale, di esplorare il potente impatto della cultura sulla soggettività, la molteplicità di femminilità e mascolinità costruitesi in diversi contesti storici, i modi in cui quelle idee di differenza si sono intersecate con strutture politiche ed economiche diverse per creare divisioni nell'ambito del mercato del lavoro e dei rapporti di potere, della soggettività e delle tradizionali nozioni di 'agency' (Vezzosi, 2010, p. 312).

I *gender studies* hanno individuato molteplici categorie di "donne" e hanno

prodotto molte storie e identità collettive. In questo modo però si è portato alla luce il seguente interrogativo: «Esiste una comune identità per le donne e esiste una loro comune storia che possiamo scrivere?» (Scott, 1993, p. 70). A questa domanda hanno cercato di rispondere tutti quei metodi letterari e filosofici raggruppati sotto il nome di post-strutturalismo. L'approccio post-strutturalista, a differenza delle scienze sociali, non dà per scontate l'identità e l'esperienza delle donne, ma le relativizza. In questo modo il genere viene interpretato in modo dinamico. Anche in questo caso l'interrogativo si avvicina molto a quello precedente: «Come scrivere una coerente storia delle donne senza un concetto fisso e riconosciuto di cosa sono le donne?» (Scott, 1993, p. 72). La risposta non è di facile individuazione. Questa e molte altre problematiche, sollevate dal movimento femminista, dovrebbero aprire uno spazio di «dibattito continuato e contemporaneo (dibattito che è ad un tempo teorico e politico) perché in fine sono i problemi di chiunque scriva la storia delle donne, qualsiasi sia il loro approccio» (Scott, 1993, p. 74).

La prospettiva post-strutturalista vede nella storia delle donne e nella storia di genere non solo la possibilità di collocare le donne all'interno della "storia ufficiale", ma anche quella di correggere l'esposizione della storia stessa. Scott (1993), infatti, ritiene che tali discipline di studio e ricerca non abbiano solo prodotto nuova conoscenza, ma che contemporaneamente abbiano messo in dubbio l'adeguatezza della sostanza della storia esistente, dei suoi fondamenti concettuali e delle sue premesse epistemologiche. In aggiunta a quelli già presentati sulla professionalità⁸, la storia delle donne e la storia genere pongono nuovi interrogativi che riguardano in prima istanza i processi che hanno portato gli storici a considerare le azioni degli uomini come la norma e a ignorare o relegare ad ambiti specifici le azioni delle donne. In secondo luogo, gli interrogativi riguardano le possibilità nelle pratiche storiche di considerare gli eventi e le azioni da punti di vista di altri soggetti. In definitiva, si tratta di «una sfida sia alla pretesa della storia di fornire un racconto universale, sia alla completezza e all'autonoma esistenza del soggetto della storia – l'Uomo universale» (Scott, 1993, p. 63).

⁸ Vedi p.19.

2. Pedagogia ed educazione di genere

In una società plurale, appesantita da squilibri e discriminazioni di genere, pedagogia ed educazione sono chiamate a promuovere visioni del mondo alternative. Oggi più che mai si rende necessario assumere nuove prospettive educative, che liberino bambini e bambine dalle costrizioni di stereotipi, ruoli e aspettative di genere e aprano a nuovi orizzonti di vita liberi e flessibili. L'impegno verso la parità di genere diventa così obiettivo di politiche internazionali, europee e italiane.

2.1. Pedagogia ed educazione: definizioni e differenze

Nel contesto italiano, pedagogia ed educazione sono due ambiti ben distinti, ma allo stesso tempo strettamente interconnessi. La pedagogia può essere definita come «la scienza e l'arte dell'educazione» (Ballanti & Laeng, 2000, p. 9) o ancora come il «sapere che riflette e teorizza il fatto educativo» (Zago, 2013, p. 7), l'educazione, invece, come l'insieme delle prassi educative. Dunque, se la prima riguarda l'ambito teorico-riflessivo, la seconda riguarda l'ambito pratico-operativo.

2.1.1. Pedagogia

La pedagogia non nasce come sapere autonomo, ma come subalterno ad altri saperi, in particolare alla filosofia e alla teologia. Dopo la seconda metà dell'Ottocento, gli studi pedagogici, ricercando un abito scientifico, si liberano pian piano dall'assoggettamento ad altre discipline e acquistano così statuto di scienza (Zago, 2013). Privilegiando «le conoscenze scientifiche, relative sia al soggetto-educando sia alla realtà storico-sociale», si passa da un sapere speculativo-astratto, a stretto contatto con filosofia, teologia e storia, a un sapere autonomo «di tipo teorico-pratico-operativo» (Zago, 2013, p. 7).

Nel corso del Novecento, la pedagogia si afferma come scienza autonoma avente come oggetto di studio l'educazione. Tale disciplina mira a fornire un quadro teorico nel quale si inseriscono, in primo luogo, le conoscenze riguardanti le finalità e le modalità dei processi educativi. Infatti, «sul piano teorico non può mancare l'indicazione del fine o dei valori che devono guidare l'attività» (Zago, 2013, p. 49). Ciò significa che alla pedagogia è richiesto non solo di analizzare ciò che già è stato fatto, ma anche di riflettere sulle mete e gli obiettivi delle azioni educative e sulle ragioni che le legittimano (Zago, 2013). Accanto a tutto ciò, si aggiungono le conoscenze e l'analisi dei contesti e delle pratiche di insegnamento in un sistema formativo integrato. All'educazione degli individui, infatti, contribuiscono ambienti di apprendimento e soggetti educanti plurimi. In questa prospettiva, la responsabilità educativa è diffusa e presuppone una coordinazione tra diversi contesti (formali, non formali e informali), che dovrebbero lavorare in rete «ciascuno con le proprie specificità, se possibile in un clima di coerenza» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 31). In altri termini:

[La pedagogia] mira a conoscere i processi, gli scopi e i mezzi dell'educazione così come di fatto sono dati e si danno nell'esperienza della nostra specie, [...] a svolgere un quadro teorico che ne articoli una conoscenza sistematica autonoma, [...] a esaminare le condizioni e le modalità d'insegnamento come insieme di azioni interpersonali dirette alla trasmissione più efficace delle conoscenze e delle abilità e alla loro valutazione, [...] a studiare l'educazione non formale e extrascolastica in contesti particolari (Ballanti & Laeng, 2000, pp. 9-10).

Accanto alla pedagogia, alla fine del XX secolo, sono nati altri saperi attorno all'educazione che sono stati riuniti sotto il nome di "scienze dell'educazione" (psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione, filosofia dell'educazione, didattica, ecc.). Oggi tali discipline sono reciprocamente complementari e formano un sistema integrato, pur mantenendo ognuna la propria autonomia (Zago, 2013). Le scienze dell'educazione, dunque, si affiancano alla pedagogia, ma quest'ultima rimane una scienza unitaria che riunisce apporti multidisciplinari sotto un unico riferimento (Ballanti & Laeng, 2000).

2.1.2. Educazione

Per non correre il rischio di chiudersi nel mondo delle speculazioni teoriche, o al contrario di realizzare esperienze formative superficiali, se non dannose (Biemmi & Leonelli, 2017), l'ambito più teorico della pedagogia è accompagnato dall'ambito più pratico dell'educazione. Le definizioni per quest'ultima sono molteplici. Una delle più generali è quella di Wolfgang Brezinka (1980), secondo cui l'educazione è un'azione che avviene nella comunità umana ed è per questo un'azione sociale (Zago, 2013). Più precisamente secondo l'autore:

L'educazione sono le azioni con le quali gli uomini cercano di migliorare permanentemente sotto qualche aspetto la compagine delle disposizioni psichiche [personalità] di altri uomini e/o di impedire il formarsi di disposizioni da loro giudicate cattive (Brezinka, 1980, p. 57)

Secondo questa visione, l'educazione è l'insieme di più azioni che si svolgono all'interno di un rapporto dinamico interpersonale tra esseri umani. Dunque, l'educazione non può realizzarsi senza interazione tra educatore/educatrice (colui/colei che prevalentemente educa) ed educando/educanda (colui/colei che prevalentemente viene educato/educata). Ciò che permette di distinguere l'educazione dalle altre azioni umane è il fine dell'azione stessa: il miglioramento permanente della personalità (o aspetti della personalità). Secondo Brezinka, l'educazione è per tutta la vita e ha lo scopo di formare e migliorare la personalità dell'educando/educanda, intesa come l'insieme di molteplici aspetti: «capacità, abilità, conoscenze, atteggiamenti, disposizioni, modi di pensare o convinzioni» (Brezinka, 1980, p. 54). Tale miglioramento richiede che l'educatore/educatrice faccia riferimento a un ideale di essere umano. Infatti, essendo il processo educativo un insieme di azioni, esso implica sempre una scelta, che, per essere compiuta in modo intenzionale, deve avere uno scopo, una direzione verso cui puntare, appunto un ideale: «a differenza delle norme che chiedono che qualcosa debba essere *fatto*, le norme che chiedono che qualcosa debba essere si possono chiamare 'ideali'» (Brezinka, 1980, p. 56).

La definizione di Brezinka viene approfondita e articolata da Gaston Mialaret (1989). L'autore sostiene che il termine "educazione" sia polisemico e che possa essere usato con almeno quattro diversi significati, che di seguito vengono esplicitati:

- educazione come azione (o insieme di azioni). Il processo educativo è un'azione che incita e incoraggia lo sviluppo più completo possibile della persona in tutte le sue dimensioni, come individuo e come membro di una società;
- educazione come istituzione (sistema educativo). L'insieme delle strutture (formali, non formali e informali) nelle quali l'azione educativa si svolge è parte integrante dell'educazione stessa. In questo senso, il sistema educativo non è mai atemporale, ma le sue strutture riflettono, talvolta completamente, talvolta solo in parte, il sistema sociale, politico, culturale di riferimento;
- educazione come contenuto (cultura educativa). L'educazione è l'insieme delle conoscenze attinte da campi diversi che permettono «la creazione e lo sviluppo di un certo numero di strutture e processi psicologici che vanno a modificare le opinioni sul mondo e il modo attraverso il quale ciascuno lo concepisce, se ne serve e lo domina» (Mialaret, 1989, p. 20). L'azione educativa, dunque, permette agli individui di riflettere criticamente, comprendere e modificare attivamente i contesti nei quali sono inseriti;
- educazione come risultato (effetti educativi). Poiché tutte le azioni hanno delle conseguenze, così anche l'azione educativa ha degli effetti e sulla base di questi può essere valutata nel breve, medio o lungo periodo. «L'*educazione come risultato* sottolinea l'esito dell'*educazione come azione* applicata all'*educazione come contenuto* nell'ambito dell'*educazione come istituzione*» (Mialaret, 1989, p. 20).

Come è evidente, «L'educazione si conferma [...] un fatto complesso e sistemico, in quanto implica varie dimensioni e coinvolge molteplici fattori» (Zago, 2013, p. 5). Essendo l'educazione strettamente legata a contesti sociali, culturali e politici, ideali, periodi storici e così via, non è sicuramente possibile individuarne una definizione univoca. Ciò che si può fare è riconoscere che l'educazione, così

come la riflessione pedagogica, rimandano a visioni dell'essere umano e della vita ben precise. Ed è proprio con questa consapevolezza che si vogliono ora trattare la pedagogia e l'educazione di genere.

2.2. Pedagogia di genere

Nella società italiana solo recentemente le questioni di genere sono entrate a far parte del dibattito pubblico e privato, nonostante l'innegabile e forte presenza di squilibri e discriminazioni. Uno dei contesti che ancora sembra esserne ostile è l'educazione. Sebbene se ne parli poco o per nulla, «Il mondo dell'educazione [...] può *reagire* e *agire* rispetto agli squilibri di genere, con l'obiettivo di rendere concepibili altri modi di percepirsi, e vivere come cittadini/e, liberi/e dagli stereotipi di genere» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 28).

Nonostante politiche educative e iniziative sulla parità di genere siano presenti nella scuola italiana già da trent'anni, recentemente è nato un forte allarmismo rispetto a queste tematiche in genitori, associazioni, partiti e mass media (Ghigi, 2021). Veniamo da un periodo di aspre polemiche *No Gender*, di lotta a un apparente tentativo della scuola di imporre a studenti e studentesse quella che è stata definita "l'ideologia del *gender*", concetto in realtà inesistente⁹ (Biemmi & Leonelli, 2017; Ghigi, 2021). Infatti, la minaccia e il pericolo di una crescita non equilibrata dei propri figli non hanno alcun fondamento reale. Al contrario, il sistema scolastico italiano, con intenzionalità e responsabilità educativa, promuove la crescita e il rispetto della persona umana in tutte le sue dimensioni, anche quella del corpo sessuato (Biemmi & Leonelli, 2017). Infatti, come si afferma di seguito:

la valorizzazione di singolarità incarnate – di soggettività che non possono prescindere dal corpo ma per le quali il corpo non determina un destino ma va continuamente risignificato – permette di pensare una libertà *del* corpo e non *dal* corpo e di concepire una prospettiva di equità che non comporti la neutralizzazione delle differenze. [...] Riconoscere che le costruzioni linguistiche e le

⁹ Per un approfondimento si veda il documento *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani* dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP) reperibile al link <http://www.aipass.org/node/8882>.

rappresentazioni plasmano la nostra esperienza del corpo, la nostra identità, i nostri desideri e la rappresentazione di noi stessi, non vuol dire affermare che l'identità di genere sia nella disponibilità di ognuno e ognuna di noi che può modificarla a piacimento (Biemmi & Leonelli, 2017, pp. 14-15).

La scuola non impone alcuna ideologia, non neutralizza le differenze, ma promuove una lotta contro la discriminazione di genere, la violenza di genere e il bullismo omofobico, nel tentativo di decostruire sessismo, omofobia, stereotipi e pregiudizi di genere che vengono appresi e trasmessi fin dai primissimi anni di vita anche attraverso la socializzazione e le pratiche educative (Biemmi & Leonelli, 2017). Tutto ciò richiede una profonda riflessione e un'attenta analisi che sono garantite dalla pedagogia di genere.

La pedagogia di genere, facente parte della pedagogia generale, procede ad un livello "meta" proponendo un quadro teorico di riflessione sull'educazione di genere (Biemmi & Leonelli, 2017; Leonelli, 2011a). Pedagogisti e pedagogiste, coordinatori e coordinatrici di servizi educativi, esperti ed esperte nei processi formativi rilevano in questa disciplina due funzioni: critica e regolativa insieme. La pedagogia di genere esercita la sua funzione critica in molti ambiti. In particolare, studia come, in precisi tempi e contesti, «*si pensa e si fa* educazione di genere; che significati vengono portati all'attenzione delle giovani generazioni; quali metodologie vengono utilizzate e quali risultano più efficaci» (Biemmi & Leonelli, 2017, pp. 35-36). La funzione regolativa, invece, viene esercitata ogni qualvolta la disciplina si fa propositiva:

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. (Leonelli, 2011a, p. 4).

La pedagogia di genere, dunque, indaga le nuove teorie sociologiche, psicologiche, antropologiche e le loro possibili ricadute educative e si mette in dialogo con la ricerca al fine di portare nelle scuole, nei servizi educativi e nella collettività nuove questioni di genere (Biemmi & Leonelli, 2017).

2.2.1. Storia della pedagogia di genere

La pedagogia di genere ha una storia recente suddivisibile in tre fasi, «che avrebbero dovuto consolidare l'attenzione alla dimensione di genere in tutti i contesti formativi, e allontanare da essi i pregiudizi sessisti» (Leonelli, 2011a, p. 4). Tale suddivisione tiene conto del contesto italiano e delle teorizzazioni considerate nel dibattito pedagogico e nelle classi, senza scordarsi che riflettere sul tema della parità di genere a scuola implica un nesso fra le complesse e variegate prospettive teoriche provenienti da diversi ambiti, quali femminismo e *gender studies*, e i temi pedagogici (Biemmi & Leonelli, 2017).

La pedagogia di genere rivela un andamento simile a quello di altre discipline dei *gender studies*: una prima fase di studi sull'uguaglianza tra i sessi, una seconda fase di studi sulla differenza del femminile e una terza fase di studi attuali, carichi di complessità (Leonelli, 2011a). Le teorie sociologiche e filosofiche, però, faticano ad approdare in educazione, tanto che «la teoria pedagogica ha tempistiche asincrone rispetto alle teorie di riferimento» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 42). Infatti, come affermato di seguito:

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 (Leonelli, 2011a, p. 4).

Si ritiene che questo ritardo possa essere dovuto al fatto che le definizioni, le teorie, le prospettive, le riflessioni sulle questioni di genere sono materia viva e si incrociano, si sovrappongono, si contestano delineando un quadro che la pedagogia italiana ancora fatica a decifrare (Biemmi & Leonelli, 2017).

Prima fase: emancipazione e uguaglianza

La contestazione studentesca del 1968 offre alla scuola una spinta per trattare esplicitamente le questioni di genere (Biemmi & Leonelli, 2017). Si tratta perlopiù di tentativi individuali o di piccoli gruppi di docenti ai quali manca «sistematicità, diffusione capillare e soprattutto una robusta teorizzazione

pedagogica complessiva» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 38). Nonostante ciò, questo periodo segna l'inizio delle riflessioni educative sui temi di genere. Più precisamente, si può far coincidere il loro inizio con la pubblicazione nel 1973 del saggio, ormai divenuto pietra miliare nella cultura di genere, *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti. L'autrice compie un'indagine lucida di ciò che limita e intacca l'educazione delle bambine e dei bambini non solo nelle scuole, ma anche nelle famiglie: giochi, favole e spazi ripropongono «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 [...]» (Leonelli, 2011a, p. 4). Significative sono le parole di Gianini Belotti:

La cultura alla quale apparteniamo, come ogni altra cultura, si serve di tutti i mezzi a sua disposizione per ottenere dagli individui dei due sessi il comportamento più adeguato ai valori che le preme conservare e trasmettere. L'obiettivo dell'identificazione di un bambino col sesso cui è stato assegnato si raggiunge molto presto, e non ci sono elementi per dedurre che questo complesso fenomeno abbia radici biologiche. [...] Ammesso anche che ve ne siano, non è in potere di nessuno modificare le eventuali cause biologiche innate, 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 (Gianini Belotti, 1982, pp. 6-7).

E ancora:

L'operazione da compiere che ci riguarda tutti [...] non è quella di formare le bambine ad immagine e somiglianza dei maschi, ma di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso a cui appartiene (Gianini Belotti, 1982, p. 8).

Gianini Belotti, dunque, è stata tra le prime a dimostrare come le differenze di genere non avessero cause "naturali", biologiche, ma fossero le conseguenze della cultura e dell'educazione (Sapegno, 2014). Grazie al suo contributo, in campo pedagogico sono nate riflessioni volte all'emancipazione delle bambine dall'immaginario tradizionale e normativo di femminilità, veicolato e perpetuato anche dalla scuola (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Più a livello locale che nazionale, si inizia a riconoscere il ruolo svolto

dall'educazione nel perpetuare il messaggio dell'inferiorità delle bambine:

L'amara espressione 'educate a non istruirsi' ben riassume questo progetto di smascheramento delle disuguaglianze sottese al modello educativo italiano [...] che, grazie all'impegno di docenti, iniziative legislative e sperimentazioni sociali, ha avuto il grande merito di aver sensibilizzato la scuola italiana sulla presenza femminile e di aver reso sempre più ugualitari i percorsi scolastici (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 10).

Studi ed esperienze pionieristiche, infatti, permettono ad alcune, seppur poche, docenti di trattare all'interno delle proprie classi i temi della parità e dell'emancipazione. Il principio di base al quale ci si affida è l'uguaglianza «di diritti tra bambine e bambini, di accesso all'istruzione e alle esperienze di vita» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 38). Tale concetto però si dimostra fin da subito problematico. Come fu in ambito sociale¹⁰, così in ambito scolastico l'uguaglianza ha rischiato di tradursi, in primo luogo, in "indifferenziazione", cioè nella «mancanza di attenzione verso il femminile e il maschile socialmente intesi» (Biemmi & Leonelli, 2017, pp. 38-39) e nella negazione dei condizionamenti di genere nella vita dei bambini e delle bambine. In secondo luogo, in "camuffamento del maschile", ovvero nel considerare il modello maschile come il modello di vita da assimilare e nell'aver come obiettivo «il 'diventare uguali' agli uomini e non trovare una via di espressione femminile» (Leonelli, 2011a, p. 7). Le studiose, dunque, iniziano a interrogarsi sul concetto di uguaglianza proponendo una visione alternativa:

un lavoro di decostruzione, e insieme ricostruzione, del sistema simbolico-culturale che sostiene le discriminazioni tra i sessi, per reperire e valorizzare una via di espressione peculiare del femminile (Biemmi & Leonelli, 2017, pp. 39-40).

Seconda fase: pedagogia della differenza

Alla soglia degli anni Ottanta il mondo scolastico sui temi di genere si rivela essere poco modificato e modificabile a causa di resistenze più o meno esplicite (Biemmi & Leonelli, 2017). In questi anni però gli studi sulla differenza, teorizzati

¹⁰ Vedi pp. 10-13.

dalle femministe francesi e italiane, approdano nella scuola dando vita alla pedagogia della differenza:

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 affermare la specificità, di consolidarla e di farla vivere dialetticamente nel sociale, nella cultura, introducendovi il dualismo conflittuale dei generi (Ulivieri, 1992, pp. 51-52).

La pedagogia della differenza viene presa come riferimento da molte docenti per la costruzione di modelli educativi che esprimano «un *simbolico* femminile positivo, valorizzando la differenza a vantaggio di bambine e ragazze» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 40; Ulivieri, 2007). Questo approccio ha il merito di valorizzare la pluralità delle esistenze, il sapere della cura, la dimensione corporea e la rielaborazione dei vissuti personali a partire dallo sviluppo individuale (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Nella scuola le insegnanti, ponendosi a modello intellettuale autorevole per le giovani, incoraggiano le loro potenzialità e promuovono lo studio di donne dimenticate dalla storia e dei loro importanti contributi in diversi ambiti disciplinari.

Nodo centrale nella relazione didattica fra due donne di diversa generazione è quindi la capacità della adulta, maestra e madre, di trasmettere modelli diversi di insegnante e di donna. Con la figura della madre intellettuale [...] e attraverso la pratica dell'affidamento, la 'pedagogia della differenza' ha tentato di restituire espressione identitaria alle bambine-ragazze creando genealogie di sapere che non fossero complici nell'occultamento del femminile (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, pp. 10-11).

A scuola nascono percorsi che permettono alle bambine e alle ragazze di «*divenire* soggetti *creanti sapere*» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 40). Questa è l'eredità che ha permesso alla pedagogia della differenza di permeare «i contesti educativi in modo più pervasivo ed esplicito rispetto a quello precedente» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 41).

Importante è ricordare che, nonostante l'unitarietà e la linearità della pedagogia della differenza abbiano dato avvio a un periodo fecondo di

esplorazione e riflessione sul femminile, i tratti critici non vengono a mancare. I tentativi di separare il femminile dal maschile, le donne dagli uomini, valorizzando il soggetto-donna a prescindere e riconoscendole il primato della cura in quanto avente un corpo potenzialmente fertile, hanno rischiato di far ricadere ancora una volta le questioni di genere nell'ambito biologico. La pedagogia della differenza, dunque, non sempre ha permesso alle insegnanti di allontanarsi dal concetto di "materno", ricadendo così nel modello di donna come soggetto di cura (Biemmi & Leonelli, 2017). Infatti, come si legge di seguito:

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 (Leonelli, 2011a, p. 8).

In molte esperienze, i tratti riconosciuti alle donne dalle teorie della differenza sessuale, quali l'empatia, l'accoglienza, il prendersi cura, sono stati considerati come tratti biologici, naturali, facenti parte dell'essenza della donna e non come «esiti di un processo di modellamento operato attraverso l'educazione» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 42). In questo clima, molte studiose cominciano a prendere le distanze dalle teorie della differenza sessuale per approdare alle teorie sulla differenza di genere¹¹. Tali teorie nascono in ambito socio-costruzionista e vengono poi adottate in altri campi del sapere: filosofico, sociologico, antropologico e così via.

L'assunto principale è che ciascuno viva il nascere femmina-maschio-interessuato 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 (Leonelli, 2011a, p. 5).

Nella terza fase, ci si allontana dagli essenzialismi per riprendere alcuni

¹¹ Nonostante un certo allontanamento, in alcuni ambienti, i processi innescati dal «pensiero della Differenza, nel suo senso deteriore, sono ancora operanti» (Leonelli, 2011a, p. 8).

concetti delle fasi precedenti, ma con forme nuove. Ne sono un esempio il concetto di uguaglianza, che viene declinato in pari opportunità, *gender equality*, e la valorizzazione della differenza, non più legata alla dicotomia uomo-donna o a categorie universali, ma «improntata al riconoscimento della singolarità di ciascuno, nella quale molte e molte differenze si stratificano, venendo a comporre una soggettività complessa» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 42).

Terza fase: pedagogia di genere

Dagli anni Duemila si assiste a una transizione fluida, ancora in divenire, dalla pedagogia della differenza alla pedagogia di genere. Oggi parlare e riflettere sul genere non significa concentrarsi solo sulla situazione delle donne, ma considerare il femminile e il maschile «in quanto costruzioni sociali e culturali, strettamente connesse e reciprocamente definenti» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 43).

Se nelle fasi precedenti l'oggetto delle analisi era la bambina, la ragazza, la donna occidentale, di media o buona estrazione sociale, che doveva prendere consapevolezza dei propri diritti o riconoscere la propria specificità, oggi l'attenzione è posta alla molteplicità insita nelle questioni di genere (Biemmi & Leonelli, 2017). Alle differenze si aggiungono altre differenze (orientamenti sessuali, migrazioni, posizionamenti sociali, disabilità, ecc.), lo sguardo si amplia, i punti di vista si moltiplicano, le relazioni vengono considerate nel loro essere intragenere e intergenere. L'idea di un femminile e di un maschile complementari e autoescludenti si rivela artificiosa, così come il concetto di "natura" diventa inattendibile quando viene preso a fondamento delle differenze di genere. Infine, l'idea stessa di "normalità" viene ripensata e decostruita (Biemmi & Leonelli, 2017).

In questa prospettiva, la diversità non viene appiattita, ma viene ascoltata e interrogata. Non si tratta più solo di dare cittadinanza educativa all'esperienza della femminilità, ma di porre come obiettivo principale del processo educativo la valorizzazione della complessità e della molteplicità delle esperienze dei soggetti (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). La pedagogia di genere, dunque, permette in campo operativo di lavorare sulla "cittadinanza di genere", ovvero di promuovere

«il diritto a vedere rispettati i valori di genere entro una cultura organizzativa rispettosa di tutte le differenze umane» (Gherardi, 1998, p. 11).

Questo cambio di paradigma epistemologico può essere definito con il termine “complessificazione” (Leonelli, 2011a):

Articolare la complessità non significa adeguarsi alla frammentarietà dei saperi e delle esperienze a cui la contemporaneità ci ha consegnato; piuttosto equivale al tentativo di dare conto di quella ricchezza culturale e interculturale, di quella diversità di corpi e orientamenti sessuali, che non sono altro che le differenze (al plurale) dello stare al mondo, intese come risorsa e non come difetto o segno di inferiorità (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 11).

I settori di cui la pedagogia di genere si interessa sono molti: bullismo omofobico, famiglie omogenitoriali, ruolo del maschile e del femminile nelle relazioni e nei contesti educativi, disabilità al femminile, prevenzione della violenza di genere, migrazione di bambine e ragazze e molto altro (Biemmi & Leonelli, 2017). Molteplici modelli educativi stanno nascendo a partire da ricerche e sperimentazioni empiriche nella scuola con «la finalità di decostruire gli stereotipi sessisti e di introdurre modifiche nelle rappresentazioni sociali sul genere, affinché diventino meno vincolanti e rigide» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 44).

Tenendo conto della complessità delle questioni di genere e di tutte le sue implicazioni, in Italia non è ancora presente una pedagogia organica degli studi di genere (Biemmi & Leonelli, 2017). Dunque, è difficile trovare delle teorizzazioni pedagogiche e delle trasposizioni in educazione che siano unitarie o almeno sistematizzate (Biemmi & Leonelli, 2017). Tuttavia, è possibile identificare alcuni macroambiti di cui la pedagogia di genere si occupa (Leonelli, 2011a):

- _ studiare le connessioni tra educazione di genere e mondo globale dell'educazione, per verificarne congruenze e lontananze;
- _ «confrontare l'educazione di genere contemporanea con le istanze della tradizione e con le più recenti acquisizioni sul genere» (Leonelli, 2011a, p. 3);
- _ rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini a cui educatori, educatrici e famiglie fanno riferimento e di osservare come essi si traducono nella

pratica educativa. Infatti, ogni professionista dell'educazione esprime un modello di maschile e di femminile «che [...] si è interiorizzato nel corso del tempo e della sua storia formativa, delle relazioni significative, degli incontri di una vita, delle esperienze, delle letture» (Leonelli, 2011b, pp. 1-2).

Questo influenza in larga misura le scelte educative degli educatori e delle educatrici. Importante è, dunque, la formazione dei docenti e delle docenti sul piano personale, professionale e culturale.

Uno degli ambiti più sviluppati della pedagogia di genere è proprio la formazione dei professionisti dell'educazione. Come già denunciato da Gianini Belotti (1982), il ruolo dell'insegnante non è mai neutro. Oltre a conoscenze sugli studi di genere e sulla loro trasposizione in ambito educativo, i percorsi di formazione permettono agli educatori e alle educatrici di lavorare su tre piani: personale, professionale e culturale. Dunque, ai professionisti e alle professioniste dell'educazione è richiesto di intraprendere un percorso che "parte da sé": dall'esplicitazione dei propri stereotipi e pregiudizi sul maschile e il femminile; dall'analisi della propria storia formativa in chiave di genere e dei "modelli di genere interiorizzati"; e, infine, dalla riflessione su come interpretano i ruoli sociali di genere, in modo che questi non diventino paradigmi inconsci per giudicare le performance di genere altrui (Biemmi & Leonelli, 2017).

Sul piano professionale, invece, le riflessioni e le analisi riguardano: l'utilizzo di un linguaggio sessuato; la revisione epistemologica delle discipline; i limiti e le possibilità del "curricolo nascosto"; il confronto tra colleghi e colleghe sul genere e sulla costruzione dell'identità di genere nell'infanzia e nell'adolescenza; e, infine, le modalità di interazione (comunicative e relazionali) utilizzate con studenti, studentesse, colleghi e colleghe (Biemmi & Leonelli, 2017).

In ultima istanza, sul piano culturale, vengono promossi percorsi sulla decostruzione dell'immaginario di genere (in particolare rispetto ai materiali dedicati all'infanzia e all'adolescenza, come albi illustrati, libri scolastici, ecc.), sul riconoscimento del meccanismo binario e dicotomico del mondo della conoscenza, sull'identificazione delle rappresentazioni sociali di maschile e femminile, e, infine, sull'identificazione dei condizionamenti di genere che limitano l'orizzonte esistenziale degli individui (Biemmi & Leonelli, 2017).

Nella pedagogia di genere si rinuncia al “mito della neutralità”, a ogni pretesa di universalità. Infatti, così come gli educatori e le educatrici sono uomini e donne «che insegnano in base a ciò che sanno ma anche in base a ciò che sono, e quindi anche in funzione della loro appartenenza sessuale» (Biemmi, 2021, p. 12), così anche i soggetti in formazione non sono neutri, ma sono maschi e femmine. Le rappresentazioni introiettate, le attitudini attribuite al maschile e al femminile, la naturalizzazione dei ruoli e dei modelli socialmente assegnati alle donne e agli uomini richiedono non solo negli adulti, ma anche nei bambini, nelle bambine, nei ragazzi e nelle ragazze, «un lavoro [...] profondo di trasformazione dell’immaginario, di risignificazione delle attribuzioni di ruoli [...] e di destrutturazione delle costruzioni di genere» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 11). Il lavoro su questi temi implica principalmente due conseguenze (Biemmi & Leonelli, 2017):

1. il nodo delle costruzioni di genere non deve essere inteso come un argomento tra tanti altri, ma come un punto di vista trasversale, una modalità di interpretazione e di organizzazione della realtà che deve dare forma a una nuova epistemologia e a nuove relazioni pedagogiche;
2. nelle esperienze didattiche, è necessario superare un approccio normativo alle tematiche di genere. L’obiettivo, infatti, non è quello di “insegnare le buone maniere” o di imporre i dettami del politicamente corretto, ma di aprire «nuovi spazi di libertà per tutti e tutte nel pensare il proprio posto nel mondo. [Al fine di favorire] [...] la ‘pensabilità’ di vite future, ruoli, progetti e attitudini differenti da quelli tradizionalmente assegnati ai due sessi» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 14).

Tale lavoro, sulla base delle riflessioni teoriche della pedagogia di genere, deve essere portato avanti dall’educazione di genere.

2.3. Educazione di genere

L’educazione di genere può essere definita come:

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...) in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei/le giovani e giovanissimi/e. In senso ampio, riconosco che i gruppi sociali, culturali, religiosi, politici praticano un'educazione di genere, che influenza il soggetto pur non ponendosi questo obiettivo; ma anche gruppi di amici, polisportive, parrocchie, compiono un'opera (sovente esplicita) di educazione al 'modellamento' di genere (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 46).

Secondo questa visione, talvolta l'educazione di genere potrebbe sconfinare nella "socializzazione di genere", processo attraverso il quale al soggetto vengono offerti, dagli attori sociali, elementi che gli permettono di negoziare e consolidare la propria appartenenza, ruoli e aspettative di genere (Leonelli, 2011a). Socializzazione ed educazione, però, possono dirsi «empiricamente unite ma analiticamente distinte, come dimensioni di una *relazione sociale* multidimensionale, che chiamiamo *socio-educativa* o *formativa*» (Maccarini, 2019, p. 56). Tali processi, pur essendo operazioni che si realizzano solidalmente nella relazione sociale, sono distinti in base al proprio fine (Maccarini, 2019). L'obiettivo della socializzazione è quello di costruire una personalità che si incastra perfettamente nella società, adeguandosi alla collettività. Si tratta di una "personalità modale", ovvero «adeguata a vivere in un determinato assetto sociale, capace di riconoscerne e motivata a ritenere legittime e a rispettare le regole e le norme tipiche di quell'assetto» (Maccarini, 2019, p. 56). Il fine dell'educazione, invece, consiste nel dare vita ad una "riflessività umana eccedente": il processo educativo deve formare individui dotati di strumenti cognitivi adatti a riflettere, rimodulare e ridefinire quanto apprendono e quanto vivono (Maccarini, 2019). Dunque, l'educazione consiste:

nel far emergere negli individui la capacità di riflettere autonomamente e criticamente sul contesto sociale entro cui vivono, la capacità di agire e di elaborare simboli in modo tale da 'eccedere' la qualità e il tipo delle relazioni sociali e complessivamente le forme di vita sociale esistenti (Maccarini, 2019, p. 56).

Date queste premesse, è chiaro che i modelli di riferimento della società, le influenze culturali, così come le relazioni instaurate con la famiglia, gli amici, i gruppi, e così via, influenzano largamente gli individui nel loro modo di vivere il proprio corpo sessuato. Allo stesso tempo, però, tali influenze socio-culturali,

sono interpretate. Nel corso della propria vita, infatti, ogni soggetto: costruisce la propria rappresentazione di femminile e maschile; collega gli stereotipi di genere a specifici contesti di comportamento; vive il proprio corpo secondo vincoli e significati proposti dalle diverse sfere di appartenenza; utilizza il proprio “paio di occhiali”¹² di genere per guardare al mondo, ovvero vive e interpreta la realtà secondo stereotipi, pregiudizi, letture personali; e, infine, «performa la propria appartenenza di genere» (Leonelli, 2011a, p. 10). Considerato tutto ciò, la variabile educativa acquista una rilevanza centrale «perché plasma tale interpretazione personale della propria appartenenza di genere e del corpo sessuato» (Leonelli, 2011a, p. 11). L’educazione di genere, dunque, può fare in modo che questa interpretazione venga plasmata mediante percorsi pensati, organizzati e concordati, finalizzati «a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all’identità di genere, ai ruoli e alle relazioni di genere» e a promuovere la crescita individuale del soggetto, «riconosciuta nella sua infinita processualità» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 47). Inoltre, i processi educativi in chiave di genere devono aiutare a decostruire i modelli dominanti, ripensando ai generi come costruzioni sociali frutto di processi che devono diventare consapevoli e, quindi, oggetti di apprendimento critico (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

2.3.1. Educare a decostruire e costruire il genere

Volendo porre la dimensione del genere come categoria insieme analitica ed esperienziale della soggettività, viene proposta la dicitura educazione “al” genere (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Utilizzare questa diversa preposizione permette di intendere l’educazione come un percorso verso la consapevolezza di sé e del mondo, di valorizzazione delle individualità e delle differenze. Inoltre, educare al genere significa educare alla complessità, nel tentativo di dare rilevanza a «quella ricchezza culturale e interculturale, [...] [a] quella diversità di corpi e orientamenti sessuali, che non sono altro che le differenze (al plurale), intese come risorsa e non come difetto o segno dell’inferiorità» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 27).

¹² Metafora utilizzata per indicare come la realtà non sia mai oggettiva, ma sia interpretata diversamente da ogni soggetto (Contini, 2009).

Il genere è un “fare sociale”¹³ e, dunque, se esso si può fare si può anche “disfare” (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Educare a *disfare il genere* significa far cogliere che le differenze tra donne e uomini visibili in una data società (e non in un'altra, e non in tutte le epoche) sono state costruite mediante un'opera alla quale collaboriamo tutti, e che la gerarchia di valori che esse esprimono in ogni ambito umano – prevalentemente a tutto vantaggio del maschile – può essere messa in discussione e modificata. Da ciascuno (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 47).

Questa linea di azione si pone come obiettivo primario quello di fornire strumenti per guardare criticamente ai processi alla base della costruzione delle differenze, prime fra tutte quelle di genere (Ghigi, 2021). Dunque, educare a disfare il genere non significa eliminare le differenze a favore di un'ipotetica e dannosa neutralità, ma riscrivere il genere al di fuori della concezione binaria di maschile e femminile (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

In tutte le comunità umane (famiglia, scuola, gruppi sociali, politici, culturali, religiosi, ecc.) si sviluppano processi, intenzionali o meno, atti a suggerire o imporre agli individui modelli di maschile e femminile, di uomo e donna, necessari a far parte delle comunità stesse. Essendo le differenze di genere costruite socialmente, mediate da simboli e sostenute da rituali, è particolarmente importante che bambini e bambine, ragazzi e ragazze, siano posti nella condizione di identificare tali modelli per riuscire a “disfarli” (Biemmi & Leonelli, 2017). A partire dalla decostruzione dei modelli di genere dominanti, «è possibile offrire a studenti e studentesse gli strumenti critici per comprendere e interpretare la società e la loro stessa esperienza quotidiana di soggetti sessuati» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 21), senza appiattare le differenze spazio-temporali, sociali, culturali ed economiche che hanno influito sulla costruzione dei modelli stessi. Importante è ricordare che:

Il genere è una dimensione in trasformazione, in continuo cambiamento. Svelare il carattere appreso e contingente di ogni performance di genere significa anche capire che si può cambiare, che il proprio destino di donna o uomo ha sì

¹³ Vedi p. 16.

radici profonde, riconoscibili in una storia sociale e culturale che nel tempo ha reso i generi quali sono, ma che ruoli, culture e scelte individuali e collettive, come la stessa storia dimostra [...], mutano e si possono mutare e che se ne può essere protagonisti e protagoniste (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 22).

Il passo successivo alla decostruzione del genere è quello di trovare strade alternative per la ricerca e la realizzazione di sé. Ai soggetti in crescita devono essere forniti strumenti che permettano loro di dialogare apertamente con le proprie aspirazioni e le proprie emozioni e di instaurare relazioni, con sé e con gli altri, aperte alla diversità e a tutto ciò che esce dalla norma (Ghigi, 2021). Alla decostruzione del genere, dunque, va affiancata la costruzione del genere.

Educare a costruire il genere non significa insegnare a come diventare uomini e donne o suggerire nuovi modelli di genere a cui aderire, ma significa «lavorare, nei contesti educativi, affinché divenga chiaro che nessuno subisce passivamente le influenze dell'ordine di genere» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 48). Infatti, come è stato discusso precedentemente¹⁴, i modelli e le richieste sociali e culturali influenzano la crescita degli individui nel loro corpo sessuato, ma allo stesso tempo queste influenze vengono sempre interpretate. La scuola, dunque, deve costruire spazi che permettano ad ogni individuo «di scegliere come interpretare le richieste sociali e come [...] apprendere a negoziarle sulla base delle proprie individualissime peculiarità, propensioni, abilità» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 49).

Il genere non è altro che un'interpretazione personale di un'interpretazione socio-culturale del sesso di appartenenza (Gherardi, 1998). La dimensione educativa è centrale in quanto agisce proprio sull'interpretazione personale e, se intenzionale, può:

aprire uno spazio educativo e simbolico, politico e di confronto, in cui ogni ragazzo e ragazza si senta libero/a di trasgredire i modelli dominanti. [...] Il fine è che ciascuno e ciascuna si senta libero/a di aprire nuove strade, nuovi orizzonti per i quali il proprio progetto di vita non sia stretto nella dimensione normativa della maschilità e della femminilità, ma diventi un'occasione di esplorazione e di sperimentazione di sé. Educare al genere, dunque, non per costruire il proprio

¹⁴ Vedi pp. 39-41.

destino, ma per esplorare i propri desideri e la propria vocazione, che divengono e creano realtà per tutta la vita (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 23).

In quest'ottica di educazione a decostruire e costruire il genere, la scuola è luogo privilegiato per proporre esperienze formative quotidiane in ottica di genere.

2.3.2. Come educare al genere a scuola

Ogni individuo può essere pensato come:

un crocevia di differenze che informano la [...] [propria] prospettiva sul mondo, ma che, allo stesso tempo purtroppo, si traducono in disuguaglianze che limitano la possibilità di una cittadinanza piena per coloro che si collocano al di fuori o ai margini della norma (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 17).

In questa molteplicità di differenze, la dimensione del genere gioca un ruolo importante. Infatti, da un lato, «la differenza di genere è una categoria fondante e fondamentale dell'identità degli individui»; dall'altro, essa può essere considerata l'archetipo di ogni differenza e, quindi, divenire piano privilegiato di intervento per promuovere la valorizzazione delle differenze, a discapito di quella neutralità che, volendo tutti uguali a livello astratto, «non rispetta le diversità e produce concrete disuguaglianze» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 17). Il contesto più adeguato a questo cambio di prospettiva è quello della scuola che ricopre insieme una posizione privilegiata e di grande responsabilità. Infatti, il contesto scolastico ha un diretto e forte impatto sul percorso formativo dei futuri cittadini e delle future cittadine e sostiene il loro percorso di crescita nel divenire uomini e donne, evitando di riproporre modelli di genere dominanti e stereotipati, ma offrendone di nuovi e diversificati (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

Viene naturale domandarsi: come possono gli educatori e le educatrici aiutare studenti e studentesse a disfare il genere e a costruire il loro personale concetto di genere, critico, plurale, consapevole e aperto? Come può realizzarsi l'educazione al genere all'interno del contesto scolastico?

In prima istanza, l'attenzione deve essere posta al *curriculum* nascosto, che «trasmette a ragazzi/e un insieme di messaggi che spesso rafforzano la

stereotipizzazione di genere» (Sapegno, 2014, p. 15). Nel *curriculum* nascosto rientrano, in particolare, le visioni, gli atteggiamenti e i linguaggi dei docenti e delle docenti e le relazioni educative.

Come già approfondito¹⁵, l'educazione al genere richiede che chi educa prenda consapevolezza di essere una soggettività dotata di una biografia, una storia, esperienze, vissuti e un corpo sessuati (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010; Sapegno, 2014). Chi educa al genere, dunque, deve assumere un atteggiamento aperto e disponibile al cambiamento che faciliti una riflessione sulla propria biografia e sulle proprie esperienze in chiave di genere e un'analisi delle proprie interpretazioni sessuate della realtà (Ghigi, 2021). I professionisti dell'educazione devono legittimare e dare visibilità alla dimensione del genere partendo prima di tutto da sé, ovvero devono essere in grado di esplicitare l'origine del proprio discorso (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010; Ghigi, 2021). In tutto ciò, oltre ai percorsi di formazione e autoformazione, uno strumento utile è l'autoriflessione.

L'autoriflessione è necessaria se si vuole intraprendere un percorso legato alla valorizzazione dell'identità di genere in classe, perché permette di fare una ricerca personale sugli atteggiamenti, i valori, le teorie e le supposizioni supposizioni riguardo all'insegnamento e all'apprendimento che gli insegnanti si costruiscono nel tempo e che portano con sé in classe. In altre parole aiuta a passare in rassegna e decostruire [...] stereotipi e pregiudizi (Sapegno, 2014, p. 16).

L'educazione al genere si gioca anche nel linguaggio verbale, nel linguaggio non verbale, nel tono di voce, nei silenzi che non sono mai strumenti neutri. I docenti e le docenti devono fare proprio e utilizzare un linguaggio non sessista, che non assuma il maschile come universale neutro. Infatti, utilizzare un linguaggio che presti attenzione alla differenza di genere (ad es. nei nomi dei mestieri e delle cariche) significa dare rilevanza alla diversità a scapito di una falsa neutralità (Sapegno, 2014). Un altro aspetto del linguaggio verbale è l'utilizzo di frasi che non solo prescrivono un comportamento adeguato rispetto al

¹⁵ Vedi pp. 38-39.

genere, ma descrivono anche cosa sia il genere¹⁶ (Ghigi, 2021). Quello che si trasmette sono le aspettative legate al genere. A questo contribuiscono anche il linguaggio non verbale e i silenzi, ad esempio quando si pensa di trattare allo stesso modo gli studenti e le studentesse, ma in realtà uno stesso comportamento viene giudicato diversamente in base al genere, oppure vengono dati pesi diversi agli interventi, o ancora si ignorano o si permettono atteggiamenti di bullismo, e così via. È chiaro che:

una pratica educativa che intende dare riconoscimento e legittimità alla varietà delle esperienze e delle soggettività non può prescindere da un lavoro sul linguaggio, verbale e non verbale. [...] La lingua riflette e partecipa a una rappresentazione del mondo, è essa stessa uno strumento di percezione e di classificazione della realtà (Ghigi, 2021, p. 78).

Quanto trattato fino a qua si riversa nella relazione educativa. Infatti, la relazione tra chi educa e chi impara ha un carattere sessuato. Proprio per questo motivo è importante costruire un rapporto che si basi su un dialogo aperto nel quale la dimensione del genere sia esplicita. Utile per questo è raccontare agli studenti e alle studentesse il proprio percorso di formazione e condividere «quegli aspetti della propria biografia che sono stati significativi sotto il profilo del genere, come per esempio le letture, gli incontri fatti e i problemi e i successi affrontati» (Sapegno, 2014, p. 17). Grazie al lavoro che hanno realizzato su se stessi e se stesse, i docenti e le docenti possono suscitare negli studenti e nelle studentesse «la consapevolezza, il desiderio e la necessità di intraprendere il percorso della conoscenza di sé» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 27).

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

¹⁶ Ne è un esempio la frase "Non piangere come una femminuccia" detta ad un bambino. In questo caso si esprime una lettura sessuale, binaria e complementare di un'attività: il maschile viene relegato alla sfera del controllo delle emozioni, mentre il femminile alla sfera dell'espressione, della fragilità, della dipendenza (Ghigi, 2021).

e cruciale dell'esistenza (Leonelli, 2011a, p. 12).

All'interno della cornice presentata, se i docenti e le docenti prendono consapevolezza della dimensione del genere come categoria di organizzazione e di classificazione e dei propri stereotipi impliciti, gli effetti di profondo cambiamento negli/nelle studenti/studentesse e nella scuola stessa si rendono evidenti. L'educazione al genere, dunque, si realizza andando a contrastare la socializzazione di genere che rischierebbe di conformare gli/le alunni/alunne e la scuola ai modelli dominanti perpetuando pregiudizi e discriminazioni (Sapegno, 2014).

Nella scuola al *curriculum* nascosto si affianca il *curriculum* esplicito.

Una scuola consapevole del proprio ruolo educativo rispetto al genere è una scuola pronta a lavorare tanto sul suo '*curriculum* esplicito' (i programmi e i contenuti trasmessi) quanto su quello 'nascosto' (lo stile comunicativo tra insegnanti e alunni, il linguaggio utilizzato, i valori impliciti, la conformazione degli spazi, ecc.) (Ghigi, 2021, p. 32).

L'educazione al genere permette di rivedere le modalità di trasmissione del sapere. I saperi, infatti, non sono impersonali e oggettivi, ma sono «evidentemente parziali, connotati e dipendenti da chi li produce» (Biemmi, 2021, p. 12). Chi educa, dunque, deve «trasmettere il carattere sessuato, situato e parziale tanto dei processi quanto dei prodotti della conoscenza» (Gamberi, Maio, & Selmi, p. 23). Per giungere a ciò, un primo passo può essere quello di rivedere i contenuti dei curricula scolastici per dare rilevanza a quei saperi considerati marginali, come ad esempio la storia delle donne, e «per restituire alla memoria della contemporaneità elementi decisivi per la comprensione dell'oggi» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 23). Il rischio, però, è quello di fare una somma dei contenuti, dimenticando il processo di "disfare" e costruire il genere che l'educazione al genere propone (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010; Ghigi, 2021). Il genere, infatti, non è solo una categoria descrittiva, ma è anche analitica e «costituisce una premessa indispensabile per elaborare un sapere trasformativo all'interno di ogni ambito disciplinare» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 24). Questo sapere trasformativo deve permettere di giungere ai

fondamenti del pensiero occidentale, smascherandone i meccanismi discriminatori. Per fare ciò in ogni disciplina si deve educare a diffidare delle presunte neutralità, universalità e oggettività del sapere e stimolare la ricerca di come la dimensione di genere abbia influito sulla realizzazione di opere, testi, eventi, scoperte e sui processi che li hanno fatti diventare patrimonio culturale.

L'obiettivo ultimo non è dunque quello di elaborare un contro-sapere e un sapere-alternativo, bensì quello di avviare un processo di de-costruzione che sappia intendere non 'il Sapere', ma i saperi come campi di tensione, in cui si incrociano potere, interpretazione, conflitto, auto-legittimazione, autorità, provvisorietà, ma anche tradizione, eredità, genealogia di uomini e donne storicamente determinati (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, pp. 24-25).

Educare a un sapere trasformativo, inoltre, significa scardinare attivamente stereotipi di genere sui campi della conoscenza, permettendo a studenti e studentesse di realizzarsi secondo le proprie volontà e attitudini. In età prescolare, ad esempio, si tratta di permettere a tutti, bambini e bambine, se ne hanno piacere, di provare a misurarsi con tutte le possibili attività e tutti i possibili giochi. In parole molto semplici, non esistono giochi da maschi o giochi da femmine, ma esistono attività che possono assecondare o meno le attitudini, i desideri, le vocazioni e le domande dei bambini e delle bambine¹⁷ (Ghigi, 2021). In età scolare, significa far avvicinare bambini e bambine, ragazzi e ragazze a forme di conoscenza plurali, indicando anche percorsi alternativi di studio e di lavoro che si avvicinino ai loro desideri e alle loro attitudini e che vadano oltre i tradizionali modelli di genere (Biemmi & Leonelli, 2017; Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Nella scuola, dunque, è importante «creare un ambiente favorevole allo sviluppo delle potenzialità e dei talenti di ciascuno, maschi e femmine» (Ghigi, 2021, p. 80).

Per fare educazione al genere la riflessione deve riguardare non solo "il cosa", ma anche "il come". È chiaro che le metodologie ricoprono un ruolo

¹⁷ Interessante è notare che le maggiori difficoltà non sono legate all'esplorazione di campi tradizionalmente maschili da parte delle bambine, quanto più lasciare che i bambini si avventurino verso i terreni tradizionalmente femminili. Questa disparità si ritiene abbia radici nel considerare il maschile come universale e il femminile come soggetto subalterno, oltre che nella negazione dell'omosessualità (Ghigi, 2021).

fondamentale nella trasmissione e nella costruzione di saperi e nella realizzazione di attività legate alle questioni di genere. La lezione frontale «non è consona a una proposta formativa che si pone l'obiettivo di far lavorare ragazzi e ragazze perseguendo finalità trasformativa, di ciascuno e del gruppo-classe» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 50). Educare al genere implica di utilizzare una comunicazione circolare e di procedere verso obiettivi di competenza: saper rileggere individualmente la propria storia di vita in termini di genere; svelare e rielaborare i propri impliciti; decostruire gli stereotipi sessisti (Biemmi & Leonelli, 2017). Alla lezione frontale, dunque, è preferibile una didattica attiva che permetta la partecipazione degli studenti e delle studentesse. Le modalità laboratoriali sono le più indicate:

Il laboratorio a scuola [...] è un momento di formazione in cui si intreccia il fare e il pensare, l'esperienza e la riflessione, la metacomunicazione e la metacognizione, con un'attenzione particolare nei confronti della relazione e della comunicazione educativa (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 51).

Il clima, favorito anche dall'uso di determinati *setting* e stili comunicativi, deve essere di apertura e accettazione, dove vengano favorite la comunicazione e l'ascolto. Il *setting* dell'aula deve essere flessibile, adeguato ai contenuti e alle attività, ma non improvvisato, nel quale il/la docente si pone come facilitatore/facilitatrice attento/attenta alle dinamiche di genere. Le attività proposte devono essere varie (individuali, in coppia, in piccolo o grande gruppo), così come i format e i materiali (Sapegno, 2014).

2.4. Parità di genere e normativa

Secondo Scott «I diritti sono efficaci perché permettono di immaginare (e così di adoperarsi per creare) un ordine differente della vita sociale e politica» (Fazio, 2013, p. 89). Tale ordine differente, dunque, deve essere garantito e promosso dalla formulazione e dall'attuazione di politiche internazionali e locali su e per i diritti. Scott propone una visione dichiaratamente astratta dei diritti, ma:

a differenza dell'individuo astratto, questa comprensione dei diritti non porta con sé alcuna personificazione necessaria, nessuna figura (da un punto di vista

storico: il maschio bianco occidentale) che incarni uno standard, che serva a escludere coloro che sono diversi (Fazio, 2013, p. 89).

I diritti, dunque, esprimono un desiderio che, in quanto tale, non può essere completamente soddisfatto, «ma la cui articolazione implica l'affermazione di quell'umanità sulla quale deve fondarsi l'uguaglianza» (Fazio, 2013, p. 89). Uguaglianza intesa, non come annullamento delle differenze, ma come parità di tutti gli esseri umani nel diritto e in tutte le altre dimensioni della vita, tra le quali la dimensione del genere.

La parità di genere, «Oltre a rappresentare un diritto umano fondamentale, [...] è di per sé [...] un imperativo etico e morale» (Giovannini & Riccaboni, 2021, p. 133) e una condizione necessaria per un mondo umanamente sostenibile (ONU, 2015).

A livello internazionale ed europeo, la legislazione sulle pari opportunità è ricca di rimandi all'istruzione e alla formazione, che vengono interpretate come strumenti indispensabili per implementare la parità di genere nei contesti sociali, culturali, politici e lavorativi (Biemmi & Leonelli, 2017). In Italia, purtroppo la situazione è differente. Infatti, nonostante i passi avanti, ancora oggi, quando vengono pianificate politiche per la parità di genere, la scuola rischia di non essere interpellata o inserita nell'agenda politica¹⁸ (Biemmi & Leonelli, 2017; Sapegno, 2014).

¹⁸ Le ragioni di questa indifferenza nei confronti dell'istruzione e della formazione in tema di parità di genere in Italia possono essere molteplici. Una delle più annoverate è che nel sentire comune, la scuola viene considerata come «un luogo privilegiato rispetto al problema della discriminazione sessuale, dove la parità viene data per scontata» (Biemmi & Leonelli, p. 63). Questa errata percezione poggia le sue radici nel considerare il sistema scolastico come *girl-friendly* e *women-friendly* dato l'alto tasso di femminilizzazione del corpo docente, la numerosa presenza di studentesse nella scuola e gli alti rendimenti scolastici e accademici femminili (Biemmi & Leonelli, 2017). Importante, però, è far notare che questi successi femminili stridono con le possibilità delle donne di inserirsi efficacemente nel mondo del lavoro. Infatti, «le ragazze incontrano maggiori difficoltà a entrare nel mercato del lavoro e a stabilizzarsi nell'occupazione rispetto ai coetanei» (Sartori, 2009, p. 106), sia per un contesto lavorativo ostile e ricco di pregiudizi (Sartori, 2009), sia «per meccanismi interni alla scuola che tendono a incanalare le ragazze verso ambiti di studio caratterizzati da una scarsa spendibilità in termini lavorativi» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 64). Nel passaggio dalla scuola al lavoro, dunque, emergono le contraddizioni, le difficoltà e le questioni irrisolte in merito alle questioni di genere del sistema scolastico italiano (Biemmi & Leonelli, 2017).

2.4.1. Uno sguardo internazionale

Con la *Dichiarazione universale dei Diritti Umani*, approvata e proclamata il 10 dicembre 1948 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, viene ufficialmente riconosciuta la parità tra gli esseri umani:

Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione (ONU, 1948, art. 2).

Inoltre, a livello internazionale, si pone attenzione all'istruzione e alla formazione come strumenti di promozione dei diritti umani:

L'Assemblea Generale proclama la presente dichiarazione universale dei diritti umani come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni, al fine che ogni individuo ed ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà [...] (ONU, 1948, preambolo).

Nel 1979 con l'adozione della *Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women* (CEDAW), l'educazione viene ufficialmente riconosciuta come strumento principe per la lotta alle discriminazioni delle donne. Si tratta del documento internazionale più significativo e giuridicamente vincolante in materia di diritti delle donne, adottato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, entrato in vigore nel 1981 e ratificato da 180 stati, «anche se un numero non trascurabile di essi vi ha apposto riserve di natura sostanziale» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 57). Tale documento recita:

States Parties shall take all appropriate measures to eliminate discrimination against women in order to ensure to them equal rights with men in the field of education and in particular to ensure, on a basis of equality of men and women (UN, 1979, art. 10).

Dal 1975, sempre in ambito internazionale, la lotta alle discriminazioni di genere è portata avanti anche dalle conferenze mondiali sulle donne¹⁹. In particolare, la conferenza del 1995, tenutasi a Pechino, è considerata la base fondante delle nuove politiche pubbliche in materia di parità di genere (Biemmi & Leonelli, 2017). La sua rilevanza è dovuta all'adozione di una piattaforma d'azione che ha permesso la diffusione di un nuovo paradigma: non più "questioni delle donne", ma "questioni di genere". La fisionomia delle politiche per la parità di genere muta anche grazie all'introduzione di due nuovi concetti chiave: *empowerment* e *mainstreaming*²⁰. Le politiche, dunque, non si costruiscono più intorno alla tutela in senso difensivo del genere femminile, considerando la donna come soggetto da proteggere o da promuovere, ma riguardano «azioni per riconoscere e valorizzare la specificità di cui entrambi i generi sono portatori» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 58). Nel 2005, alla conferenza mondiale sulle donne di New York, oltre ad essere ribaditi gli obiettivi stabiliti a Pechino, vengono individuate sette priorità strategiche²¹ verso le quali implementare risorse ed energie internazionali. Tali priorità si intrecciano con gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio presentati nella *United Nations Millennium Declaration*, sottoscritta da tutti gli stati membri dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) in occasione del "Vertice del millennio" tenutosi a New York nel 2000. Tra questi obiettivi spuntano come propedeutici per tutti gli altri la promozione dell'istruzione primaria per tutti, dell'uguaglianza di genere e dell'*empowerment* delle donne. «L'uguaglianza di genere non è quindi solo eticamente giusta, ma è

¹⁹ Le conferenze mondiali sulle donne si sono svolte dalla seconda metà degli anni Settanta in poi: nel 1975 a Città del Messico; nel 1980 a Copenhagen; nel 1985 a Nairobi; nel 1995 a Pechino; nel 2005 a New York; nel 2015 a Milano.

²⁰ Il concetto di *mainstreaming* è espressione di una necessità: «it is necessary to promote equality between women and men in all activities and policies at all levels. This is the principle of "mainstreaming", a policy adopted by the Community, and attention was drawn to its crucial importance at the Beijing Conference. This involves not restricting efforts to promote equality to the implementation of specific measures to help women, but mobilising all general policies and measures specifically for the purpose of achieving equality by actively and openly taking into account at the planning stage their possible effects on the respective situations of men and women (gender perspective). This means systematically examining measures and policies and taking into account such possible effects when defining and implementing them [...]» (European Commission, 1996, p. 2).

²¹ Le priorità in questione sono le seguenti: diritto all'istruzione, diritto alla salute e a una procreazione sicura e assistita, diritto al tempo, diritto alla proprietà e all'eredità, diritto al lavoro, diritto alla rappresentazione politica, diritto alla protezione contro ogni forma di violenza (Biemmi & Leonelli, 2017).

fondamentale per il progresso umano e lo sviluppo sostenibile» (Biemmi & Leonelli, 2017, p. 59) e deve essere promossa e incentivata dall'istruzione e dalla formazione.

Sempre sulla base degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, il 25 settembre 2015, a seguito del "Vertice per l'adozione dell'agenda dello sviluppo post 2015", i 193 Paesi membri dell'ONU adottano all'unanimità il documento *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Si tratta di un piano d'azione di forte rilevanza anche in ambito educativo, costituito da 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile e 169 traguardi:

Essi mirano a realizzare l'uguaglianza di genere e l'emancipazione di tutte le donne e le ragazze. Essi sono interconnessi e indivisibili e bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale (ONU, 2015, p. 1).

In particolare, l'Obiettivo 4 si propone di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» (ONU, 2015, p. 14) e l'Obiettivo 5 di raggiungere l'uguaglianza di genere e di emancipare tutte le donne di tutte le età.

2.4.2. Uno sguardo europeo

Passando dal contesto internazionale a quello europeo, fin dagli anni Ottanta vengono adottati programmi d'azione, sulla base della legislazione internazionale, per promuovere le pari opportunità. La Commissione europea, dunque, ha inserito tra le sue priorità la realizzazione delle parità tra uomini e donne in tutti i settori, rendendola un'azione trasversale (Biemmi & Leonelli, 2017). Il Primo programma d'azione (1982-1985) ha dato vita alla *Risoluzione del Consiglio dei ministri dell'istruzione del 3 giugno 1985*, che contempla un programma per realizzare le pari opportunità in tema di istruzione per ragazzi e ragazze. Sulla scia della conferenza di Pechino, è con il Quarto programma d'azione europeo (1996-2000) che viene applicato il concetto di *mainstreaming* a tutti i settori. In particolare, l'istruzione, l'informazione, la cultura e la scienza diventano settori d'intervento prioritari con il Quinto programma d'azione (2001-

2006). Dal 2000, i progressi in materia di parità di genere registrati dall'Unione europea (UE) vengono valutati e diffusi mediante le "Relazioni annuali sulla parità".

Importante è ricordare che il diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua e il diritto alla parità tra uomini e donne vengono ufficialmente garantiti dall'UE il 18 dicembre 2000, rispettivamente dagli articoli 14 e 23 della *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione europea*. Inoltre, nel documento l'Unione europea dichiara che:

È vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali (Parlamento europeo, Commissione europea, Consiglio europeo, 2000, art. 21).

Nel dicembre del 2006 nasce l'Istituto europeo per la parità di genere (EIGE), con l'obiettivo «di sostenere e rafforzare la promozione della parità di genere [...] in tutte le politiche dell'UE e nazionali» (Camera dei deputati, 2022, p. 37). In ambito di educazione alle differenze, l'EIGE sottolinea che:

la stereotipizzazione di genere può limitare lo sviluppo dei talenti e delle abilità naturali delle ragazze e dei ragazzi, delle donne e degli uomini, nonché le loro esperienze nell'ambito dell'istruzione e della professione e, in generale, le loro opportunità nella vita (Camera dei deputati, 2022, p. 75).

Rimanendo sempre in ambito educativo, la *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* individua e definisce le competenze²² chiave per la vita fruttuosa di ogni persona. Il loro sviluppo e la loro acquisizione dovrebbero essere sostenuti e facilitati dagli Stati membri dell'UE, riconoscendo ad ogni persona il diritto a

²² Le competenze possono essere definite «come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: [...] la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; [...] per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; [...] gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni» (Consiglio europeo, 2018, p. 7).

un'istruzione, una formazione e un apprendimento permanente equi, di qualità e inclusivi. In riferimento alla parità di genere la competenza in materia di cittadinanza recita:

Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza (Consiglio europeo, 2018, p.11)

Al fine di conseguire gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile promossi dall'Agenda 2030 e compiere progressi concreti in materia di parità di genere in Europa, il 5 marzo 2020 viene pubblicata la *Comunicazione* intitolata *Un'Unione dell'uguaglianza: La strategia per la parità di genere 2020-2025*. In tale documento, riconoscendo la parità di genere come «un valore cardine dell'UE, un diritto fondamentale e un principio chiave del pilastro europeo dei diritti sociali» (Commissione europea, 2020a, p. 1), si definiscono gli obiettivi politici e le azioni chiave in materia di parità di genere che l'Unione europea ha intenzione di attuare per il periodo 2020-2025. In particolare:

Il suo scopo è costruire un'Europa garante della parità di genere, in cui la violenza di genere, la discriminazione sessuale e la disuguaglianza strutturale tra donne e uomini appartengano al passato; un'Europa in cui donne e uomini, ragazze e ragazzi, in tutta la loro diversità, siano uguali e *liberi* di perseguire le loro scelte di vita, abbiano pari opportunità di *realizzazione personale* e le stesse possibilità di partecipare alla nostra società europea e svolgervi un *ruolo guida* (Commissione europea, 2020a, p. 2).

Si approda così al più recente *Piano d'azione sulla parità di genere* (GAP III) per il periodo 2021-2025, pubblicato il 25 novembre 2020. Riflettendo gli obiettivi della strategia dell'UE per la parità di genere, il GAP III:

promuove un approccio trasformativo e intersezionale e integra la dimensione di genere in tutte le politiche e le azioni. Mira ad affrontare le cause

strutturali della disuguaglianza e della discriminazione basate sul genere, anche coinvolgendo attivamente uomini e ragazzi nella lotta contro norme e stereotipi sessisti (Commissione europea, 2020b).

Consapevole che le conseguenze sanitarie e socioeconomiche della crisi COVID-19 colpiscono in maniera sproporzionata le donne e le ragazze e limitano, se non addirittura eliminano, i progressi verso la parità di genere, l'Unione europea nel GAP III riconosce che *«A shift is needed to move beyond gender parity in numbers, and focus on how the education system can advance gender equality»* (European Commission, 2020, p. 15). In particolare, le azioni dell'UE dovrebbero contribuire a:

- *promoting gender equality in and through quality, affordable and inclusive education at all levels [...] by increasing overall funding for education;*
- *building stronger gender responsive education systems to promote gender equality and deliver more equitable education results for girls and boys through safe and healthy learning environments, teacher recruitment, training and professional development, curricula and learning materials, work with parents and communities;*
- *increasing investment in girls' education to achieve equal access to all forms of education and training [...];*
- *improving access to comprehensive sexuality education for in-school and out-of-school adolescents;*
- *adopting robust measures to combat gender stereotypes, discriminatory social norms and school-related gender-based violence in and through education* (European Commission, 2020, p. 15).

Il più recente documento che rafforza quanto espresso nel GAP III è la *Risoluzione del Parlamento europeo del 10 marzo 2022 sul terzo piano d'azione dell'Unione europea sulla parità di genere*. Tenendo in considerazione le indicazioni e le politiche internazionali ed europee e «considerando che l'uguaglianza di genere è un valore dell'Unione europea e un diritto umano fondamentale e universale» (Parlamento europeo, 2022, punto A), il documento:

chiede uno sforzo globale per fornire alle ragazze e alle donne l'accesso a un'istruzione di qualità e a una formazione di qualità imperniata sulle competenze;

[...] raccomanda vivamente ai paesi partner di stimolare gli investimenti nell'istruzione inclusiva e di qualità (Parlamento europeo, 2022, punto 57).

2.4.3. Uno sguardo italiano

Considerato che nella scuola italiana:

I temi legati all'identità di genere hanno sempre trovato molta difficoltà ad entrare nelle [...] aule e i settori della formazione rimangono legati a una cultura falsamente neutra, fatta di silenzi e rimozioni rinvenibili sia nella didattica che nella ricerca pedagogica (Sapegno, 2014, p. 47).

è legittimo domandarsi se e come i riferimenti internazionali ed europei siano recepiti in Italia.

Sotto la spinta della nascita del Comitato Pari Opportunità presso il Ministero del Lavoro (1984) e della Commissione Nazionale di Parità presso la Presidenza del Consiglio (1985), nel 1989, presso il Ministero della Pubblica Istruzione, nasce il Comitato Nazionale per le Pari Opportunità. Il Comitato viene istituito con lo scopo di «orientare l'intero sistema scolastico verso gli obiettivi delle pari opportunità secondo i compiti propri della scuola» (Sapegno, 2014, p. 48). Incardinato nell'Ufficio studi e programmazione del Ministero, il Comitato Nazionale per le Pari Opportunità aveva un campo d'azione molto ampio, ma allo stesso tempo dipendeva, sul piano operativo, da altre direzioni generali che ne rallentavano i lavori (Sapegno, 2014). Il Comitato ha svolto la propria opera dal 1989 al 1999, calando poi nell'ombra. Oggi, si constata:

come ormai sia finito il tempo dei comitati e delle commissioni. [...] Per la scuola rimane la possibilità di delegare queste tematiche a una *funzione strumentale*. [...] [Ma rimane] più che mai urgente chiedersi quanto e come *entrano* a scuola le differenze (Sapegno, 2014, p. 51)

Nel 2010 lo studio *Differenze di genere nei risultati educativi*, realizzato dalla rete Eurydice²³, testimonia come l'Italia sia sprovvista di politiche significative in materia di pari opportunità nel campo dell'istruzione e come sia indietro rispetto

²³ Eurydice è la rete istituzionale che informa sull'organizzazione, la struttura e le politiche dei sistemi educativi europei ed è consultabile al link <https://www.indire.it/progetto/eurydice/>.

al resto dell'Europa nella pubblicazione di linee guida per gli insegnanti e le insegnanti. Questi ritardi e queste mancanze, secondo il report, sono dovuti a un disinteresse verso la disegualianza di genere da parte del sistema educativo italiano. Ciò non significa che non esistono difficoltà legate al genere, ma che il genere non viene percepito come una questione problematica (Biemmi & Leonelli, 2017). Dunque, è chiaro che:

nonostante gli sforzi per includere l'uguaglianza di genere come materia di insegnamento o tema interdisciplinare, ancora pochissima attenzione è rivolta allo sviluppo di metodi di insegnamento appropriati e di protocolli specifici che potrebbero rivelarsi decisivi nel contrastare quegli stereotipi che influenzano l'apprendimento degli/delle studenti dal punto di vista del genere (Sapegno, 2014, pp. 14-15).

Nel contesto italiano, dal 2010 ad oggi sono stati fatti alcuni passi avanti verso una maggiore attenzione pubblica e politica al tema della parità e dell'educazione di genere. In parte questo viene dimostrato dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* pubblicate nel settembre 2012 ed entrate in vigore il 16 novembre 2012, dove compaiono alcuni accenni alla diversità di genere e all'identità di genere:

Vivere le prime esperienze di cittadinanza [...] implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti (MIUR, 2012, p. 16)

E ancora: «[La scuola] Segue con attenzione le diverse condizioni nelle quali si sviluppa l'identità di genere, che nella preadolescenza ha la sua stagione cruciale» (MIUR, 2012, p. 24).

Maggiore attenzione alle questioni di genere viene posta dal Decreto-Legge n. 93 del 14 agosto 2013 che prevede un *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*, finalizzato a:

promuovere l'educazione alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere nell'ambito dei programmi scolastici delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di sensibilizzare, informare, formare gli studenti e prevenire

la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo (D.L. 14 agosto 2013, n. 93, art. 5).

Più recentemente, attuando i principi fondamentali di pari dignità e non discriminazione di cui all'articolo 3²⁴ della Costituzione Italiana, la Legge 107 del 13 luglio 2015, detta legge della “Buona Scuola”, recita:

Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei 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, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93 convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119 (L. 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, comma 16).

Con questo obiettivo il MIUR ha elaborato il *Piano nazionale per l'educazione al rispetto* finalizzato a:

promuovere nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado un insieme di azioni educative e formative volte ad assicurare l'acquisizione e lo sviluppo di competenze trasversali, sociali e civiche, [...] azioni specifiche per un uso consapevole del linguaggio e per la diffusione della cultura del rispetto, con l'obiettivo di arrivare a un reale superamento delle disuguaglianze e dei pregiudizi, coinvolgendo le studentesse e gli studenti, le e i docenti, le famiglie (MIUR, 2017b, p. 3).

Tra le azioni compaiono la formazione dei docenti e delle docenti sulle tematiche relative al superamento delle disuguaglianze e dei pregiudizi di genere e la realizzazione del portale [noisiamopari.it](http://www.noisiamopari.it) (www.noisiamopari.it), che raccoglie esperienze e progetti scolastici, strumenti informativi, materiale didattico e iniziative sul tema della parità di genere e delle pari opportunità. Inoltre, sempre

²⁴ L'art. 3 della Costituzione italiana recita: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

per l'attuazione dell'art. 1 comma 16, il MIUR ha presentato le Linee Guida Nazionali *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. Nel documento vengono date indicazioni concrete rispetto: a un'educazione alla parità tra i sessi e al rispetto delle differenze; a un utilizzo non sessista del linguaggio; alla prevenzione della violenza contro le donne; alla prevenzione contro tutte le forme di discriminazione; e, infine, al contrasto alle discriminazioni nel mondo digitale.

In coerenza con il *Piano d'azione sulla parità di genere* (GAP III) europeo, nel 2021 l'Italia ha annunciato, nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR), l'adozione di una *Strategia Nazionale per la Parità di Genere* (2021-2026). Redatto nel luglio 2021 dal Dipartimento per le pari opportunità, tale documento programmatico «definisce un sistema di azioni politiche integrate nell'ambito delle quali sono adottate iniziative concrete, definite e misurabili» (Camera dei deputati, 2022, p. 14). Tra le misure previste allo scopo di raggiungere gli obiettivi della priorità strategica delle Competenze compaiono:

Promozione trasversale del principio di parità di genere in ogni ordine e grado di istruzione e formazione nonché introduzione di nozioni di gender mainstreaming nell'attività didattica. [...] Revisione dei requisiti dei libri di testo e dei materiali formativi per incentivare gli editori a garantire visibilità alle donne. [...] Formazione obbligatoria per insegnanti sulle tematiche di *gender mainstreaming* e stereotipi di genere, specialmente nelle materie STEM e ad alta segregazione (Dipartimento per le Pari Opportunità, 2021, pp. 23-26).

In definitiva, a livello internazionale, europeo e italiano, è chiaro che: «Educazione di genere e Pedagogia di genere sono ambiti 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» (Leonelli, 2011a, p. 1).

3. Didattica della storia

Oggi, nella scuola, la storia assume finalità ulteriori alla sola acquisizione di nozioni. Approcciandosi attivamente alla disciplina, studenti e studentesse sono facilitati nella comprensione del presente attraverso lo studio del passato. La storia permette così di assumere consapevolezza delle questioni che riguardano l'attualità, prima fra tutte la parità di genere. In questa prospettiva, il laboratorio diventa strumento principe per confrontarsi con la pluralità attraverso il racconto di "altre storie". Dunque, la storia come disciplina scolastica è luogo di incontro e dialogo tra passato e presente, è ponte tra ricerca e insegnamento, è possibilità di riflessione, crescita e formazione civica.

3.1. La storia come disciplina di studio e ricerca

Storia nella lingua italiana è un termine polisemico che da un lato coincide con l'intero passato dell'umanità, quindi con la totalità dei fatti accaduti, dall'altro indica una precisa disciplina di studio e ricerca (Pancierera & Zannini, 2013). La storia, intesa come il passato dell'umanità, permette agli esseri umani di guardare indietro, ovvero di dare un'essenza a se stessi «all'interno del trascorrere delle generazioni, senza mai smarrire il filo di una qualche continuità» (Pancierera & Zannini, 2013, p. 1). Allo stesso tempo, la storia come disciplina permette di indagare il passato secondo metodi e strumenti precisi e di unire le risposte che gli storici hanno fornito e forniscono «ai problemi riguardanti il divenire della società [e, dunque, dell'intero spettro delle attività umane]» (Pancierera, 2016, p. 14).

Fin dalla formazione di società stanziali, come quelle mesopotamiche o egizia, i gruppi umani «possedevano forme di fissazione e di rappresentazione degli eventi del passato» (Pancierera, 2016, p. 13). Infatti, la trasmissione del ricordo attraverso diversi *media* (racconto orale, incisione rupestre, ecc.) risponde ai bisogni di identità e coesione che caratterizzano ogni gruppo umano.

Nel V secolo a.C., Erodoto di Alicarnasso e Tucidide di Atene²⁵ aggiungono a tutto ciò la necessità di spiegare gli eventi del passato, «cioè quella dimensione interpretativa, secondo nessi di tipo causale, che ancora oggi appartiene all'indagine storiografica» (Panciera, 2016, p. 13). Dunque, con le finalità di collocare gli eventi del passato in tempi e spazi precisi e di verificare la congruità e la credibilità delle fonti, nasce la storia (dal verbo greco *historeîn* = osservare, indagare) come disciplina.

La disciplina storica si approccia all'intera esistenza umana, ma non deve essere scambiata con la possibilità di conoscere l'intero passato dell'umanità, che è per sua natura inconoscibile e irriproducibile (Panciera, 2016; Panciera & Zannini, 2013). La storia permette di indagare il passato, di comprendere i fatti umani e di capirne le motivazioni, ma non solo. Nel fare ciò, la storia diventa «palestra di tolleranza e rigore concettuale», esercita «all'onestà intellettuale e al discorso fondato sull'onere della prova» (Panciera, 2016, p. 16). Allo stesso tempo attribuisce profondità al presente e permette di guardare al futuro. Marc Bloch diceva: «La storia insegna all'umanità intera da dove viene, quello che è e lascia intravedere dove va. La storia domina e illumina l'avvenire ed il presente e apre le porte verso il futuro. [...] La storia è, credo, il faro dell'umanità» (Borghini, 2016, p. 9). La storia, dunque, non è solo il passato e la sua finalità non è solo conoscitiva, ma è anche formativa.

3.2. La storia come disciplina scolastica

La scuola del ventennio fascista è caratterizzata da quella che viene ricordata come Riforma Gentile del 1923, ma che in realtà è «figlia di molti padri, tutti uniti dal fastidio per la democrazia» (Bertini, 2021, p. 34). Il fascismo ha

²⁵ La nascita della storia come disciplina di studio «ebbe luogo nell'antica Grecia attorno alla metà del V secolo a.C., quando Erodoto di Alicarnasso (485 ca.-425 ca. a.C.) decise di raccontare le guerre persiane [...] nel tentativo non solo di perpetuarne la memoria, ma anche di spiegarne cause ed effetti» (Panciera & Zannini, 2013, p. 8). Erodoto, pur affidandosi in parte alla mitologia, mostra aderenza ai fatti e ancora il discorso a precisi riferimenti spazio-temporali, caratteristica propria della disciplina. «Il primo grande storico in senso proprio del termine va però considerato Tucidide di Atene (460 ca.-404 a.C.), protagonista e insigne narratore della guerra del Peloponneso (431-404 a.C.), il primo a proporsi un preciso metodo di raccolta e di critica delle fonti» (Panciera & Zannini, 2013, p. 8). Secondo Tucidide, il lavoro dello storico ha lo scopo «di stabilire la verità dei fatti, senza che questa debba servire a creare miti o venga asservita a intenti puramente letterari» (Panciera & Zannini, 2013, p. 8).

omologato la scuola in nome dello Stato etico e del primato dello spirito: «L'angolazione era idealistica, avendo il focus nella formazione 'spirituale' dell'individuo più che sul suo fare» (Bertini, 2021, p. 29). Questa attenzione alla dimensione spirituale e alla filosofia colpisce anche la storia come disciplina scolastica. Nonostante trovi la sua identità disciplinare nel definire la storia della filosofia, essa assume statuto nella vita scolastica come disciplina che astrae «dal 'fatto' per un'idea complessiva incentrata sul divenire delle idee e dunque della civiltà, a prescindere dagli avvenimenti che l'avevano determinato» (Bertini, 2021, p. 29). Detto in altre parole, l'"educazione nazionale", concetto chiave del nazionalismo, vedeva la storia come «il centro ideale di fusione tra l'individuo e la Nazione realizzato nel Risorgimento, punto di passaggio verso lo Stato etico» (Bertini, 2021, p. 22).

A seguito della liberazione nazifascista, i primi tentativi di innovazione della scuola italiana sono presentati nei *Programmi per le scuole elementari e materne* del 1945. Redatti dalla sottocommissione alleata per l'istruzione pubblica, guidata dal pedagogista statunitense Carleton Wolsey Washburne, i Programmi del 1945 si ispirano a una didattica attiva e individualizzata che concentra l'attenzione sullo sviluppo di abilità e conoscenze essenziali riguardanti gli assi linguistico e matematico. Nei Programmi Washburne, la storia è affiancata alle scienze sociali e rientra nelle attività creative di gruppo incentrate sugli interessi e sui livelli cognitivi dei bambini e delle bambine, «pur senza alcuna specificità e senza carattere di apprendimento sistematico» (Pancierà, 2016, p. 39). Essendo innovativi e distanti dalla tradizione e dalla prassi del ventennio fascista, i Programmi del 1945 non vennero mai realmente adottati. Dunque, la didattica attiva non entra nelle scuole italiane, dove continua a persistere un metodo di insegnamento basato sulla trasmissione-memorizzazione di contenuti (Pancierà, 2016).

I primi programmi della Repubblica italiana per la scuola primaria vengono approvati con il Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503. La storia viene affiancata all'insegnamento delle scienze e della geografia al fine di permettere ai bambini e alle bambine di esplorare la realtà. Il valore formativo della disciplina non viene contemplato, ma ne viene rimarcato il valore morale e

civile, dando alla storia, ancora una volta, il compito di «inculcare la consueta dose di patriottismo» (Pancierà, 2016, p. 40).

La scuola italiana inizia a prendere in considerazione i cambiamenti avvenuti nella disciplina storica solo a partire dal 1985 con l'*Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, nati a seguito di circa tre anni di discussione e più di dieci anni di sperimentazioni e dibattiti (Pancierà, 2016; Panciera & Zannini, 2013). La visione della storia cambia completamente. La disciplina storica viene affiancata alla geografia e agli studi sociali, riconoscendo che:

L'oggetto di queste discipline è lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente e riguarda tutte le loro diverse dimensioni: quella civile, culturale, economica, sociale, politica, religiosa (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104).

Non solo vengono contemplate nuove dimensioni, ma si riconosce che la storia deve offrire una mediazione tra passato e presente:

Un efficace insegnamento della storia non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato. È anzitutto promozione delle capacità di ricostruzione dell'immagine del passato muovendo dal presente e di individuazione delle connessioni tra passato e presente (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104).

Inoltre, viene abbandonata l'idea di una scuola che trasmette i contenuti, a favore di un'attivazione degli studenti e delle studentesse che devono essere invitati/invitate a utilizzare i concetti e i metodi propri della ricerca storica:

La ricostruzione del fatto storico deve essere indirizzata a promuovere sia la capacità di usare in modo via via più produttivo i procedimenti della ricerca storica, sia la comprensione sempre più approfondita del fatto storico stesso (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104).

In questa prospettiva si può forse vedere un esagerato ottimismo sulla situazione della scuola italiana e sulla preparazione e formazione del personale docente dell'epoca (Pancierà, 2016; Panciera & Zannini, 2013). I Programmi del

1985, infatti, non trovano molta applicazione neanche a vent'anni dalla loro approvazione, ma ancora oggi viene loro conferito «il grande merito di avere costituito un sicuro elemento di frattura con la tradizione e di avere veicolato una corretta visione della storia e del suo valore formativo» (Pancierà, 2016, p. 42).

Circa vent'anni dopo, con il D.L. 19 febbraio 2004, n. 59 vengono approvate le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*. Nonostante la loro intenzione di aggiornare e sostituire i Programmi del 1985, queste Indicazioni Nazionali risultano essere transitorie e a tratti fortemente ideologiche (Pancierà, 2016). La storia è disciplina a sé stante, ma viene considerata secondo un paradigma ottocentesco di costruzione dell'identità nazionale, anziché come strumento di educazione alla problematicità e al confronto. La sua valenza, dunque, è data «dalla scoperta dei caratteri originali di un popolo e delle irriducibili differenze tra gli Stati e le civiltà, nonché dalla funzione della storia come costruzione identitaria» (Pancierà, 2016, p. 44). Per quanto riguarda i contenuti, alla classe terza primaria è dedicato lo studio della preistoria, mentre alle classi quarta e quinta lo studio delle civiltà antiche fino alla caduta dell'Impero romano, completando «il percorso di tipo sequenziale e trasmissivo [dei contenuti]» nel corso della scuola secondaria di primo grado (Pancierà, 2016, p. 44).

Il 31 luglio 2007 vengono approvate con Decreto Ministeriale le *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. La storia conserva un'impostazione a “scavalco” dei contenuti fra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, ma viene ricondotta a una specifica area storico-geografica. Tale area, assieme alle aree linguistico-espressiva e scientifico-matematica, viene considerata come fondante la formazione di base. Dal punto di vista metodologico, le Indicazioni del 2007 aprono:

a una didattica incentrata sulla soluzione di problemi e alla formazione delle capacità critiche, nell'esplicita volontà di riproporre una concezione aggiornata della disciplina, in vista dell'offerta di alcune competenze di base e di una strumentazione specifica (Pancierà, 2016, p. 45).

Viene così postulata una “didattica plurale” e flessibile, per costruire percorsi strutturati su questioni della modernità e della contemporaneità. In

questo modo torna possibile far dialogare passato e presente, anche attraverso l'interpretazione delle fonti: «la storia favorisce negli alunni la formazione di un 'abito critico', fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite» (D.M. 31 luglio 2007, p. 49).

Per quanto riguarda le competenze a tutti i livelli di istruzione, il punto di riferimento delle *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2007 (e come si vedrà in seguito, delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012) è l'allegato 1 alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. In tale documento le competenze vengono definite come:

alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Consiglio europeo, Parlamento europeo, 2006, p. 13).

In seguito, con la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* e l'emanazione dello *European Qualification Framework (EQF)*²⁶, l'UE cerca di uniformare i sistemi educativi europei in riferimento alle competenze chiave.

Tornando al contesto italiano, a seguito delle Indicazioni del 2007, un ulteriore aggiornamento per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria viene messo in atto nel 2012 con l'approvazione delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Per quanto

²⁶ L'EQF viene definito come lo «strumento di classificazione delle qualifiche in funzione di una serie di criteri basati sul raggiungimento di livelli di apprendimento specifici. Esso mira a integrare e coordinare i sottosistemi nazionali delle qualifiche e a migliorare la trasparenza, l'accessibilità, la progressione e la qualità delle qualifiche rispetto al mercato del lavoro e alla società civile» (Consiglio europeo, Parlamento europeo, 2008, p. 4).

Le competenze vengono definite come la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia» (Consiglio europeo, Parlamento europeo, 2008, p. 4).

riguarda la storia, c'è il ritorno a una collocazione a sé stante della disciplina, che però deve aprirsi e favorire approcci con le altre discipline. L'impostazione dei contenuti rimane a cavallo tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Inoltre, nonostante si parli di una possibilità di apertura e di confronto della storia con la contemporaneità, non vengono fornite precise indicazioni in tale direzione. In aggiunta, viene a mancare «una soluzione per quella ambiguità tra una forte apertura alla didattica attiva [...] e i contenuti obbligatori riferiti alla sola preistoria e storia antica» (Pancierà, 2016, p. 52). Come per la normativa precedente, anche in questo caso emergono:

la dicotomia e lo scontro [...] tra una concezione della didattica della storia come acquisizione di contenuti legati a un ben definito canone accademico e quella [...] fondata sul carattere formativo della disciplina e sulle competenze che essa può aiutare a costruire (Pancierà, 2016, p. 43).

Dunque, da questi punti di vista, si tratta di Indicazioni che, relativamente alla storia, non si distanziano troppo dalle Indicazioni del 2007 (Pancierà, 2016; Pancierà & Zannini, 2013).

Da altri punti di vista, però, le Indicazioni nazionali del 2012 sono aggiornate e condivisibili. Infatti, propongono un approccio alla storia di tipo tematico e di lungo periodo «costruito tra passato e presente» (MIUR, 2012, p. 42). Dalle Indicazioni si legge:

Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni (MIUR, 2012, p. 41).

Inoltre, anche se implicitamente, nella descrizione della disciplina viene dato spazio alle storie settoriali, come le migrazioni, i passaggi dello sviluppo tecnico, la divisione del lavoro e la differenziazione sociale e così via.

Nelle Indicazioni nazionali del 2012, ogni disciplina, oltre ad essere presentata nei suoi elementi costitutivi e nelle sue finalità, viene suddivisa in “Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria” e in “Obiettivi al termine della classe terza/quinta primaria”. Per quanto concerne la

storia, i traguardi e gli obiettivi propongono il rafforzamento dei prerequisiti di base (la cui acquisizione può già essere avviata alla scuola dell'infanzia, ad esempio per i concetti di temporalità e spazialità), lasciano spazio a percorsi di tipo modulare e laboratoriale e suggeriscono approcci legati ai processi di analisi e d'interpretazione propri della disciplina storica. Infatti, come si afferma di seguito:

La capacità e la possibilità di usufruire di ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante, permettono un lavoro pedagogico ricco, a partire dalle narrazioni e dalle attività laboratoriali e ludiche con i più piccoli per attraversare molte esperienze esplorative sul passato: un lavoro indispensabile per avvicinare gli alunni alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il 'fatto storico' per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni (MIUR, 2012, p. 41).

Nonostante questa nuova normativa, si deve aspettare il 2015 per sanare in parte la lacuna legislativa italiana in merito alle Raccomandazioni europee del 2006 e del 2008 e al Quadro EQF sullo sviluppo delle competenze. La circolare ministeriale del 13 febbraio 2015, n. 3, oltre ad avviare una sperimentazione sull'adozione della scheda di certificazione al termine della scuola primaria, viene corredata dalle *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. Le Linee guida propongono un approccio necessario a:

ripensare il modo di 'fare scuola', integrando la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti delle discipline – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Fondando il proprio insegnamento su esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentano di "imparare facendo", i docenti rendono l'alunno protagonista del processo di acquisizione delle competenze. Una padronanza delle competenze di base richiede la riscoperta dei nuclei fondanti delle discipline e del loro valore formativo, attraverso scelte orientate al potenziamento della motivazione e dell'interesse degli alunni (MIUR, 2015).

Inoltre, le Linee guida si soffermano sul dare vita a una didattica attiva, laboratoriale, cooperativa, a un approccio ai contenuti di tipo trasversale e a una valutazione formativa. Tutto ciò può e deve essere applicato alla storia²⁷.

Riprendendo ancora una volta le Raccomandazioni europee del 2006 e del 2008, così come lo *European Qualification Framework*, e integrando questi con l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, il 22 febbraio 2018 il MIUR approva le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. In questo documento vengono riproposte e rilette le tematiche già affrontate nelle precedenti Indicazioni Nazionali del 2012 con l'obiettivo di dare maggiore importanza al tema della cittadinanza. Infatti, «L'esercizio della cittadinanza attiva necessita di strumenti culturali e di sicure abilità e competenze di base, cui concorrono tutte le discipline» (MIUR, 2018, p. 9). Gli ambiti individuati sono: le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze, gli ambiti della storia e della geografia, il pensiero matematico, il pensiero computazionale, il pensiero scientifico, le Arti per la cittadinanza, il corpo e il movimento. Nell'affrontare le discipline, ancora una volta, viene proposta una didattica attiva:

L'integrazione delle discipline per spiegare la complessità della realtà, la costruzione di conoscenze e abilità attraverso l'analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità, sono tutti fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi, dotati di significato e di valore per la cittadinanza (MIUR, 2018, p. 16).

²⁷ In particolare, alla storia possono fare riferimento i profili:

«4. Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

5. Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

6. Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

7. Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società. [...]

10. Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri» (MIUR, 2015).

In particolare, nell'ambito storico, viene ripresa la finalità formativa della storia: «Senza forzare l'insegnamento della storia verso una impropria utilizzazione strumentale, non c'è dubbio che tale disciplina offra uno specifico contributo alla formazione di una cittadinanza nazionale, europea e mondiale» (MIUR, 2018, p. 10). Inoltre, nel suo insegnamento, si ribadisce l'importanza del continuo dialogo tra presente e passato, in una prospettiva non solo nazionale, ma mondiale.

Nello stesso anno, viene emanata la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* che aggiorna e sostituisce la Raccomandazione del 2006. Già trattata in riferimento alle pari opportunità²⁸, nella Raccomandazione del 2018 possono essere individuate le competenze chiave che la storia può contribuire a sviluppare: competenza digitale²⁹; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare³⁰; competenza in materia di cittadinanza³¹; competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali³².

La più recente iniziativa nei confronti della scuola, che ha rilevanza anche per la storia, risale al 20 agosto 2019 con l'entrata in vigore della legge 92 che ha introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nel primo e secondo ciclo d'istruzione. Con il Decreto Ministeriale del 22 giugno 2020 sono

²⁸ Vedi pp. 54-55.

²⁹ «La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende [...] la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, [...] le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico» (Consiglio europeo, 2018, p. 9).

³⁰ «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo» (Consiglio europeo, 2018, p. 10).

³¹ «La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità» (Consiglio europeo, 2018, p. 10).

³² «La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti» (Consiglio europeo, 2018, p. 11).

state pubblicate le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. I nuclei tematici individuati sono: costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; cittadinanza digitale. Si tratta di un insegnamento trasversale a tutte le discipline. La trasversalità garantisce la possibilità di perseguire obiettivi di apprendimento e competenze plurimi che non sarebbero ascrivibili a una singola disciplina:

L'educazione civica, pertanto, supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari (D.M. 22 giugno 2020, n. 35, p. 3).

Come già ampiamente trattato, è chiaro che i nuclei tematici individuati nelle Linee guida sono già impliciti negli epistemi della disciplina storica, che, dunque, si dimostra efficace nella costruzione di percorsi interdisciplinari atti all'insegnamento dell'educazione civica.

3.3. Ripensare il curriculum di storia

Come disciplina di studio e di ricerca, la storia possiede una specifica epistemologia, particolari strumenti e metodi propri, ma si tratta comunque di un sapere in continuo divenire. Definendosi e trasformandosi nel corso del tempo in relazione ai cambiamenti della società, nel Novecento i suoi campi di interesse si sono ampliati, andando oltre i confini dei fatti politici ed economici (Panciera & Zannini, 2013). Come già affrontato in precedenza, le spinte sociali, culturali e accademiche hanno permesso di approdare alla storia delle donne e alla storia di genere.

Come ampiamente trattato in precedenza³³, «Nel sistema formativo italiano, l'attenzione complessiva riservata alla prospettiva di genere risulta assai limitata» (Serafini, 2022, p. 111). In ambito scolastico, dunque, nonostante nelle Indicazioni nazionali del 2012 venga dato spazio all'insegnamento delle storie

³³ Vedi pp. 25-60.

settoriali e nelle Indicazioni del 2018 ci si concentri sulla cittadinanza attiva, «compaiono [solo] sporadici e sommari accenni alla prospettiva di genere e alla sua presa in carico a livello educativo» (Serafini, 2019, p. 3). A questo proposito, le studiose e gli studiosi sembrano far emergere la necessità di ripensare il curriculum di storia (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010; Ghigi, 2021; Sapegno, 2014; Serafini, 2022).

Attualmente l'insegnamento della storia sembra essere oggetto di rinnovamento, poiché si è presa consapevolezza che:

Il contesto scolastico produce intrinsecamente stereotipi sessuati e ne assorbe parimenti dai discorsi che scandiscono lo spazio pubblico, discorsi che gli/le allievi/e portano in classe, sottopongono all'*expertise* dei/delle docenti e hanno bisogno di dibattere fra pari. Ebbene le discipline, in particolare la storia, possono giocare un ruolo importante confrontando questi saperi di senso comune con le conoscenze scientifiche. Il lavoro sulle rappresentazioni degli studenti è infatti al cuore della riflessione della didattica delle discipline (Operiol, 2018, p. 37).

Dunque, in una direzione educativamente critica, l'ambito storico permette di attrezzare chi educa e chi è educato/educata di strumenti cognitivi utili a decostruire i modelli tradizionali, rispondendo alla necessità formativa di valorizzare e sviluppare il pensiero critico e flessibile, lontano da stereotipi e pregiudizi (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010; Ghigi, 2021; Sapegno, 2014; Serafini, 2022).

Una ventata di rinnovamento all'insegnamento della storia è stata portata nel 2019 dal *Manifesto sulla didattica della storia*, promosso dal Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) di Bologna. In tale documento si riconosce che:

Oggi [...] l'insegnamento della storia non può più limitarsi a perseguire una sterile conoscenza nozionistica degli eventi del passato, ma deve essere finalizzato soprattutto alla comprensione del presente e all'assunzione di consapevolezza e di responsabilità con capacità di impegno motivato e proficuo rispetto alle questioni che prospetta l'attualità [...] [tra le quali] quella delle pari opportunità di genere e delle componenti sociali e culturali minoritarie (DiPaSt, 2019, pp. 2-3).

L'apprendimento della storia, dunque, deve promuovere una formazione culturale che comprenda le diversità e che riconosca «che ogni identità si evolve continuamente e che è infondata qualsiasi presunzione di una sua immobilità con cui giustificare il rifiuto di nuovi apporti e dei relativi cambiamenti» (DiPaSt, 2019, p. 4).

Un approccio di genere alla storia permette di conseguire la finalità ultima della storia che, come detto in precedenza, è quella di:

trovare nella storia conoscenze utili a vivere il presente e a progettare il futuro in armonia e nel rispetto delle diverse identità e dell'immenso patrimonio ereditato e attraverso l'attivazione concorde delle componenti del tessuto culturale, sociale, economico della propria comunità (DiPaSt, 2019, p. 15).

Per una didattica della storia rivolta a un'educazione alla cittadinanza attiva e democratica è fondamentale porre attenzione «ai generi dei soggetti femminili e maschili nelle loro molteplici identità [...] dato che il tema dell'identità di genere risulta determinante per la formazione di ogni persona» (DiPaSt, 2019, p. 6).

Dalla normativa vigente, così come dalle molteplici riflessioni didattiche (Monducci, 2018; Panciera, 2016; Panciera & Zannini, 2013; Tedesco, 2019), è evidente che nell'insegnamento della storia si debbano «perseguire percorsi formativi che puntino al coinvolgimento e alla sperimentazione, suscitando curiosità e creatività, impegno e assunzione attiva, per rendere ogni soggetto protagonista della propria formazione» (DiPaSt, 2019, p. 5). I processi di insegnamento-apprendimento, dunque, devono fare ricorso ad attività che permettano di motivare e stimolare il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti e delle studentesse. In questa prospettiva, al fine di motivare e stimolare gli alunni e le alunne all'apprendimento della storia, oltre che a favorire la formazione di un pensiero storico critico, è auspicabile:

sviluppare una didattica attenta al genere che si avvalga in maniera incisiva dei recenti apporti storiografici della storia delle donne e dei generi attraverso percorsi esperienziali che superino la persistente visione stereotipata e silente della loro presenza nella storia (DiPaSt, 2019, p. 6).

Ad oggi, «i riferimenti non mancano e ampia è ormai la mole degli strumenti a disposizione per una formazione storica in cui l'appartenenza di genere acquisti rilievo e significato» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, pp. 36-37).

Dalle teorizzazioni e riflessioni nate tra gli anni Settanta e Ottanta sulla storia delle donne e la storia di genere si può cogliere un aspetto fondamentale dal punto di vista metodologico per chi fa storia, ma anche per chi la insegna, ovvero che la storia delle donne e la storia di genere non sono storia d'appendice. Ciò significa che non vogliono solamente essere integrate nella storia tradizionale, ma vogliono proporre nuove letture dei quadri teorici di riferimento (Serafini, 2022). Infatti, trattare la storia delle donne e di genere a scuola:

non vuol dire semplicemente aggiungere argomenti al programma, ma cambiare impostazione, per rendere la storia più prossima ai soggetti – a chi l'ha vissuta, a chi contribuisce ogni giorno a ricostruirla con le sue ricerche, a chi la studia a scuola – e per proporla come *trait d'union* tra essi (Serafini, 2019, p. 4).

Dunque, insegnare la storia delle donne e la storia di genere a scuola non significa aggiungere più tematiche o contenuti di contorno, ma significa proporre conoscenze vive. In altre parole:

Un buon progetto educativo sul genere non si limita [...] a considerarlo un contenuto da aggiungere. Insegnare storia in un'ottica di genere [...] significa dare conto di una pluralità di soggetti storici, a cominciare dalle donne, le cui vicende non sono riconducibili a quelle di un soggetto per lungo tempo considerato astratto e universale, ma in realtà maschile (Ghigi, 2021, p. 92).

Considerato che bambini e bambine arrivano nella scuola primaria con un'idea precisa dei ruoli di genere, «a loro avviso le donne sono poco presenti nei libri di storia perché in passato non facevano nulla di importante, oppure stavano in casa (anche in periodi in cui di una vera e propria casa non si può parlare)» (Serafini, 2022, p. 113). Questa percezione della storia rivela alcune convinzioni: «che alle donne non può essere attribuita nessuna azione rilevante in termini storici, che vi sono aspetti del passato più o meno importanti e che non sono tutti degni di passare alla storia» (Serafini, 2022, p. 113). Tali idee, se non vengono mai confrontate, tendono a cristallizzarsi nel tempo, producendo una

visione viziata del passato e disturbando il rapporto con la storia:

Chi non è rappresentato nel racconto storico, vedendosi negate una genealogia e una memoria storica, avverte una dissonanza, che non sempre riconosce, tra sé e la storia studiata a scuola, allontanandosi da essa; chi si trova a essere unico soggetto narrato diviene incapace di identificarsi nell'alterità, faticando a riconoscerla soggetto di diritti (Serafini, 2022, p. 113).

Dunque, come produrre un cambiamento?

Esplicitare la presenza delle donne nella storia ha significato e significa ancora oggi:

interrogare le fonti in modo differente, ri-valutare ambiti tradizionali della ricerca (storia politica, storia economica) o considerarne di nuovi (l'intimo, le emozioni, i corpi, le sessualità, la maternità), nella consapevolezza che anche il privato può essere oggetto di indagine storica, per gli uomini, per le donne e per gli altri generi (Serafini, 2022, p. 113).

Ma anche:

riesaminare le cesure cronologiche, analizzare le relazioni sociali tra donne e uomini, per contestualizzare temporalmente e spazialmente elementi spesso ritenuti frutto dell'organizzazione naturale, compatibilmente con le specificità proprie di questo ordine di scuola (Serafini, 2022, p. 113).

Fin dalla scuola primaria, dunque, si devono avvicinare i bambini e le bambine ai percorsi della ricerca storica, alle fonti e alle metodologie, esplicitandone il continuo aggiornamento, farli/farle avvicinare e familiarizzare con figure di storici e storiche, ma anche:

proporre un racconto della storia inclusivo delle differenze e plurale, dal punto di vista del genere ma anche culturale, etnico, delle abilità, che parli di donne e uomini, ma anche di bambini/e e anziane/i e delle relazioni tra loro, delle trasformazioni dei ruoli nel tempo (Serafini, 2022, p. 113).

L'insegnamento non è fatto solo di contenuti, «le parole si devono incarnare nei metodi» (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, p. 37). In questo quadro pedagogico-educativo, è chiaro che il modello tradizionale costituito da "lezione, manuale,

interrogazione” risulta essere obsoleto e inadeguato (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010). Grandi questioni come quella delle pari opportunità di genere e della storia devono essere proposte attraverso:

esperienze concrete e coinvolgenti e non con mere formulazioni teoriche e concettuali. Per far assumere consapevolezza e responsabilità [...] occorre sollecitare prese di coscienza che scaturiscano da forme di attivazione che rendano gli scolari soggetti direttamente interessati (DiPaSt, 2019, p. 14).

Ecco, dunque, che nella didattica della storia, anche in prospettiva di genere, si fa spazio il modello laboratoriale in cui gli studenti e le studentesse divengono protagonisti del loro apprendimento (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010).

3.4. Il laboratorio di storia

Il modello tradizionale di insegnamento della storia basato esclusivamente sulla lezione frontale e la trasmissione e ripetizione di contenuti è il più diffuso e praticato nelle scuole italiane (Panciera, 2016). Tale modello, detto trasmissivo-sequenziale, ha come oggetto specifico la storia generale, descrivibile come la «rappresentazione sistematica dei percorsi e dei cambiamenti che hanno riguardato l'umanità dalla preistoria a oggi, organizzata secondo un principio sequenziale e formata dalle principali conoscenze a cui si è pervenuti» (Panciera, 2016, p. 17). Si tratta del genere storiografico nel quale rientrano i manuali scolastici, che tenta di produrre una sintesi estrema del sapere storico. Dunque, nel suo rappresentare «un canone di conoscenze essenziali sulla vicenda dell'umanità, centrato sulla storia politico-istituzionale [quasi esclusivamente europea]» (Panciera, 2016, p. 63), la storia generale ha un carattere prescrittivo. Essa, infatti, presuppone che esistano dei contenuti di storia che devono essere acquisiti obbligatoriamente per la formazione di un sapere storico specifico. Tutto ciò non solo lascia trasparire una visione della disciplina obsoleta e miope, ma esprime anche la relazione gerarchica che si instaura tra docenti e studenti/studentesse: i/le primi/prime facilitatori/facilitatrici della trasmissione di contenuti manualistici e giudici dell'apprendimento mnemonico, i/le secondi/seconde “*tabulae rasae*” da riempire di contenuti (Panciera, 2016).

Inoltre, questa modalità d'insegnamento:

porta spesso all'indifferenza verso ogni tipo di rapporto tra passato e presente; addirittura, se interpretata ciecamente e alla lettera, esclude per principio ogni legame della storia con il presente medesimo, togliendo così ogni valore euristico alla disciplina (Pancierà, 2016, p. 64).

Dunque, la storia rischia di diventare materia morta, lontana dalle esigenze intellettuali degli alunni e delle alunne e non solo. Insegnare la storia generale può far nascere in chi apprende la falsa idea che sia possibile possedere una conoscenza completa della storia, come se tutto il sapere storico si esaurisse nel percorso cronologico dei manuali scolastici. In realtà, i manuali scolastici, pur essendo degli strumenti utili, non possono essere considerati esaustivi (Pancierà, 2016).

Nonostante i suoi limiti, il modello trasmissivo può ancora oggi essere considerato efficace nell'insegnamento della storia al fine di sollecitare la memorizzazione e la rielaborazione delle conoscenze e di veicolare e fissare in modo rapido ed economico una serie limitata di contenuti. Dunque, il metodo tradizionale «non può essere rigettato in nome di un astratto rinnovamento, a patto naturalmente di non restare il solo metodo utilizzato» (Pancierà, 2016, p. 68).

Insegnare storia significa:

avviare il cittadino ad acquisire quell'*habitus* e quegli strumenti che gli permettono di guardare alla realtà politica, sociale, economica e culturale in chiave evolutiva e in termini di scelte che la collettività ha adottato, in tempi vicini e lontani (Pancierà, 2020, p. 93).

Tutte le generazioni umane hanno sentito il bisogno di raccordare passato, presente e futuro per potersi orientare e identificare e, così, cambiare e crescere più liberamente e consapevolmente (Scheda, 2020). Oggi queste esigenze sono amplificate:

I comportamenti, le scale di valore e i contesti ambientali hanno subito negli ultimi tempi trasformazioni tanto consistenti e rapide da rendere urgenti e indispensabili correzioni e adeguamenti su tutte le modalità di trasmissione della

cultura e di formazione delle nuove generazioni, nell'intento di dotarle della consapevolezza e delle cognizioni necessarie a raccontare con responsabilità e accortezza passato, presente e futuro (Scheda, 2020, p. 104).

Per rispondere alla finalità di conoscere e comprendere il passato per vivere meglio il presente e progettare più consapevolmente il futuro, è necessario instaurare processi di insegnamento-apprendimento attivi (Scheda, 2020).

Come affermato in precedenza, in questa nuova prospettiva, il *Manifesto sulla didattica della storia* fa emergere l'esigenza di perseguire nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia percorsi che siano coinvolgenti e che permettano agli studenti e alle studentesse di sperimentare e sperimentarsi (DiPaSt, 2019). Infatti, come si può leggere di seguito:

Riattivare la responsabilità e la curiosità diretta degli allievi facendo reagire la loro soggettività con le molteplici possibilità di selezione e di lettura delle fonti significa riattivare la motivazione e il piacere della disciplina e ridonare alla didattica della storia quel carattere di imprevedibilità dei risultati, di avventura dall'esito inatteso che costituiscono (Calgaro, Carpigiani, D'Imperio, Gabrielli, Giorgi, & Zoppi, 2020, p. 720).

L'insegnamento della storia, dunque, deve avvalersi di metodi costruttivi che facciano uso delle fonti storiche. In questo modo, la disciplina non punta più solo alla trasmissione/acquisizione di conoscenze, ma si arricchisce della finalità di rendere gli alunni e le alunne abili e competenti, al fine di favorirne «autonomia di pensiero e capacità progettuali» (DiPaSt, 2019, p. 5). Infatti, negli attuali sistemi educativi «è cosa necessaria ma non sufficiente veicolare e comprendere delle conoscenze [...] occorre anche portare gli studenti a interiorizzarle: capire a cosa servono, saperle utilizzare come, quando e con chi» (Pancierà, 2020, p. 94).

Per fare in modo che ciò accada, i metodi, così come i contenuti e le attività, devono essere motivanti e stimolanti. La didattica laboratoriale si inserisce perfettamente in questa necessità di cambiamento.

Il laboratorio di storia non identifica un luogo fisico, ma:

un ambito comportamentale e metodologico in cui ogni conquista di conoscenza è frutto di un lavoro sia individuale che collettivo e condiviso di progettazione e conduzione delle ricerche e di verifica, fruizione ed esposizione dei loro esiti (DiPaSt, 2019, p. 6).

Il rapporto tra docente e alunni/alunne è centrale nella didattica laboratoriale. La relazione tra chi educa e chi è educato/educata deve essere fortemente interattiva. Il/la docente ricopre un ruolo di mediazione didattica, mostra concretamente agli alunni e alle alunne cosa devono fare, mette a disposizione i materiali necessari, guida e coordina il lavoro comune e, infine, osserva e valuta in itinere le competenze che vengono acquisite (Pancierà, 2016). Inoltre, il/la docente è chiamato/chiamata a possedere le necessarie conoscenze metodologiche e nozionistiche «del quadro storico generale e degli aspetti specifici che riguardano il fenomeno da analizzare» (Pancierà, 2016, p. 82).

Dunque, il laboratorio di storia consiste:

in una concezione della didattica di tipo attivo, che mette al centro il rapporto docente-discente, nel senso di una stretta collaborazione reciproca nell'esecuzione di compiti pratici e dell'abbandono totale del classico rapporto gerarchico stabilito dal metodo trasmissivo (Pancierà, 2016, p. 78).

Inoltre, nell'attività pratico-operativa del laboratorio, altro elemento centrale è l'utilizzo di pratiche cooperative. La modalità di lavoro cooperativa risponde a una duplice funzione: conoscitiva e formativa. Infatti, nel gruppo di lavoro si assiste non solo allo scambio di informazioni e alla co-creazione di conoscenza, ma anche all'assunzione di responsabilità e all'instaurazione di relazioni di fiducia (Tedesco, 2019). Ricerca e gruppo possono, dunque, essere intesi come «binomio inseparabile che rivoluziona i processi dell'apprendimento, dando la possibilità di ricombinare le relazioni simmetriche e asimmetriche che costituiscono la struttura molteplice del rapporto didattico» (Monducci, 2018, pp. 22-23).

Il laboratorio di storia può essere considerato come «un grande mediatore inclusivo», in quanto:

di fronte a compiti differenziati, intelligentemente calibrati, ma integrati perché uniti negli stessi obiettivi per il gruppo e per la classe, le abilità e le disabilità hanno modo di incontrarsi senza correre il rischio di essere sottoposte a un giudizio di valore (Monducci, 2018, p. 20).

Partendo da questi presupposti, la finalità del laboratorio di storia è quella di porre gli alunni e le alunne in grado di “saper fare”, ovvero di acquisire competenze trasversali e specifiche inerenti all’interpretazione storiografica. Si tratta di competenze legate alla ricerca: «formulazione di ipotesi e di domande, reperimento e comprensione delle fonti, selezione e critica delle informazioni raccolte, ricostruzione interpretativa ed esposizione dei risultati» (Pancieri, 2016, p. 78). Il laboratorio, dunque, deve permettere agli studenti e alle studentesse di fare ricerca storica. Escludendo la possibilità che gli/le alunni/alunne si improvvisino veri e propri/vere e proprie storici e storiche, il modello di lavoro più adeguato è quello della “simulazione della ricerca” (Pancieri, 2016). Si tratta di un modello che ricalca fedelmente le operazioni della ricerca storica e che conduce gli studenti e le studentesse «a scoprire da sé, attraverso una sorta di percorso attrezzato, un fenomeno storico già conosciuto e scelto dal docente» (Pancieri, 2016, p. 82).

Il laboratorio di storia non può essere improvvisato, ma deve essere frutto di un’attenta preparazione disciplinare e di una precisa programmazione. A questo proposito, Pancieri (2016) offre uno schema generale suddiviso in tre fasi, corrispondenti nella sostanza al lavoro dello storico, che può essere utile nella realizzazione del laboratorio (Allegato 1).

In conclusione, è evidente che questa modalità didattica è fondamentale:

per un insegnamento della storia che voglia approfondire senso e significato dell'appartenenza di genere. Il rapporto diretto con le fonti consente, infatti, di misurarsi con l'esperienza storica di uomini e donne, di coglierne le differenze, di analizzare le rappresentazioni del ‘maschile’ e del ‘femminile’ e le loro codificazioni e, soprattutto, di non espungere i corpi e la loro sessuazione. Consente in altre parole di costruire un ponte tra ricerca e insegnamento e creare percorsi di formazione in cui ragazzi e ragazze possano avere l'occasione di una pratica auto-

riflessiva nel confronto con altre storie e altre vicende (Gamberi, Maio, & Selmi, 2010, pp. 37-38).

3.5. Progettazione di un laboratorio di storia

A seguito degli approfondimenti teorici su storia delle donne e storia di genere, pedagogia ed educazione di genere e didattica della storia, si vuole ora presentare un laboratorio di storia. La seguente progettazione è stata ideata con la finalità di permettere agli studenti e alle studentesse di prendere consapevolezza dell'esistenza di stereotipi e pregiudizi di genere, di confrontarsi con essi e di segnare l'inizio di un percorso per la loro decostruzione.

3.5.1. Stereotipi e pregiudizi: una definizione

Prima di proseguire si ritiene utile chiarire i concetti di stereotipo e pregiudizio. Lo stereotipo può essere inteso come uno schema mentale che permette ad ogni essere umano di ridurre la complessità dell'ambiente circostante mediante il riconoscimento di stimoli considerati rilevanti, una loro successiva catalogazione entro routine di riconoscimento e l'eliminazione di quegli stimoli che non coincidono con il sistema costruito. A livello cognitivo, lo stereotipo è uno strumento necessario per conoscere il mondo. Alla funzione cognitiva, si affianca la funzione orientativa, ovvero la previsione degli eventi sulla base del sistema che è stato costruito (Ghigi, 2021).

Il pregiudizio, invece, appartiene alla dimensione normativa del vivere sociale. Si tratta di un giudizio di valore che viene emesso prima, o in alternativa, alla validazione della conoscenza sulla base degli stereotipi. Il pregiudizio, dunque, guida gli atteggiamenti verso gli altri e «trae forza dalla trasmissione condivisa dei suoi contenuti e nel venire applicato a gruppi di persone diversi [dal proprio]» (Ghigi, 2021, p. 43). Molti studi affermano che la creazione del pregiudizio non sia unicamente legata allo sviluppo cognitivo, ma anche al «modo in cui il contesto sociale plasma la costruzione delle conoscenze, mettendo a disposizione una maggiore o minore varietà di informazioni segnate da

motivazione e appropriatezza» (Ghigi, 2021, p. 45). Il ruolo svolto dalle agenzie educative, dunque, è di fondamentale importanza.

Stereotipi e pregiudizi vengono applicati a tutte le dimensioni della vita e, tra questa, anche al genere.

Gli stereotipi di genere sono generalizzazioni su cosa ci si aspetta dagli uomini e dalle donne in uno specifico contesto sociale. [...] Gli stereotipi di genere non sono solo delle iper-semplificazioni riguardo a gusti, attitudini e comportamenti, ma anche riguardo a capacità e ambizioni e, pertanto, alla definizione dei [...] ruoli sociali (AIDOS, 2021, p. 8).

Si tratta di preconcetti su uomini e donne che non hanno nessun fondamento biologico, ma sono il prodotto delle «reiterate aspettative sociali e della loro influenza sugli individui» (AIDOS, 2021, p. 8). Non a caso, gli stereotipi di genere variano in base al tempo e allo spazio.

Bambini e bambine, fin dalla più tenera età, ne subiscono gli effetti:

Tra questi ci sono un'eccessiva apprensione, da parte delle bambine, sul proprio aspetto fisico; il bullismo subito da bambine e bambini che non rientrano nei canoni stereotipati del 'maschile' e del 'femminile'; il disagio provato da bambine e bambini che non si riconoscono negli stereotipi di genere e che per questo provano un senso di inadeguatezza (AIDOS, 2021, pp. 14-15).

Tutte le figure educative hanno il potere di aprire la scuola alla diversità, con la consapevolezza che stereotipi, pregiudizi, modelli sessisti possono essere decostruiti (AIDOS, 2021). Per meglio dire:

quanto più siamo disposti a rivedere i nostri stereotipi e i nostri pregiudizi sulla base degli stimoli che ricaviamo dall'ambiente (le informazioni che riceviamo, l'esperienza che abbiamo in prima persona, il dato sensoriale, ecc.), tanto più saremo in grado di utilizzare una categorizzazione ampia e inclusiva. Non è dunque possibile eliminare completamente i nostri stereotipi e agire senza pregiudizi, come talvolta si afferma: è però auspicabile adottare strategie per ridurre la cristallizzazione delle nostre generalizzazioni e la loro impermeabilità all'esperienza (Ghigi, 2021, p. 44).

3.5.2. *Lavori “da maschi” e “da femmine”*: dal passato al presente

Il laboratorio di storia *Lavori “da maschi” e “da femmine”*: dal passato al presente è stato elaborato sulla base dello schema generale (Allegato 1) e della scheda per il laboratorio (Allegato 2) offerti da Panciera (2016) e viene di seguito presentato (per la schematizzazione si veda Allegato 3).

Descrizione e pertinenza didattica

La prospettiva che accompagna la progettazione del laboratorio *Lavori “da maschi” e “da femmine”*: dal passato al presente è quella di una storia non come trasmissione di nozioni e contenuti, ma come valorizzazione della conoscenza del passato per comprendere meglio il presente. Dunque, affiancando la storia all'educazione civica, si vuole proporre una lettura della storia in prospettiva di rappresentazione femminile e di genere. Questo intreccio disciplinare è possibile poiché, come affermato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «La storia si apre all'utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline» (MIUR, 2012, p. 42).

Il laboratorio di storia progettato propone un percorso di contrasto agli stereotipi e ai pregiudizi di genere. La progettazione prende avvio con l'esplicitazione degli stereotipi di genere di alunni e alunne in riferimento al mondo del lavoro: “Esistono o no lavori ‘da maschio’ e ‘da femmina’?”. Dal presente, gli studenti e le studentesse, in veste di storici e storiche, sono chiamati ad analizzare il passato. Più precisamente, viene chiesto loro di formulare e verificare ipotesi riguardo alla suddivisione delle attività in base al genere nella preistoria. Questa operazione viene resa possibile dall'analisi guidata di fonti iconografiche e storiografiche dei corredi funerari di sepolture femminili, che nel corso della ricerca storica sono state erroneamente attribuite a uomini, per la presenza di strumenti tradizionalmente maschili (ad esempio, spade o punte di freccia). Infine, in seguito a un confronto con testimoni reali, sulla base dei risultati ottenuti dall'analisi delle fonti, viene guidata dall'insegnante una riflessione approfondita che permetta la decostruzione degli stereotipi di genere degli alunni e delle alunne, spaziando anche oltre l'ambito del lavoro.

Sebbene spesso rischino di diventare invisibili, nella storia i soggetti coinvolti sono plurimi (donne, bambini e bambine, individui con disabilità). La scelta di fare riferimento al periodo della preistoria è legata al fatto che frequentemente, anche nei manuali, viene rappresentata quasi esclusivamente al maschile. In realtà, l'ambito preistorico si presta a una ricostruzione "equa" del passato da un punto di vista del genere, «poiché le tracce che permettono di ricostruirla, a differenza delle testimonianze scritte, sono state indistintamente lasciate da donne e uomini» (Serafini, 2022, p. 115). Dunque, ciò che ha portato alla creazione di un immaginario storico esclusivamente maschile sono state le interpretazioni delle fonti, prodotte «in un mondo il cui immaginario riconduceva solo al maschile l'ambito dell'agire» (Serafini, 2022, p. 115). Infatti, la stessa ricerca storica è ricca di esempi di reinterpretazione di fonti già note, possibili alla luce di nuove strumentazioni, conoscenze e visioni della realtà. Nel laboratorio si è deciso di mettere in luce questo aspetto, andando ad analizzare con gli studenti e le studentesse la difficile attribuzione (a uomini o a donne) delle sepolture dell'epoca preistorica. Infatti, prima che i progressi della scienza permettessero di stabilire il sesso dei defunti, le sepolture erano ricondotte a un uomo o a una donna in base al corredo funerario: a un uomo se si trattava di armi, a una donna se erano presenti gioielli e vasellame. Sebbene questo schema sia applicabile in molti casi, non significa che sia sempre vero. In questo modo, con gli alunni e le alunne si può non solo affrontare le ricadute sulla realtà di un immaginario stereotipato, ma anche rendere evidente il continuo divenire della ricerca storica.

Dalle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione:

Le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti. La scuola tiene conto di questo e, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti (MIUR, 2012, p. 41).

La scelta di lavorare sui corredi funerari è stata presa anche perché, in

alcuni casi, permettono di stabilire a quali lavori uomini e donne si dedicassero in vita. Le fonti di questo tipo, dunque, ci permettono di stabilire le attività a cui le società preistoriche si dedicavano e di comprendere quale potesse essere la suddivisione di genere del lavoro. Però, è importante sottolineare che il corredo poteva avere anche solo una funzione simbolica, o racchiudere gli strumenti che potevano servire dopo la morte. Esplicitare e discutere questa incertezza con la classe è un valore aggiunto, poiché permette agli studenti e alle studentesse di comprendere che, nella ricerca, così come nella realtà di tutti i giorni, non sempre esiste una risposta univoca e certa.

La scelta di affrontare la tematica del lavoro è stata presa per motivazioni legate alla sua attualità (garantita anche dalla presenza di testimoni reali) e alla sua potenziale apertura verso altre riflessioni sugli stereotipi di genere. Sebbene bambini e bambine facciano esperienza del mondo lavorativo solo attraverso i propri genitori e le altre figure adulte, spesso hanno convinzioni su cosa sia considerato un lavoro “da maschi” e “da femmine”, anche sulla base di quali attività/giochi/esperienze considerano “da maschi” e “da femmine”. L’esplicitazione degli stereotipi di genere riferiti al mondo del lavoro, dunque, sottende stereotipi di genere legati anche ad altri ambiti della realtà, che è necessario indagare per favorire un lavoro di decostruzione dei modelli tradizionali. Nel laboratorio, l’interpretazione delle fonti mostra agli studenti e alle studentesse che, oltre a quella di storici e storiche, anche la propria visione può essere condizionata dai riferimenti culturali propri del contesto in cui si vive. Dunque, analizzare e cercare di trovare risposte a una possibile divisione netta del lavoro tra uomini e donne nel passato (che, come le fonti dimostrano, non può essere sempre confermata), permette di riflettere sul presente e mettere in crisi i modelli tradizionali di genere. Dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*:

La storia, come campo scientifico di studio, è la disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente (MIUR, 2012, p. 41).

La finalità del laboratorio *Lavori “da maschi” e “da femmine”*: dal passato al

presente, dunque, non è solo quella di permettere agli alunni e alle alunne di costruire un percorso di ricerca storica del passato, ma è anche quella di educare al pensiero critico e alla flessibilità. Agli obiettivi disciplinari si affiancano così competenze di cittadinanza (Serafini, 2022).

Competenze chiave

Il laboratorio *Lavori “da maschi” e “da femmine”: dal passato al presente* si pone all’interno di un percorso di crescita e formazione che prevede lo sviluppo di:

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, intesa come la «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» e ancora «un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli» (Consiglio europeo, 2018, p. 10).

In questa direzione, un approccio problematico ai fenomeni storici, con il riconoscimento del bisogno di formulare ipotesi, di assumere e selezionare informazioni, infine di costruire interpretazioni fondate offre un contributo significativo per l'avvio a un tipo di competenza essenziale, soprattutto oggi nella prospettiva della cosiddetta *longlife learning* ossia formazione permanente. La metodologia della ricerca guidata o, ancora meglio, quella del laboratorio didattico orientato a scoprire, ad esempio, il valore e il significato storico di un determinato bene culturale possono ottimamente contenere degli specifici traguardi di apprendimento che fanno riferimento a capacità che sono anche di meta-cognizione, oltre che strumentali (Panciera, 2020, p. 96).

- Competenza in materia di cittadinanza, ovvero la «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali [...]» (Consiglio europeo, 2018, p. 10). La partecipazione costruttiva e responsabile alla vita sociale «Comprende il sostegno della diversità sociale

e culturale, della parità di genere e della coesione sociale [...]» (Consiglio europeo, 2018, p. 11).

È ovvio che si tratta di un tipo di competenze in cui la dimensione storica risulta essenziale, non solo per l'aspetto diacronico delle questioni evocate, ma anche per quanto riguarda la consapevolezza della complessità del fenomeno identitario. Per quanto riguarda, in particolare, una corretta comprensione dei concetti sopra citati, il contributo che può dare l'insegnamento della Storia è senz'altro fondamentale e incisivo, proprio per la possibilità di contestualizzarne correttamente il significato (Panciera, 2020, pp. 96-97).

Traguardi per lo sviluppo delle competenze

Per i “Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria” si fa riferimento alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*:

[L'alunno/alunna] Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.

Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche. [...]

Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità (MIUR, 2012, p. 43).

Dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* del 2018: «[L'alunno/alunna] È consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile» (MIUR, 2018, p. 6).

Bibliografia di riferimento

Per la progettazione del laboratorio *Lavori “da maschi” e “da femmine”*: *dal passato al presente* si è fatto principalmente riferimento a:

- Clarke, J.G.D. (1978). The Development of Fishing in Prehistoric Europe. *Antiquaries Journal*, 28, pp. 45-84.

- Conkey, M., & Spector, J. (1984). Archaeology and the Study of Gender. *Advances in Archaeological Method and Theory*, 7, pp. 1-38.
- Deodato, A. & Poletti Ecclesia, E. (1999). Le tombe e i loro corredi. In G. Spagnolo Garzoli (Ed.), *Conubia Gentium: La necropoli di Oleggio e la romanizzazione dei Vertamocori* (pp. 112-115). Torino: Omega.
- Di Monaco, F. (2021). La donna nella preistoria. *Compendio*, 118. Retrieved October 12, 2022, from <https://vitaminevaganti.com/2021/06/12/la-donna-nella-preistoria/>
- Di Palo, C., & Serafini, E. (2021). *Preistoria: Altri sguardi, nuovi racconti*. Cagliari: Settenove. (Con consultazione del materiale didattico e degli approfondimenti offerti online).
- Ehrenberg, M. (1992). *La donna nella preistoria*. Milano: Mondadori.
- Haas, R. et al. (2020). Female hunters of the early Americas. *Science Advances*, 6 (45). Retrieved October 12, 2022, from <https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/sciadv.abd0310>
- Serafini, E. (2019). Che genere di Preistoria? Genere e insegnamento della Preistoria nella scuola primaria. *Storicamente*, 15, 1-21.
- Serafini, E. (2019). Che genere di storia? Indagine sui manuali della scuola primaria e secondaria di primo grado. In A. Antoniazzi & M. Lucenti (Eds.). *Tra storia e storie* (65-86). Reggio Emilia: Junior.
- Traverso, A. *I Balzi Rossi*. (n.d.). Retrieved October 12, 2022, from <https://www.preistoriainitalia.it/ricerca/i-balzi-rossi/>
- Zucca, M. (2016). La spada nella tomba: Donne combattenti nella seconda età del ferro. *Zapruder*, 39, 70-77.

Inoltre, si è fatto riferimento ai progetti:

- AIDOS (2019). *Progetto ABC: Programma Educativo per le Scuole Primarie*³⁴.

³⁴ Reperibile al sito

<https://aidos.it/progetto-abc-programma-educativo-per-le-scuole-primarie-e-le-scuole-secondarie/>

- ImPARiaSCUOLA (2012). *Percorsi di sensibilizzazione alla parità di genere nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado: Guida operativa*³⁵.

Fonti

Per il laboratorio *Lavori “da maschi” e “da femmine”: dal passato al presente* si utilizzano fonti iconografiche e testi storiografici semplificati.

Fonti iconografiche:

- foto e riproduzioni del sito archeologico dei Balzi Rossi in Liguria e della sepoltura con corredo funebre della “Donna della Grotta del Caviglione”³⁶;
- foto e riproduzioni del sito archeologico di Wilamaya Patjx in Perù e della sepoltura con corredo funebre di “WMP6”³⁷;
- foto e riproduzioni delle sepolture femminili e dei loro corredi funebri nel sito archeologico Indian Knoll nel Kentucky (USA)³⁸.

Testi storiografici semplificati tratti da:

- Clarke, J.G.D. (1978). The Development of Fishing in Prehistoric Europe. *Antiquaries Journal*, 28, 45-84.
- Conkey, M.W., & Spector, J.D. (1984). Archaeology and the Study of Gender. *Advances in Archaeological Method and Theory*, 7, 1-38.
- Haas, R. et al. (2020). Female hunters of the early Americas. *Science Advances*, 6 (45). Retrieved October 12, 2022, from <https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/sciadv.abd0310>
- Traverso, A. *I Balzi Rossi*. (n.d.). Retrieved October 12, 2022, from <https://www.preistoriainitalia.it/ricerca/i-balzi-rossi/>
- Zucca, M. (2016). La spada nella tomba: Donne combattenti nella seconda età del ferro. *Zapruder*, 39, 70-77.

³⁵ Reperibile al sito <https://www.impariascuola.it/>

³⁶ Reperibili al sito <https://www.preistoriainitalia.it/ricerca/i-balzi-rossi/>

³⁷ Reperibili al sito <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.abd0310>

³⁸ Reperibili da Whittaker, J.C. (2008). *Atlatl Artifacts at Indian Knoll*. *The Atlatl*, 21 (2).

Fasi del laboratorio

Fase 1: esplicitazione di stereotipi e pregiudizi di genere.

Gli studenti e le studentesse ricercano e ritagliano da riviste e giornali, messi a disposizione dalla docente, immagini che rappresentino persone che svolgono un lavoro. In seguito, ogni alunno/alunna descrive la propria immagine, prima esplicitando le motivazioni della scelta e poi, insieme al gruppo classe, ricercando le competenze e le mansioni che tale lavoro richiede.

In seguito, le immagini vengono catalogate su un cartellone in base a chi potrebbe svolgere i lavori selezionati: “maschi”, “femmine”, “sia maschi che femmine”.

Sulla base della catalogazione ottenuta, l'insegnante, attraverso domande-guida, facilita la nascita di una discussione nel gruppo classe. L'obiettivo è far emergere le idee di studenti e studentesse riguardo:

- all'esistenza o meno di differenze tra lavori svolti “dai maschi” e lavori svolti “dalle femmine” e le eventuali motivazioni;
- all'esistenza o meno di lavori “solo per i maschi” o “solo per le femmine” e le eventuali motivazioni.

Fase 2: analisi delle fonti.

Osservando le immagini del manuale scolastico riferite alla preistoria, l'insegnante instaura una discussione guidata con gli alunni e le alunne sui “lavori degli uomini e delle donne nella preistoria” (ci si concentra sui periodi del Mesolitico e del Neolitico). Nel corso della discussione può essere utile fare in modo che gli studenti e le studentesse si immedesimino, per quanto possibile, in quegli uomini e quelle donne. La docente dovrà, dunque, fare capo alle conoscenze che gli alunni e le alunne già possiedono in riferimento alla preistoria e porre, così, domande che permettano loro di immaginare possibili scenari di vita preistorici, anche problematici (ad esempio, immaginare che il gruppo classe sia un gruppo di uomini e donne del Neolitico: “Vi trovate in una zona dove c'è molta acqua, siete stanchi di cercare sempre in zone nuove cosa mangiare, cosa fareste per avere cibo sempre disponibile? Chi se ne occuperebbe?”). Ovviamente si tratta di creare scenari semplificati, ma che aiutino studenti e

studentesse a esplicitare dubbi e formulare ipotesi riguardo a quali possano essere le prevalenti attività nella preistoria, ponendo particolare attenzione alla loro possibile suddivisione in base al genere. In seguito, le domande e le ipotesi di partenza vengono raccolte all'interno di una mappa concettuale di classe.

Al fine di trovare delle risposte alle proprie domande e di verificare le ipotesi di partenza, gli studenti e le studentesse, divisi in tre gruppi, procedono in un'analisi guidata delle fonti iconografiche e storiografiche messe a disposizione dall'insegnante. Più nel dettaglio:

- ad ogni gruppo viene affidata l'osservazione attenta delle fonti iconografiche di una delle sepolture scelte in precedenza dall'insegnante: "Donna della Grotta del Caviglione", "WMP6" o donne del sito archeologico Indian Knoll. In questo primo step non vengono date informazioni riguardo al sesso di appartenenza delle defunte;
- dopo una breve spiegazione sul significato di corredo funerario, dall'osservazione delle fonti iconografiche, gli studenti e le studentesse devono ricavare informazioni circa gli strumenti che lo compongono (principalmente strumenti considerati maschili nell'immaginario tradizionale, ad esempio, punte di freccia, punte di lancia, ecc.). Sulla base di questo devono poi immaginare la vita della persona (che attività svolgeva? Era un uomo o una donna? E così via);
- in seguito, ad ogni gruppo viene affidata l'analisi di testi storiografici semplificati. La lettura dei testi viene accompagnata da brevi domande di comprensione che permettano ad alunni e alunne di ricavare informazioni riguardo al sesso delle defunte, alle possibili attività svolte in vita (attività considerate maschili nell'immaginario tradizionale), agli errori che anche nella ricerca storica è possibile commettere e alla difficile ricerca di risposte certe e definitive;
- a seguire, le analisi di ogni gruppo vengono condivise in classe;
- infine, vengono riprese le domande e le ipotesi di partenza per una loro verifica orale che faccia emergere le discrepanze tra ipotesi e risultati dell'analisi delle fonti. L'insegnante raccoglie gli stimoli provenienti dagli

alunni e dalle alunne, li riassume in una mappa concettuale, che condividerà in seguito con la classe.

Fase 3: dal passato al presente.

L'insegnante porta in classe due borse, ciascuna contenente degli oggetti che potrebbero essere utilizzati per svolgere un lavoro volutamente riferito all'immaginario tradizionale di ciò che è "da maschio" e "da femmina". Ad esempio, in una borsa oggetti tipici del lavoro di cura della prima infanzia (ad esempio biberon, tutine per neonato, ecc.) e nell'altra oggetti tipici del lavoro di falegnameria (metro a nastro, pezzi di legno, ecc.). Alunni e alunne vengono invitati e invitate a esplorare gli oggetti con cautela, a immaginare il lavoro che una persona con quegli oggetti potrebbe svolgere, a decidere se si tratta di un uomo o una donna e a rappresentarlo/rappresentarla in un disegno (gli alunni e le alunne possono scegliere di rappresentare solo una delle due persone immaginate).

In seguito, gli studenti e le studentesse potranno confrontarsi con testimoni reali che utilizzano quegli oggetti nel loro lavoro, ma che sono volutamente in contrasto con l'immaginario dominante. Dunque, secondo gli esempi precedenti, un educatore della prima infanzia e una donna falegname.

Alla luce di quanto emerso dall'analisi delle fonti e dall'esperienza con i testimoni, l'insegnante ripropone i quesiti iniziali sulle differenze nelle professioni in base al genere, prestando attenzione a eventuali cambiamenti nelle risposte. La discussione viene maggiormente approfondita, con riferimenti a stereotipi e pregiudizi di genere e all'attualità³⁹. Inoltre, si può far nascere una riflessione sugli stereotipi di genere in altri ambiti, anche più vicini agli alunni e alle alunne (es. discussione sull'esistenza o meno di giochi, colori, caratteristiche comportamentali ecc. "da maschio" e "da femmina"⁴⁰).

Al termine della discussione viene realizzato un cartellone (da appendere in classe o in uno spazio condiviso della scuola) dove presentare, mediante immagini, disegni e brevi testi, il percorso svolto e le conoscenze acquisite.

³⁹ Possibili accenni a tematiche quali la segregazione formativa e il *gender pay gap*.

⁴⁰ Riflettere in questi termini permette all'insegnante di rilevare in quali altri ambiti sia necessario un intervento di decostruzione degli stereotipi di genere.

Fase 4: visita al Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.

Gli studenti e le studentesse vengono accompagnati alla visita del Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna che offre un laboratorio di archeologia intitolato *Storia di genere. Donne e uomini al tempo dei Veneti antichi* nel quale si propone l'osservazione e l'analisi sul patrimonio archeologico dei Veneti antichi (Età del ferro) per riflettere sulla storia di genere e interpretare il presente.

Documentazione e valutazione

La documentazione è fondamentale in ogni intervento didattico e può essere realizzata mediante diversi strumenti, tra i quali le annotazioni cartamattita, le registrazioni audio e i diari di bordo. In particolare, i diari permettono non solo di annotare le osservazioni sui processi di insegnamento e apprendimento, ma anche di riflettere su di essi, in modo tale da poter orientare la progettazione durante tutto il suo svolgersi. Dunque, l'obiettivo della documentazione è triplice: tenere traccia di quanto attuato dalla docente e dagli/dalle alunni/alunne; valutare in itinere la progettazione, lasciando spazio alla riprogettazione; contribuire alla creazione di un quadro quanto più completo per la valutazione degli alunni e delle alunne.

Le modalità di documentazione, valutazione, autovalutazione e riflessione devono permettere di lavorare su due livelli differenti: il livello degli apprendimenti degli alunni e delle alunne e il livello di crescita professionale della docente. Tutto ciò deve essere portato avanti seguendo la prospettiva trifocale della valutazione definita come:

un ideale triangolo di osservazione che [assume] come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. [...] Le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili a una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva (Castoldi, 2019, p. 81).

Dunque, il livello degli apprendimenti degli alunni può essere triangolato mediante dati osservativi raccolti dalla docente (a cui possono contribuire anche le famiglie) (dimensione intersoggettiva), dati autovalutativi dei bambini e delle bambine (dimensione soggettiva) ed evidenze osservabili in relazione ai compiti

affidati (dimensione oggettiva). La triangolazione del livello di crescita professionale, invece, può essere realizzata attraverso dati riguardanti la progettazione provenienti da colleghi/colleghe e alunni/alunne (dimensione intersoggettiva), dati autovalutativi della docente (dimensione soggettiva) ed evidenze osservabile sulla conduzione del laboratorio.

Conclusioni

I movimenti femministi hanno determinato un cambio di paradigma nel considerare le donne nella società e nella storia. A questo cambiamento non si può restare indifferenti, tanto che gli stessi ambienti accademici, a volte identificandosi con i movimenti femministi, a volte allontanandosi da essi, hanno permesso di sviluppare, approfondire e dare base scientifica alle questioni sollevate dalla lotta femminista. In particolare, l'esigenza di ricostruire una genealogia femminile ha implicato l'allargamento dei confini della storia. La storia delle donne e la storia di genere sono responsabili non solo di aver riconosciuto le donne come soggetto di storia, ma anche di aver messo in crisi l'esistenza di un sapere unico, universale e neutro. Gli apporti di queste discipline all'ambito accademico, possono essere trasferiti all'ambito educativo. Raccontare una storia dove l'unico soggetto visibile non sia l'uomo, permette a bambine e ragazze di riconoscersi come soggettività degne di attenzione storica e a bambini e ragazzi di confrontarsi con la pluralità dei soggetti che hanno fatto la storia, ma non solo. L'approccio di genere permette di riconoscere che il sapere è in continuo divenire e che il dubbio fa parte dell'apprendimento e della ricerca. Inoltre, questo approccio alle discipline e, in particolare, alla storia permette alla scuola di raggiungere quelle che sono le sue finalità più profonde, ovvero:

- favorire la liberazione di studenti e studentesse da ruoli predefiniti o, comunque, favorire lo sviluppo di un approccio critico alla realtà che permetta di riconoscere, discutere e decostruire modelli precostituiti;
- lasciare spazio all'esplorazione della propria soggettività, che deve essere valorizzata per permettere di costruire relazioni dirette con il sapere;
- portare gli alunni e le alunne a riconoscere che il sapere non è mai neutro, ma è frutto di una costruzione che nasconde punti di vista sempre parziali;
- educare alla sostenibilità, infatti, costruire una società sostenibile significa anche superare gli stereotipi che riguardano il ruolo sociale, la rappresentazione e il significato di essere uomini e donne.

Tutto ciò può realizzarsi solo se studenti e studentesse diventano soggetti attivi nell'apprendimento. Un approccio attivo e formativo alla storia può essere facilitato:

- dall'incontro e dall'analisi guidata delle fonti storiche, che permettono di relazionarsi direttamente al fatto storico e di limitare le distanze temporali e spaziali proprie della disciplina;
- dal racconto di più storie e non solo di un'unica storia corrispondente alla storia generale, smantellando così la narrazione dominante e moltiplicando i punti di vista;
- dal "fare storia", ovvero dal fare ricerca attraverso i laboratori di storia che permettono agli studenti e alle studentesse di costruire le proprie conoscenze e di sviluppare contemporaneamente competenze trasversali;
- dall'avvicinare il passato al presente, dando così senso a ciò che viene trattato in classe.

In quest'ottica si inserisce il laboratorio di storia *Lavori "da maschi" e "da femmine": dal passato al presente* progettato nell'elaborato. Pur essendo un intervento didattico utile a riflettere e a contrastare gli stereotipi e i pregiudizi di genere, non può essere considerato come unica azione attuabile all'interno del percorso di crescita dei bambini e delle bambine. Il contrasto alle discriminazioni di genere deve essere trasversale a ogni azione educativa e deve realizzarsi in ogni momento. Ecco, dunque, che l'attenzione alla parità di genere deve diventare un *habitus* dei docenti e delle docenti.

In questa prospettiva, si ritiene che sia compito fondamentale di ogni educatore e ogni educatrice prendere consapevolezza di essere prima di tutto una persona con una soggettività. Infatti, la nostra biografia, le nostre esperienze di vita, i nostri vissuti e il nostro immaginario entrano nell'azione educativa, scardinando qualsiasi possibilità di neutralità. Confrontarsi onestamente con se stessi e se stesse e prendere consapevolezza delle proprie rappresentazioni della diversità di genere sono i primi passi verso un cambiamento, necessario al fine di permettere a bambini e bambine di crescere nel pieno delle proprie potenzialità. Inoltre, si ritiene che, accanto a un atteggiamento aperto e critico sul piano personale e culturale, a educatori ed educatrici dovrebbe essere

professionalmente richiesto di conoscere i percorsi e gli studi che hanno posto le questioni di genere al centro degli ambiti sociale, culturale, politico ed educativo.

Ogni agenzia educativa, e in particolare la scuola, è chiamata ad assumersi la responsabilità di educare alle differenze, alla parità e al rispetto. Tutti i bambini e tutte le bambine, tutti i ragazzi e tutte le ragazze, tutti gli uomini e tutte le donne, tutti gli anziani e tutte le anziane hanno il diritto di realizzarsi nel pieno delle proprie potenzialità in un mondo plurale. L'educazione deve, dunque, rendere tutti e tutte consapevoli che i modelli dominanti possono essere decostruiti, a favore della costruzione di nuove strade e prospettive di vita più libere e flessibili.

Educare al genere significa educare alla libertà.

Bibliografia

Agostini, T. (2011). *Alle radici della disuguaglianza: Manuale di pari opportunità*. Padova: Marcianum.

AIDOS (2019). *Progetto ABC: Programma Educativo per le Scuole Primarie*.

AIDOS (2021). *Mind The Gap: Costruire l'uguaglianza di genere in ambito educativo*.

AIP (2015). *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici*.

Ballanti, G., & Laeng, M. (2000). *Pedagogia*. Brescia: La Scuola.

Bertini, F. (2021). I programmi di storia da Casati a Gentile. *Didattica della storia*, 3 (1S), 1-40.

Biemmi, I. (2021). *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Milano: Rosenberg & Sellier.

Biemmi, I., & Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Borghi, B. (Ed.). (2016). *Il faro dell'umanità: Jacques Le Goff e la storia*. Bologna: Pàtron.

Brezinka, W. (1980). *Metateoria dell'educazione*. Roma: Armando.

Butler, J. (2017). *Questione di genere: Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Bari: Laterza

Calgaro, R., Carpigiani, C., D'Imperio, F.S., Gabrielli, G., Giorgi, P., & Zoppi, I. (2020). Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti. *Didattica della storia*, 2 (1S), 715-734.

Camera dei deputati (2022). Legislazione e politiche di genere. *Documentazione e ricerche*, 62.

Cantarella, E. (2019). *Gli inganni di Pandora: L'origine delle discriminazioni di genere nella Grecia antica*. Padova: Feltrinelli.

Clarke, J.G.D. (1978). The Development of Fishing in Prehistoric Europe. *Antiquaries Journal*, 28, pp. 45-84.

Conkey, M., & Spector, J. (1984). Archaeology and the Study of Gender. *Advances in Archaeological Method and Theory*, 7, pp. 1-38.

Connell, R.W. (2006). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.

Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza: Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.

Demetrio, D., Giusti, M., Vanna, I., Mapelli, B., Piussi, A.M., & Ulivieri, S. (2001). *Con voce diversa: Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.

Deodato, A., & Poletti Ecclesia, E. (1999). Le tombe e i loro corredi. In G. Spagnolo Garzoli (Ed.), *Conubia Gentium: La necropoli di Oleggio e la romanizzazione dei Vertamocori* (pp. 112-115). Torino: Omega.

Di Monaco, F. (2021). La donna nella preistoria. *Compendio*, 118. Retrieved October 12, 2022, from <https://vitaminevaganti.com/2021/06/12/la-donna-nella-preistoria/>

Di Palo, C., & Serafini, E. (2021). *Preistoria: Altri sguardi, nuovi racconti*. Cagli: Settenove.

DiPaSt (2019). *Manifesto sulla didattica della storia*.

Duby, G., & Perrot, M. (1994). Per una storia delle donne. In P. Schmitt Pantel (Ed.), *Storia delle donne: L'Antichità* (pp. V-XVII). Bari: Laterza.

Ehrenberg, M. (1992). *La donna nella preistoria*. Milano: Mondadori.

Eurydice (2010). *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*. Bruxelles: Eurydice.

Fazio, I. (Ed.). (2013). *Genere, politica, storia*. Perugia: Viella.

Gamberi, C., Maio, M.A., & Selmi, G. (Eds.). (2010). *Educare al genere: Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Pisa: Carocci.

Gherardi, S. (1998). *Il genere e le organizzazioni: Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Ghigi, R. (2021). *Fare la differenza: Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Trento: il Mulino.

Gianini Belotti, E. (1982). *Dalla parte delle bambine: L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Varese: Feltrinelli.

Giovannini, E., & Riccaboni, A. (Eds.). (2021). *AGENDA 2030: Un viaggio attraverso gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. Roma: ASviS e Santa Chiara Lab.

Haas, R. et al. (2020). Female hunters of the early Americas. *Science Advances*, 6 (45). Retrieved October 12, 2022, from <https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/sciadv.abd0310>

ImPARiaSCUOLA (2012). *Percorsi di sensibilizzazione alla parità di genere nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado: Guida operativa*.

Leonelli, S. (2011a). La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6 (1). Retrieved October 1, 2022, from <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2237>

Leonelli, S. (2011b). Pedagogia di Genere: Dossier a cura del Centro di Studi sul Genere e l'Educazione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica*, 6 (1). Retrieved October 1, 2022, from <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2234>

- Maccarini, A.M. (2019). *Lezioni di sociologia dell'educazione*. Trento: CEDAM.
- Mialaret, G. (Ed.). (1989). *Introduzione alle scienze dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Monducci, F. (Ed.). (2018). *Insegnare storia: Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: UTET.
- Muraro, L. (1984). Introduzione. In V. Woolf, *Le Tre Ghinee* (pp. 5-17). Milano: Feltrinelli.
- Muraro, L. (2011). La rivoluzione simbolica di partire da sé: Le Tre Ghinee di Virginia Woolf. In R. Fanciullacci (Ed.), *Tre lezioni sulla differenza sessuale e altri scritti* (pp. 23-35). Napoli: Orthotes.
- Operiol, V. (2018). La prospettiva di genere nell'insegnamento della storia. *Il Bollettino di Clio*, 9, 35-44.
- Ossanna, M. (2011). *Il politico è personale: Percorsi di femminismo nelle donne di nuova generazione*. Pisa: Carocci.
- Panciera, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Perugia: Carocci.
- Panciera, W. (2020). Le scienze storiche tra ricerca e didattica. *Didattica della storia*, 2 (1S), 89-99.
- Panciera, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia: Manuale per la formazione degli insegnanti* (3rd ed.). Perugia: Le Monnier.
- Piccone Stella, S., & Saraceno, C. (Eds.). (1996). *Genere: La costruzione sociale del femminile e del maschile*. Imola: il Mulino.
- Rochefort, F. (2022). *Femminismi: Uno sguardo globale*. Perugia: Laterza.

Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. In R.R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). New York: Monthly Review Press.

Sapegno, M.S. (Ed.). (2014). *La differenza insegna: La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Perugia: Carocci.

Sartori, F. (2009). *Differenze e diseguglianze di genere*. Bologna: il Mulino.

Schena, O. (2020). Sul valore pedagogico dell'insegnamento della storia: alcune riflessioni. *Didattica della storia*, 2 (1S), 100-110.

Scott, J.W. (1987). Il "genere": un'utile categoria di analisi storica. *Rivista di storia contemporanea*, 16 (4), 560-586.

Scott, J.W. (1993). La storia delle donne. In P. Burke (Ed.), *La storiografia contemporanea* (pp. 51-79). Bari: Laterza.

Serafini, E. (2019). Che genere di Preistoria? Genere e insegnamento della Preistoria nella scuola primaria. *Storicamente*, 15, 1-21.

Serafini, E. (2019). Che genere di storia? Indagine sui manuali della scuola primaria e secondaria di primo grado. In A. Antoniazzi & M. Lucenti (Eds.). *Tra storia e storie* (65-86). Reggio Emilia: Junior.

Serafini, E. (2022). Insegnare la storia delle donne e di genere oggi nella scuola primaria italiana. *Didactica Historica*, 8, 111-117.

Tedesco, L. (2019). *Didattica della storia: Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*. Perugia: Mondadori.

Traverso, A. *I Balzi Rossi*. (n.d.). Retrieved October 12, 2022, from <https://www.preistoriainitalia.it/ricerca/i-balzi-rossi/>

Olivieri, S. (Ed.). (1992). *Educazione e ruolo femminile: La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. Firenze: Nuova Italia.

Olivieri, S. (Ed.). (2007). *Educazione al femminile: Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.

Vezzosi, E. (2010). Il genere: una categoria sufficiente per l'analisi storica?. *Contemporanea*, 13 (2), 311-316.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Perugia: Mondadori.

Zarri, G. (1996). *La memoria di lei: Storia delle donne, storia di genere*. Torino: SEI.

Zemon Davis, N. (1977). La storia delle donne in transizione: il caso europeo. *Nuova DWF, donnawomanfemme*, 3, 7-33.

Zemon Davis, N. (1980). Gender and Genre: women as historical writers. In P.H. Labalme (Ed.), *Beyond their Sex: Learned Women of the European Past* (pp. 153-182). New York: New York University Press.

Zucca, M. (2016). La spada nella tomba: Donne combattenti nella seconda età del ferro. *Zapruder*, 39, 70-77.

Normativa

Circolare Ministeriale 13 febbraio 2015, n. 3 - *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.*

Commissione europea (2020a). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni: Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025.*

Commissione europea (2020b). *Piano d'azione sulla parità di genere - I diritti delle donne e delle ragazze al centro della ripresa globale per un mondo garante della parità di genere.*

Consiglio europeo (1985). *Risoluzione del Consiglio e dei ministri dell'istruzione, riuniti in sede di Consiglio, del 3 giugno 1985 che contempla un programma di azione per la promozione dell'uguaglianza di opportunità per le ragazze ed i ragazzi in materia di istruzione (85/C 166/01).*

Consiglio europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Consiglio europeo, Parlamento europeo (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Consiglio europeo, Parlamento europeo (2008). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.*

Costituzione della Repubblica italiana.

D.L. 14 agosto 2013, n. 93 - *Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province.*

D.L. 19 febbraio 2004, n. 59 - *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione.*

D.Lgt. 24 maggio 1945, n. 459 - *Programmi per le scuole elementari e materne.*

D.M. 22 giugno 2020, n. 35 - *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.*

D.M. 31 luglio 2007 - *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum.*

D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 - *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.*

D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503 - *Programmi didattici per la scuola primaria.*

Dipartimento per le Pari Opportunità (2021). *Strategia Nazionale per la Parità di Genere.*

European Commission (1996). *Incorporating equal opportunities for women and men into all community policies and activities.*

European Commission (2020). *Joint communication to the European Parliament and the Council: EU Gender Action Plan (GAP) III - An ambitious agenda for gender equality and women's empowerment in EU external action.*

L. 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

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

MIUR (2015). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione.*

MIUR (2017a). *Linee Guida Nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione.*

MIUR (2017b). *Piano nazionale per l'educazione al rispetto.*

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.*

ONU (1948). *Dichiarazione universale dei Diritti Umani.*

ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.*

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.*

Parlamento europeo (2022). *Risoluzione del Parlamento europeo del 10 marzo 2022 sul terzo piano d'azione dell'Unione europea sulla parità di genere (2021/2003(INI)).*

Parlamento europeo, Consiglio europeo, Commissione europea (2000). *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione europea.*

UN (1979). *Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women.*

UN (2000). *United Nation Millennium Declaration.*

Allegati

Allegato 1

Schema generale per la progettazione di un laboratorio di storia proposto da Panciera (2016, pp. 83-84).

Fase preliminare (dall'esperienza culturale all'individuazione del fenomeno storico):

- *Esperienza di partenza*, anche apparentemente slegata da aspetti strettamente legati alla disciplina; attività: uscita didattica, letture, visione di film o documentari, proposta di immagini, interviste; scopo: emotivo-motivazionale; strumenti: schede per l'osservazione e l'annotazione.
- *Conversazione clinica*, ovvero modalità di ascolto per fare emergere i concetti che i bambini elaborano spontaneamente; attività: colloquio/dibattito per l'analisi guidata dell'esperienza di partenza; scopo: analisi di preconcoscenze, preconetti, misconoscenze, non conoscenze.
- *Protocollo di partenza*, che prevede tra le attività: riflessione e stesura da parte dell'insegnante dell'ipotesi di percorso e della sua finalità esplicita; scopo: individuazione definitiva delle competenze da veicolare, nonché dei materiali da utilizzare, dei percorsi e attività da realizzare.

Fase esecutiva (dalla formulazione delle domande al testo):

- *Esperienze mirate* per la definizione dell'oggetto della ricerca; attività: uso guidato di fonti e di altri materiali (iconografici, audiovisivi, pittografici); scopo: messa a fuoco di problematiche e di domande precise.
- *Problem solving*, ovvero analisi e interpretazione delle fonti; attività: ricerca mirata delle risposte con uso di fonti e di sussidi opportuni; scopo: ottenere e confrontare le informazioni; utilizzo o costruzione di strumenti specifici: linea del tempo, cartografia, cronologia.
- *Produzione* come costruzione del testo ed esposizione dei risultati; attività, ovvero prodotti possibili: relazione scritta, cartellone, libretto, PowerPoint,

ipertesto; scopo: socializzazione della ricerca e recupero dell'aspetto narrativo; elementi specifici: mappa concettuale, cronologia, sunto.

Valutazione (confronto e validazione dei risultati):

- *Valutazione in itinere*; attività: osservazione sistematica dell'insegnante; scopo: formativo e di indirizzo.
- *Valutazione finale*; attività: verifica scritta sull'acquisizione dei contenuti minimi previsti; scopo: valutazione sommativa individuale.
- *Autovalutazione della classe*; attività: breve questionario di autovalutazione; scopo: responsabilizzazione e autoverifica del lavoro, riflessione metacognitiva sul percorso di apprendimento.

Allegato 2

Scheda del laboratorio di storia proposta da Panciera (2016, pp. 92-93):

Titolo del laboratorio	
Descrizione	<i>Riferimenti più dettagliati spazio-temporali Breve descrizione del tema del laboratorio: sua rilevanza storiografica, collegamenti con altri temi, rapporto con la storia generale, motivazioni didattiche</i>
Pertinenza didattica	<i>Motivazioni generali della scelta</i>
Competenze chiave	<i>Riferimento alle competenze chiave</i>
Traguardi di apprendimento	<i>Cosa si saprà utilizzare, fare, capire</i>
Parole chiave	<i>Massimo cinque parole/concetti la cui comprensione sia essenziale ai fini del raggiungimento degli obiettivi</i>
Discipline coinvolte	
Bibliografia di riferimento	
Fonti storiografiche da utilizzare	
Fonti iconografiche e multimediali	

Altre fonti da utilizzare (ad esempio, quelle orali)	
Mediatori cognitivi	<i>Musei, mostre, itinerari didattici ecc.; indicazioni per la loro fruizione</i>
Fasi del laboratorio	<i>Descrizione delle singole fasi del laboratorio con richiamo ai materiali sotto elencati</i>
Materiali didattici	<i>Elenco riferito alle singole fasi: Fonti primarie e secondarie Fonti iconografiche Testi storiografici semplificati Schede e questionari per l'analisi Test di accertamento/verifica Questionari autovalutazione</i>
Produzione	<i>Descrizione del prodotto finale richiesto ai ragazzi: ad esempio, poste, PowerPoint, libretto ecc.</i>
Tempi di realizzazione	
Verifiche	<i>Tipologia e modalità</i>
Avvertenze riguardo alla realizzazione	<i>Precisazioni, commenti in relazione alle possibilità di riproduzione dell'esperienza</i>

Allegato 3

Titolo del laboratorio	<i>Lavori "da maschi" e "da femmine": dal passato al presente</i>
Descrizione	<p>La prospettiva che accompagna la progettazione del laboratorio <i>Lavori "da maschi" e "da femmine": dal passato al presente</i> è quella di una storia non come trasmissione di nozioni e contenuti, ma come valorizzazione della conoscenza del passato per comprendere meglio il presente. Dunque, affiancando la storia all'educazione civica, si vuole proporre una lettura della storia in prospettiva di rappresentazione femminile e di genere.</p> <p>Il laboratorio di storia progettato propone un percorso di contrasto agli stereotipi e ai pregiudizi di genere. La progettazione prende avvio con l'esplicitazione degli stereotipi di genere di alunni e alunne in riferimento al mondo del lavoro: "esistono o no lavori 'da maschio' e 'da femmina'?". Dal presente, gli studenti e le studentesse, in veste di storici e storiche, sono</p>

	<p>chiamati ad analizzare il passato. Più precisamente, viene chiesto loro di formulare e verificare ipotesi riguardo alla suddivisione delle attività in base al genere nella preistoria. Questa operazione viene resa possibile dall'analisi guidata di fonti iconografiche e storiografiche dei corredi funerari di sepolture femminili, che nel corso della ricerca storica sono state erroneamente attribuite a uomini per la presenza di strumenti tradizionalmente maschili (ad esempio, spade o punte di freccia). In seguito, il passato si allaccia al presente grazie alle testimonianze di un uomo e una donna che svolgono lavori in contrasto con l'immaginario dominante. Infine, dai risultati ottenuti dall'analisi delle fonti e dal confronto con i testimoni, viene guidata dall'insegnante una riflessione approfondita che permetta la decostruzione degli stereotipi di genere degli alunni e delle alunne, spaziando anche oltre l'ambito del lavoro.</p>
<p>Pertinenza didattica</p>	<p>Sebbene spesso rischino di diventare invisibili, nella storia i soggetti coinvolti sono plurimi (donne, bambini e bambine, individui con disabilità). La scelta di fare riferimento al periodo della preistoria è legata al fatto che frequentemente, anche nei manuali, viene rappresentata quasi esclusivamente al maschile. In realtà, l'ambito preistorico si presta a una ricostruzione "equa" del passato da un punto di vista del genere, «poiché le tracce che permettono di ricostruirla, a differenza delle testimonianze scritte, sono state indistintamente lasciate da donne e uomini» (Serafini, 2022, p. 115). Dunque, ciò che ha portato alla creazione di un immaginario storico esclusivamente maschile sono state le interpretazioni delle fonti, prodotte «in un mondo il cui immaginario riconduceva solo al maschile l'ambito dell'agire» (Serafini, 2022, p. 115). Infatti, la stessa ricerca storica è ricca di esempi di reinterpretazione di fonti già note, possibili alla luce di nuove strumentazioni, conoscenze e visioni della realtà. Nel laboratorio si è deciso di mettere in luce questo aspetto, andando ad analizzare con gli studenti e le studentesse la difficile attribuzione (a uomini o a donne) delle sepolture dell'epoca preistorica. Infatti, prima che i progressi della scienza permettessero di stabilire il sesso dei defunti, le sepolture erano ricondotte a un uomo o a una donna in base al corredo funerario: a un uomo se si trattava di armi, a una donna se erano presenti gioielli e vasellame. Sebbene questo schema sia applicabile in molti casi, non significa che sia sempre vero. In questo modo, con gli alunni e le alunne si può non solo affrontare le ricadute sulla realtà di un immaginario stereotipato, ma anche rendere evidente il continuo divenire della ricerca storica.</p>

	<p>La scelta di lavorare sui corredi funerari è stata presa anche perché, in alcuni casi, permettono di stabilire a quali lavori uomini e donne si dedicassero in vita. Le fonti di questo tipo, dunque, ci permettono di stabilire le attività a cui le società preistoriche si dedicavano e di comprendere quale potesse essere la suddivisione di genere del lavoro. Però, è importante sottolineare che il corredo poteva avere anche solo una funzione simbolica, o racchiudere gli strumenti che potevano servire dopo la morte. Esplicitare e discutere questa incertezza con la classe è un valore aggiunto, poiché permette agli studenti e alle studentesse di comprendere che, nella ricerca, così come nella realtà di tutti i giorni, non sempre esiste una risposta univoca e certa.</p> <p>La scelta di affrontare la tematica del lavoro è stata presa per motivazioni legate alla sua attualità (garantita anche dalla presenza di testimoni reali) e alla sua potenziale apertura verso altre riflessioni sugli stereotipi di genere. Sebbene bambini e bambine facciano esperienza del mondo lavorativo solo attraverso i propri genitori e le altre figure adulte, spesso hanno convinzioni su cosa sia considerato un lavoro “da maschi” e “da femmine”, anche sulla base di quali attività/giochi/esperienze considerano “da maschi” e “da femmine”. L’esplicitazione degli stereotipi di genere riferiti al mondo del lavoro, dunque, sottende stereotipi di genere legati anche ad altri ambiti della realtà, che è necessario indagare per favorire un lavoro di decostruzione dei modelli tradizionali. Nel laboratorio, l’interpretazione delle fonti mostra agli studenti e alle studentesse che, oltre a quella di storici e storiche, anche la propria visione può essere condizionata dai riferimenti culturali propri del contesto in cui si vive. Dunque, analizzare e cercare di trovare risposte a una possibile divisione netta del lavoro tra uomini e donne nel passato (che, come le fonti dimostrano, non può essere sempre confermata), permette di riflettere sul presente e mettere in crisi i modelli tradizionali di genere.</p> <p>La finalità del laboratorio Lavori “da maschi” e “da femmine”: dal passato al presente, dunque, non è solo quella di permettere agli alunni e alle alunne di costruire un percorso di ricerca storica del passato, ma è anche quella di educare al pensiero critico e alla flessibilità. Agli obiettivi disciplinari si affiancano così competenze di cittadinanza (Serafini, 2022).</p>
Competenze chiave	<ul style="list-style-type: none"> – Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, intesa come la «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in

	<p>maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» e ancora «un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli» (Consiglio europeo, 2018, p. 10).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Competenza in materia di cittadinanza, ovvero la «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali [...]» (Consiglio europeo, 2018, p. 10). La partecipazione costruttiva e responsabile alla vita sociale «Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale [...]» (Consiglio europeo, 2018, p. 11).
Traguardi di apprendimento	<p>«[L'alunno/alunna] Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche. [...] Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità» (MIUR, 2012, p. 43).</p>
Parole chiave	Stereotipi di genere, pregiudizi di genere, corredo funerario
Discipline coinvolte	Storia ed educazione civica
Bibliografia di riferimento	<p>Opere principali:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Clarke, J.G.D. (1978). The Development of Fishing in Prehistoric Europe. <i>Antiquaries Journal</i>, 28, pp. 45-84. – Conkey, M., & Spector, J. (1984). Archaeology and the Study of Gender. <i>Advances in Archaeological Method and Theory</i>, 7, pp. 1-38. – Deodato, A. & Poletti Ecclesia, E. (1999). Le tombe e i loro corredi. In G. Spagnolo Garzoli (Ed.), <i>Conubia Gentium: La necropoli di Oleggio e la romanizzazione dei Vertamocori</i> (pp. 112-115). Torino: Omega. – Di Monaco, F. (2021). <i>La donna nella preistoria</i>. Compendio, 118. Retrieved October 12, 2022, from https://vitaminevaganti.com/2021/06/12/la-donna-nella-preistoria/ – Di Palo, C., & Serafini, E. (2021). <i>Preistoria: Altri sguardi, nuovi racconti</i>. Cagliari: Settenove. (Con consultazione del materiale didattico e degli approfondimenti offerti online).

	<ul style="list-style-type: none"> – Ehrenberg, M. (1992). <i>La donna nella preistoria</i>. Milano: Mondadori. – Haas, R. et al. (2020). Female hunters of the early Americas. <i>Science Advances</i>, 6 (45). Retrieved October 12, 2022, from https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/sciadv.abd0310 – Serafini, E. (2019). Che genere di Preistoria? Genere e insegnamento della Preistoria nella scuola primaria. <i>Storicamente</i>, 15, 1-21. – Serafini, E. (2019). Che genere di storia? Indagine sui manuali della scuola primaria e secondaria di primo grado. In A. Antoniazzi & M. Lucenti (Eds.). <i>Tra storia e storie</i> (65-86). Reggio Emilia: Junior. – Traverso, A. <i>I Balzi Rossi</i>. (n.d.). Retrieved October 12, 2022, from https://www.preistoriainitalia.it/ricerca/i-balzi-rossi/ – Zucca, M. (2016). La spada nella tomba: Donne combattenti nella seconda età del ferro. <i>Zapruder</i>, 39, 70-77. <p>Inoltre, si è fatto riferimento ai progetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> – AIDOS (2019). <i>Progetto ABC: Programma Educativo per le Scuole Primarie</i>. – ImPARiaSCUOLA (2012). <i>Percorsi di sensibilizzazione alla parità di genere nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado: Guida operativa</i>.
<p>Fonti storiografiche da utilizzare</p>	<p>Testi storiografici semplificati tratti da:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Clarke, J.G.D. (1978). The Development of Fishing in Prehistoric Europe. <i>Antiquaries Journal</i>, 28, 45-84. – Conkey, M.W., & Spector, J.D. (1984). Archaeology and the Study of Gender. <i>Advances in Archaeological Method and Theory</i>, 7, 1-38. – Haas, R. et al. (2020). Female hunters of the early Americas. <i>Science Advances</i>, 6 (45). Retrieved October 12, 2022, from https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/sciadv.abd0310 – Traverso, A. <i>I Balzi Rossi</i>. (n.d.). Retrieved October 12, 2022, from https://www.preistoriainitalia.it/ricerca/i-balzi-rossi/ – Zucca, M. (2016). La spada nella tomba: Donne combattenti nella seconda età del ferro. <i>Zapruder</i>, 39, 70-77.
<p>Fonti iconografiche e multimediali</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Foto e riproduzioni del sito archeologico dei Balzi Rossi in Liguria e della sepoltura con corredo

	<p>funebre della “Donna della Grotta del Caviglione”;</p> <ul style="list-style-type: none"> – foto e riproduzioni del sito archeologico di Wilamaya Patjx in Perù e della sepoltura con corredo funebre di “WMP6”; – foto e riproduzioni delle sepolture femminili e dei loro corredi funebri nel sito archeologico Indian Knoll nel Kentucky (USA).
Mediatori cognitivi	<p>Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, Via Piave, 51, 31044 Montebelluna (TV) Telefono: 0423/617479 E-mail: info@museomontebelluna.it Sito web: https://www.museomontebelluna.it/</p>
Fasi del laboratorio	<p><i>Fase 1: esplicitazione di stereotipi e pregiudizi di genere.</i> Gli studenti e le studentesse ricercano e ritagliano da riviste e giornali, messi a disposizione dalla docente, immagini che rappresentino persone che svolgono un lavoro. In seguito, ogni alunno/alunna descrive la propria immagine, prima esplicitando le motivazioni della scelta e poi, insieme al gruppo classe, ricercando le competenze e le mansioni che tale lavoro richiede. In seguito, le immagini vengono catalogate su un cartellone in base a chi potrebbe svolgere i lavori selezionati: “maschi”, “femmine”, “sia maschi che femmine”.</p> <p>Sulla base della catalogazione ottenuta, l’insegnante, attraverso domande-guida, facilita la nascita di una discussione nel gruppo classe. L’obiettivo è far emergere le idee di studenti e studentesse riguardo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – all’esistenza o meno di differenze tra lavori svolti “dai maschi” e lavori svolti “dalle femmine” e le eventuali motivazioni; – all’esistenza o meno di lavori “solo per i maschi” o “solo per le femmine” e le eventuali motivazioni. <p><i>Fase 2: analisi delle fonti.</i> Osservando le immagini del manuale scolastico riferite alla preistoria, l’insegnante instaura una discussione guidata con gli alunni e le alunne sui “lavori degli uomini e delle donne nella preistoria” (ci si concentra sui periodi del Mesolitico e del Neolitico). Nel corso della discussione può essere utile fare in modo che gli studenti e le studentesse si immedesimino, per quanto possibile, in quegli uomini e quelle donne. La docente dovrà, dunque, fare capo alle conoscenze che gli alunni e le alunne già possiedono in riferimento alla preistoria e porre, così, domande che permettano loro di immaginare possibili scenari di vita preistorici, anche problematici (ad esempio, immaginare che il gruppo classe sia un gruppo di uomini e donne del Neolitico:</p>

	<p>“Vi trovate in una zona dove c’è molta acqua, siete stanchi di cercare sempre in zone nuove cosa mangiare, cosa fareste per avere cibo sempre disponibile? Chi se ne occuperebbe?”). Ovviamente si tratta di creare scenari semplificati, ma che aiutino studenti e studentesse a esplicitare dubbi e formulare ipotesi riguardo a quali possano essere le prevalenti attività nella preistoria, ponendo particolare attenzione alla loro possibile suddivisione in base al genere. In seguito, le domande e le ipotesi di partenza vengono raccolte all’interno di una mappa concettuale di classe. Al fine di trovare delle risposte alle proprie domande e di verificare le ipotesi di partenza, gli studenti e le studentesse, divisi in tre gruppi, procedono in un’analisi guidata delle fonti iconografiche e storiografiche messe a disposizione dall’insegnante. Più nel dettaglio:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ad ogni gruppo viene affidata l’osservazione attenta delle fonti iconografiche di una delle sepolture scelte in precedenza dall’insegnante: “Donna della Grotta del Caviglione”, “WMP6” o donne del sito archeologico Indian Knoll. In questo primo step non vengono date informazioni riguardo al sesso di appartenenza delle defunte; – dopo una breve spiegazione sul significato di corredo funerario, dall’osservazione delle fonti iconografiche, gli studenti e le studentesse devono ricavare informazioni circa gli strumenti che lo compongono (principalmente strumenti considerati maschili nell’immaginario tradizionale, ad esempio, punte di freccia, punte di lancia, ecc.). Sulla base di questo devono poi immaginare la vita della persona: che attività svolgeva? Era un uomo o una donna? E così via; – in seguito, ad ogni gruppo viene affidata l’analisi di testi storiografici semplificati. La lettura dei testi viene accompagnata da brevi domande di comprensione che permettano ad alunni e alunne di ricavare informazioni riguardo al sesso delle defunte, alle possibili attività svolte in vita (attività considerate maschili nell’immaginario tradizionale), agli errori che anche nella ricerca storica è possibile commettere e alla difficile ricerca di risposte certe e definitive; – a seguire, le analisi di ogni gruppo vengono condivise in classe; – infine, vengono riprese le domande e le ipotesi di partenza per una loro verifica orale che faccia emergere le discrepanze tra ipotesi e risultati dell’analisi delle fonti. L’insegnante raccoglie gli stimoli provenienti dagli alunni e dalle alunne, li riassume in una mappa concettuale, che condividerà in seguito con la classe.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p><i>Fase 3: dal passato al presente.</i></p> <p>L'insegnante porta in classe due borse, ciascuna contenente degli oggetti che potrebbero essere utilizzati per svolgere un lavoro volutamente riferito all'immaginario tradizionale di ciò che è "da maschio" e "da femmina". Ad esempio, in una borsa oggetti tipici del lavoro di cura della prima infanzia (ad esempio biberon, tutine per neonato, ecc.) e nell'altra oggetti tipici del lavoro di falegnameria (metro a nastro, pezzi di legno, ecc.). Alunni e alunne vengono invitati e invitate a esplorare gli oggetti con cautela, a immaginare il lavoro che una persona con quegli oggetti potrebbe svolgere, a decidere se si tratta di un uomo o una donna e a rappresentarlo/rappresentarla in un disegno (gli alunni e le alunne possono scegliere di rappresentare solo una delle due persone immaginate). In seguito, gli studenti e le studentesse potranno confrontarsi con testimoni reali che utilizzano quegli oggetti nel loro lavoro, ma che sono volutamente in contrasto con l'immaginario dominante. Dunque, secondo gli esempi precedenti, un educatore della prima infanzia e una donna falegname.</p> <p>Alla luce di quanto emerso dall'analisi delle fonti e dall'esperienza con i testimoni, l'insegnante ripropone i quesiti iniziali sulle differenze nelle professioni in base al genere, prestando attenzione a eventuali cambiamenti nelle risposte. La discussione viene maggiormente approfondita, con riferimenti a stereotipi e pregiudizi di genere e all'attualità. Inoltre, si può far nascere una riflessione sugli stereotipi di genere in altri ambiti, anche più vicini agli alunni e alle alunne (es. discussione sull'esistenza o meno di giochi, colori, caratteristiche comportamentali ecc. "da maschio" e "da femmina").</p> <p>Al termine della discussione viene realizzato un cartellone (da appendere in classe o in uno spazio condiviso della scuola) dove presentare, mediante immagini, disegni e brevi testi, il percorso svolto e le conoscenze acquisite.</p> <p><i>Fase 4: visita al Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.</i></p> <p>Gli studenti e le studentesse vengono accompagnati alla visita del Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna che offre un laboratorio di archeologia intitolato <i>Storia di genere. Donne e uomini al tempo dei Veneti antichi</i> nel quale si propone l'osservazione e l'analisi sul patrimonio archeologico dei Veneti antichi (Età del ferro) per riflettere sulla storia di genere e interpretare il presente.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Produzione	Documentazione del percorso svolto attraverso la realizzazione di un cartellone finale.
Tempi di realizzazione	6 incontri da 2 ore
Documentazione e valutazione	<p>La documentazione è fondamentale in ogni intervento didattico e può essere realizzata mediante diversi strumenti, tra i quali le annotazioni carta-matita, le registrazioni audio e i diari di bordo. In particolare, i diari permettono non solo di annotare le osservazioni sui processi di insegnamento e apprendimento, ma anche di riflettere su di essi, in modo tale da poter orientare la progettazione durante tutto il suo svolgersi. Dunque, l'obiettivo della documentazione è triplice: tenere traccia di quanto attuato dalla docente e dagli/dalle alunni/alunne; valutare in itinere la progettazione, lasciando spazio alla riprogettazione; contribuire alla creazione di un quadro quanto più completo per la valutazione degli alunni e delle alunne. Le modalità di documentazione, valutazione, autovalutazione e riflessione devono permettere di lavorare su due livelli differenti: il livello degli apprendimenti degli alunni e delle alunne e il livello di crescita professionale della docente. Tutto ciò deve essere portato avanti seguendo la prospettiva trifocale della valutazione definita come: «un ideale triangolo di osservazione che [assume] come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. [...] Le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili a una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva» (Castoldi, 2019, p. 81). Dunque, il livello degli apprendimenti degli alunni e delle alunne può essere triangolato mediante dati osservativi raccolti dalla docente (a cui possono contribuire anche le famiglie) (dimensione intersoggettiva), dati autovalutativi dei bambini e delle bambine (dimensione soggettiva) ed evidenze osservabili in relazione ai compiti affidati (dimensione oggettiva). La triangolazione del livello di crescita professionale, invece, può essere realizzata attraverso dati riguardanti la progettazione provenienti da colleghi/colleghe e alunni/alunne (dimensione intersoggettiva), dati autovalutativi della docente (dimensione soggettiva) ed evidenze osservabile sulla conduzione del laboratorio.</p>

Ringraziamenti

Un ringraziamento speciale va al mio relatore Professor A. Savio, sempre presente e disponibile, per avermi guidato e supportato nella realizzazione di questa tesi di laurea.

Un sentito grazie alle tutor di tirocinio Lorenza Livieri e Silvia Azzolin, che con competenza, gentilezza e profonda umanità mi hanno dimostrato cosa significa Insegnare.

Con infinito affetto ringrazio i miei genitori e zio Mirco per avermi sempre sostenuta e per aver creduto in me. Un grazie colmo di stima va alle mie sorelle Gloria e Emma, punti di riferimento nella mia vita.

Ai miei amici e alle mie amiche, grazie per essere stati e state sempre presenti, per aver condiviso con me gioie e dolori e per avermi regalato momenti di serenità.

Infine, un ringraziamento particolare va al Centro Sclerosi Multipla dell'Ospedale di Verona che in questi anni si è preso cura di me.

Grazie!



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

MITI, LEGGENDE E DIGITAL STORYTELLING

Un percorso per definire la mia identità professionale

Relatore
Lorenza Livieri

Laureando/a
Sofia Fracasso

Matricola: 1172725

Anno accademico: 2021/2022

Sommario

Introduzione	3
1. Porsi le giuste domande	4
2. Quando, dove e chi?	5
2.1 Il contesto scolastico	5
2.2 Analisi SWOT: aspettative e realtà	7
3. Cosa, perché e come?	10
3.1 Progettazione e conduzione dell'intervento didattico	10
3.2 Processi di insegnamento e apprendimento attivati	11
3.3 La discussione come metodologia	12
3.4 Il Digital Storytelling e il contest PoliCultura	15
3.5 La valutazione formativa per l'apprendimento	17
3.6 L'interculturalità e la creatività per l'inclusione	21
4. Riflettere per crescere	22
4.1 Il docente come professionista riflessivo	22
4.2 L'insegnamento è relazione	23
4.3 Imparare dagli errori e adattarsi ai cambiamenti	26
4.4 Verso la definizione della mia identità professionale	27
Riferimenti	29
Bibliografia	29
Normativa	30
Documenti scolastici	30
Allegati	31
Allegato 1	31
Allegato 2	32
Allegato 3	33
Allegato 4	38
Allegato 5	42
Allegato 6	42

Introduzione

La seguente Relazione Finale di tirocinio rappresenta un punto di arrivo ed è dimostrazione del percorso formativo svolto in questi cinque anni universitari. Mediante la lettura, l'analisi e la riflessione sull'esperienza svolta nel tirocinio del quinto anno, si vogliono portare alla luce le conoscenze, abilità e competenze acquisite.

Seguendo un'impostazione logica, la seguente Relazione Finale si articola in quattro capitoli.

Nel primo capitolo, di introduzione, si riflette sull'importanza nell'insegnamento di porre e porsi domande, così come di utilizzare l'interazione verbale come modo per instaurare relazioni di fiducia e rispetto e attivare processi di insegnamento-apprendimento autentici.

Nel secondo capitolo viene contestualizzato il percorso svolto nel tirocinio del quinto anno con la presentazione dell'Istituto scolastico e della classe di afferenza e la riflessione sull'analisi SWOT.

Nel terzo capitolo viene esplorata, anche grazie alla riflessione sulle evidenze, la dimensione didattica con particolare attenzione alla progettazione, alla conduzione, alle metodologie, alla valutazione e all'inclusione.

Infine, la Relazione si conclude con la riflessione sulla figura del docente e sulla propria identità professionale.

1. Porsi le giuste domande

Alla domanda “Perché si parla?” Gianni Rodari risponde in questo modo:

Seguendo le tue parole
come tracce sul sentiero
sono entrato nella tua testa,
ho visto ogni tuo pensiero,
ho visto che passavano
le cose che tu dici.
Segno che sei sincero,
leale con gli amici.
I miei pensieri e i tuoi
si sono stretti la mano:
in due si pensa meglio
e si va più lontano.

Il libro dei perché, da cui questa filastrocca è tratta, ha dato avvio al mio percorso di tirocinio del quinto anno e ora mi viene in aiuto nella stesura di questa Relazione Finale.

A partire dal titolo, in questa filastrocca ritrovo parti del percorso tracciato quest’anno insieme agli alunni e alle alunne, alle tutor della tirocinante, organizzatrice e coordinatrice e ai miei colleghi e alle mie colleghe di tirocinio indiretto.

“Perché...”: questa parola per me rappresenta davvero molto quest’anno. “Perché?” è la domanda che io stessa mi sono posta fin dal principio al fine di ricercare e costruire una cornice di senso all’intervento didattico. Inoltre, è la prima tra le domande chiave che ho posto agli alunni e alle alunne all’inizio della conduzione dell’intervento ed è anche la domanda che i bambini stessi hanno imparato a porsi nel corso dei diversi incontri. Infine, “Perché?” è la domanda che da sempre mi accompagna nella costruzione della mia figura professionale, poiché mi permette di arrivare alle motivazioni profonde dell’azione educativa.

“... si parla”: chi mi conosce sa bene che parlare mi piace, qualcuno giustamente potrebbe dire anche troppo. Quest’anno, come mai prima, ho fatto

esperienza di come questa mia passione per l'interazione sociale possa diventare uno strumento didattico importante. Instaurare un dialogo costante con gli alunni e le alunne ha favorito l'attivazione di processi autentici di insegnamento-apprendimento e di scoperta e/o riconoscimento del proprio ruolo all'interno del gruppo classe. Ma non solo, la discussione, anche mediata dalla lingua inglese, ha dato la possibilità a tutti e a ciascuno di esprimersi e di essere ascoltato, instaurando così relazioni di rispetto reciproco. Inoltre, la comunicazione costante è ciò che mi ha permesso di instaurare relazioni di fiducia anche con la tutor della tirocinante, la Dirigente e molte altre figure del contesto scolastico ed extra-scolastico. Infine, il tirocinio indiretto è luogo privilegiato della discussione come metodologia di costruzione di conoscenze, abilità e competenze.

Gianni Rodari risponde ai perché, ma le domande che possono aiutarmi a presentare il mio percorso di tirocinio e a riflettere su di esso sono anche altre. Partirei, dunque, dal quando, il dove e il chi.

2. Quando, dove e chi?

2.1 Il contesto scolastico

Anche quest'anno, come i tre anni precedenti, l'Istituto Comprensivo 2 di Montecchio Maggiore mi ha accolta dandomi la possibilità di svolgere al suo interno il mio percorso di tirocinio diretto. Aver frequentato come tirocinante lo stesso Istituto Comprensivo per quattro anni è stata un'opportunità per conoscere approfonditamente il contesto scolastico ed extra-scolastico. Nonostante ciò, ogni esperienza è stata molto differente da quella precedente. Ritengo che questo sia dovuto in parte ai miei cambiamenti, in particolare alla mia crescita personale e professionale, e in parte ai cambiamenti dell'Istituto e di chi "vive" al suo interno. Infatti, ogni plesso, classe e sezione è da considerare nella sua unicità. Anche quest'anno, dunque, è stato necessario per me capire quando, dove e con chi avrei agito.

Come sostiene Tonegato (2017) "la scuola costruisce oggi la propria identità e il proprio ruolo in termini di autoriflessione, di mediazione dialettica, di

integrazione tra fini e determinazioni istituzionali e reali bisogni sociali, educativi e formativi” (p. 1). Partendo proprio dall’autoriflessione l’Istituto Comprensivo 2 di Montecchio Maggiore individua tra i suoi obiettivi formativi prioritari quello di consolidare la continuità e l’unitarietà del curriculum orizzontale e verticale. La scuola, infatti, “persegue una doppia linea formativa” che vede la verticalità esprimersi in “una formazione che possa poi continuare lungo l’intero arco della vita” e l’orizzontalità indicare “la necessità di un’attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 6). Secondo questa visione, l’Istituto Comprensivo 2 di Montecchio Maggiore integra il curriculum d’istituto con le competenze chiave europee, garantendo sicure ricadute sugli apprendimenti degli studenti e delle studentesse, anche grazie alla programmazione di Unità Didattiche di Apprendimento interdisciplinari e di attività didattiche innovative (PTOF, 2019, p. 14). Inoltre, tra gli obiettivi formativi prioritari l’Istituto Comprensivo 2 individua anche quello di valorizzare la scuola “intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l’interazione con le famiglie e con la comunità locale [...]” (PTOF, 2019, p. 16). L’Istituto, infatti, si inserisce in un contesto sociale e culturale ricco e variegato. Proprio in questo contesto, si pone come prerogative quelle di assolvere con particolare cura la sua funzione educativa e di orientamento e di fornire risposte diversificate prestando particolare attenzione ai bisogni del singolo e della comunità (PTOF, 2019).

Agli obiettivi formativi si accompagnano delle esigenze che l’Istituto ha saputo individuare in particolare in ambito didattico: “incoraggiare l’apprendimento collaborativo e significativo; promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere; favorire la realizzazione di percorsi anche in forma laboratoriale” (PTOF, 2019, p. 15). Dunque, il personale docente è chiamato a rispondere a queste esigenze scegliendo, anche sulla base delle necessità didattico-organizzative, le migliori modalità di conduzione delle attività didattiche (PTOF, 2019, pp. 30-31). Dal RAV (2019):

“È necessario creare le condizioni per migliorare il possesso degli strumenti di base per tutti, attraverso: l’abbandono progressivo della didattica trasmissiva a favore di metodologie che privilegino l’acquisizione di competenze attraverso

attività laboratoriali; la promozione di metodologie attive che sviluppino il metodo di studio, la metacognizione, le abilità sociali; l'utilizzo di ambienti digitali o comunque adatti a colmare le diseguaglianze e prevenire la dispersione scolastica. Tutto ciò al fine di saper suscitare in ogni alunno l'entusiasmo per il sapere" (p. 46).

In questo il personale docente non è lasciato solo, infatti, l'Istituto garantisce la formazione continua degli insegnanti grazie al Piano di Formazione Personale Docente. Quest'ultimo prevede in particolare attività in relazione al Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e all'innovazione della didattica (PTOF, 2019, pp. 58-62).

Il PTOF (2019) pone molta attenzione alla relazione educativa, all'instaurazione di un clima favorevole e al successo personale di ogni alunno. In questo rivestono un ruolo importante la definizione e la realizzazione di strategie educative e didattiche che considerino ogni alunno nelle sue "singolarità e complessità" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 5). È quindi compito della scuola includere tutti e ciascun alunno, anche mediante l'utilizzo di modalità e strumenti variegati come progetti, laboratori, iniziative e protocolli. La numerosa presenza di alunni stranieri ha molto aiutato l'Istituto in questo, in quanto ha permesso di attivare buone pratiche d'insegnamento che hanno favorito i processi di inclusione, scambio e socializzazione degli alunni (PTOF, 2019).

Andando più nello specifico, vorrei ora spostare la mia attenzione dall'Istituto Comprensivo alla mia classe di riferimento per il tirocinio di questo quinto anno. Per fare ciò ritengo utile confrontare aspettative e realtà in riferimento all'analisi SWOT (Allegato 1) che nel Project Work mi ha permesso di individuare punti di forza (*Strengths*), debolezza (*Weaknesses*), opportunità (*Opportunities*) e minacce (*Threats*) del contesto di realizzazione dell'intervento didattico.

2.2 Analisi SWOT: aspettative e realtà

La classe che quest'anno mi ha accolta è la stessa classe in cui due anni fa ho avuto il piacere di svolgere il tirocinio del terzo anno. Si tratta di una classe

terza primaria del plesso G. Zanella composta da 16 alunni, due insegnanti titolari, un'insegnante di educazione religiosa e un'insegnante di sostegno.

Come già individuato tra i punti di forza, la "Disponibilità del contesto ad accettarmi come risorsa" e il clima di classe molto positivo, collaborativo e basato su una buona e funzionale comunicazione mi hanno permesso di essere accolta con entusiasmo. Questo ha facilitato molto il mio percorso durante il quale sono riuscita a coinvolgere gli alunni e le alunne anche nella definizione del ruolo e delle norme di comportamento dell'insegnante e degli studenti, della valutazione e delle modalità di svolgimento delle attività. La partecipazione e l'entusiasmo degli alunni e delle alunne si sono rivelati veri punti di forza. Infatti, le difficoltà iniziali "di concentrazione degli alunni se in setting organizzati in modo diverso dall'aula", individuate nell'analisi SWOT, sono state superate. Grazie al dialogo e alla creazione di un patto d'aula che ha responsabilizzato non solo gli alunni, ma anche me come insegnante, il possibile rischio inizialmente individuato di una "Ridotta partecipazione degli alunni" non si è presentato. La collaborazione e il dialogo con la tutor della tirocinante sono stati i punti di forza più rilevanti. Quest'anno, infatti, ho avuto davvero molto supporto da parte della tutor e questo mi ha permesso di fare esperienza del lavoro in team.

Nel corso del mio intervento sono avvenuti alcuni cambiamenti inaspettati: l'assenza per un breve periodo e poi il cambio dell'insegnante di sostegno, la malattia di un alunno che lo ha portato a perdere alcuni incontri e a seguirne altri in DDI e in presenza e l'arrivo di un'alunna dallo Sri Lanka nel mese di marzo al termine del mio intervento didattico. Queste novità sono state da me accolte come una sfida e sono state ben gestite anche grazie alle mie buone capacità personali di mettermi in gioco, di relazionarmi e di lavorare in team, oltre che di utilizzo delle nuove tecnologie. Inoltre, la mia attenzione consapevole a considerare più codici comunicativi, tra cui la lingua inglese, mi è stata molto d'aiuto nel coinvolgimento degli alunni e delle alunne.

A livello strutturale ho riscontrato che il punto di criticità "Setting dell'aula fisso, non modificabile" si è rivelato essere limitante solo in parte. Infatti, poiché la scuola ha messo a mia disposizione diversi spazi, come il giardino, la biblioteca e l'aula di informatica, ho cercato di sfruttare al meglio le potenzialità di ogni

setting al fine di andare incontro ai principi di adattabilità, riconvertibilità e funzionalità degli spazi di cui parla Gennari (1997). Ciò ha permesso di rispondere ai miei bisogni didattici, organizzativi e gestionali e ai bisogni di accoglienza e inclusione degli alunni e delle alunne.

Infine, l'opportunità della "Famiglie come risorsa" ha lasciato unicamente spazio al rischio, dimostratosi poi realtà, di una "Ridotta partecipazione delle famiglie", per non dire nulla. Infatti, nonostante i miei tentativi di comunicare con le famiglie tramite piattaforma G Suite e lettere, la partecipazione non è stata quella sperata. Il tentativo di presentare il mio progetto alle famiglie non è andato a buon fine, ma penso che se ne avessi avuto la possibilità forse la partecipazione sarebbe stata maggiore. Come espresso nel Project Work, tenuto conto dell'eterogeneità culturale del contesto classe e dei legami che la persona che apprende ha con la propria famiglia e la propria cultura (Indicazioni nazionali, 2012, pp. 5-6), avrei voluto coinvolgere nella mia progettazione i genitori degli alunni e delle alunne come testimoni della propria cultura d'origine. Il progetto, dunque, doveva riguardare anche le famiglie che, come si può vedere dal RAV (Allegato 2), sono coinvolte nella scuola, ma alle quali non è mai stato rivolto nessun progetto o intervento. Purtroppo, in questo non ho avuto successo, ma visto il forte interesse degli alunni e delle alunne per i miti e le leggende dei loro Paesi d'origine ho cercato io stessa di compensare a questa mancanza facendo capo alle mie capacità di adattamento.

Il raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale se non ha potuto arricchirsi della presenza delle famiglie, si è palesato nella partecipazione della classe al contest PoliCultura (<https://www.policultura.it/>) promosso dal Politecnico di Milano. Come rilevato tra le opportunità nell'analisi SWOT, il contest PoliCultura è stato elemento di novità motivante e sfidante e aggiungerei inclusivo. Infatti, trattandosi di un compito aperto, ha permesso a tutti e ciascun alunno di partecipare secondo i propri talenti e le proprie attitudini.

A seguito della presentazione e dell'analisi del contesto scolastico, vorrei ora focalizzare la mia riflessione sulla progettazione e la conduzione dell'intervento didattico rispondendo, dunque, alle domande cosa, perché e come.

3. Cosa, perché e come?

3.1 Progettazione e conduzione dell'intervento didattico

La progettazione dell'intervento didattico (Allegato 3) è nata dalla volontà di avvicinarsi alla realtà e agli interessi degli alunni e delle alunne per le storie, la tecnologia e la propria cultura d'origine. Secondo una prospettiva "olistica e integrata del processo di apprendimento, orientato in chiave pragmatica alla trasferibilità del sapere in contesti reali" (Castoldi, 2011, p. 135), la progettazione ha assunto come baricentro le competenze alfabetica funzionale e digitale. Proseguendo nell'identificazione dei risultati desiderati, sono state scelte come discipline di riferimento, ovvero come risorse per agire la competenza (Castoldi, 2011), italiano e tecnologia. Partendo dai traguardi per lo sviluppo delle competenze sono stati individuati i seguenti obiettivi specifici di apprendimento:

- conoscere, riconoscere e distinguere miti e leggende dagli altri testi narrativi;
- utilizzare in modo critico, efficace ed efficiente la propria creatività e gli strumenti digitali al fine di realizzare un prodotto di Digital Storytelling.

Dunque, i bisogni formativi e di apprendimento a cui la progettazione ha cercato di rispondere riguardavano la conoscenza di miti e leggende come espressioni culturali, l'utilizzo critico di strumenti digitali, il lavoro di gruppo e l'attivazione di processi creativi.

La conduzione dell'intervento didattico si è dispiegata nell'arco di 16 incontri dal mese di gennaio al mese di marzo 2022. Il mio percorso ha preso avvio con la co-costruzione di un patto d'aula che ha permesso di instaurare una relazione di fiducia con gli alunni e le alunne. Partendo poi dall'invenzione di storie per rispondere ad alcune "grandi domande" (come sono state chiamate dagli alunni e dalle alunne. Ad es. Perché la luna non cade? Perché l'acqua non ha colore?) e dalla lettura in classe e autonoma de *Il libro dei perché* di Gianni Rodari, è stata introdotta la tematica dei miti e delle leggende come tentavi di risposta da parte dei popoli antichi a quelle stesse domande. Sono stati poi affrontati la lettura e l'ascolto di miti e leggende provenienti da diverse parti del mondo e in particolare dai Paesi d'origine degli studenti. La lettura e l'ascolto sono stati sempre seguiti

da momenti ludici e cooperativi di analisi e riflessione sui testi. Mediante la discussione in classe e il confronto tra i testi, gli alunni e le alunne hanno poi estrapolato le caratteristiche principali di miti e leggende, costruendo da sé la propria conoscenza. Consolidati questi saperi, gli alunni e le alunne si sono dedicati prima alla co-costruzione della rubrica valutativa e poi alla partecipazione al contest PoliCultura, ideando, progettando, realizzando e infine valutando la propria narrazione con il Digital Storytelling.

3.2 Processi di insegnamento e apprendimento attivati

Nel corso della conduzione dell'intervento didattico la costruzione di conoscenza da parte degli alunni è stata facilitata dalla predisposizione di esperienze significative e autentiche, quali la scoperta di una piccola parte della propria cultura d'origine e la realizzazione di una narrazione tramite il Digital Storytelling. In questo modo si sono attivati processi di apprendimento intenzionali e contestualizzati "a denotare il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo [e] [...] il riferimento a compiti di realtà entro cui situare il processo apprenditivo" (Castoldi, 2011, p. 29).

Gli alunni e le alunne hanno assunto un ruolo attivo, consapevole e responsabile nell'intervento didattico. Infatti, grazie all'attivazione di processi di insegnamento aperti che incoraggiassero la discussione, lo scambio e la negoziazione dei significati, gli studenti hanno preso parte alla definizione del proprio ruolo, del ruolo dell'insegnante e della valutazione.

La co-costruzione della rubrica valutativa, la valutazione da parte degli alunni e delle alunne del prodotto narrativo finale e l'utilizzo di strumenti autovalutativi hanno favorito l'attivazione di processi di apprendimento costruttivi, riflessivi e metacognitivi. Tali processi sono stati espressione della ricorsività "tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica" (Castoldi, 2011, p. 29).

L'instaurarsi di momenti di discussione per la costruzione di conoscenza ha richiesto a me come insegnante, agli alunni e alle alunne disponibilità all'ascolto. L'ascolto attivo ed empatico, infatti, "è parte costitutiva di ogni rapporto educativo che intenda essere all'insegna della relazione reciproca" (Telleri, 2001, pp. 1-29).

Infine, inserendo l'apprendimento in un'esperienza collaborativa, gli alunni e le alunne hanno sviluppato il proprio apprendimento all'interno di una dinamica contraddistinta dall'interazione sociale.

3.3 La discussione come metodologia

Nel corso del primo incontro di tirocinio diretto mi sono dovuta confrontare con un conflitto sorto tra un gruppo di alunni e alunne. Al termine dell'interazione ho scritto velocemente questa nota-carta matita (Fig. 1): "Ho trovato soluzione → Forse dovevo lasciare che gli alunni la trovassero guidati da me".

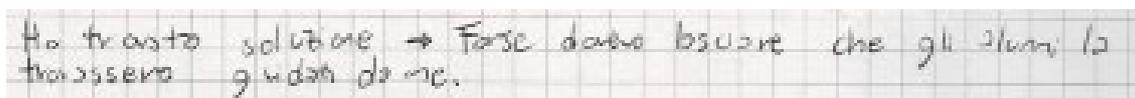


Fig. 1: Nota carta-matita 19/01/2022.

In questa semplice nota leggo due esigenze tra loro correlate: la prima quella di riflettere sulla mia azione educativa e, in particolare, sulle mie modalità di interazione con gli alunni e le alunne; la seconda è la necessità di un cambiamento, di una crescita professionale, di una ridefinizione del mio ruolo di insegnante.

Tornata a casa dopo questo primo incontro mi sono interrogata sulle interazioni che ogni giorno avvengono tra docenti e studenti. Come sostenuto da Ajello, Pontecorvo e Zucchermaglio (1992), dobbiamo riconoscere "l'istanza della comunicazione sociale [...] come potenziale educativo primario" (p. 16). Infatti, le interazioni sociali intenzionalmente organizzate e guidate dall'insegnante sono vere e proprie discussioni che, se favorite da un linguaggio corretto, possono diventare "punto di incontro tra processi comunicativi e sociali da un lato, e aspetti cognitivi dall'altro" (p. 63). L'attività di insegnamento, dunque, riveste un ruolo primario poiché funge da mediazione ed è quindi ausilio, facilitatore e sollecitatore dell'apprendimento (p. 90).

Non è però da mettere in secondo piano la figura di chi apprende. Nel dialogo, infatti, possiamo trovare non solo le intenzioni comunicative dell'insegnante, ma anche i segnali dell'apprendere da parte degli alunni. Lo studente è perno da cui parte e da cui si sviluppa la conversazione. Ajello, Pontecorvo e Zucchermaglio (1992), infatti, ritengono che a scuola l'apprendimento possa essere considerato tale solo se l'insegnante si appropria

del contributo dell'alunno rielaborandolo e incorporandolo allo scopo che la discussione sta perseguendo. In questo modo ciò che dice e/o fa il bambino viene usato "come se' fosse stato prodotto in funzione dello scopo che l'insegnante ha in mente" (p. 91). Quello che viene detto e/o fatto dagli allievi deve, dunque, essere riconosciuto, ascoltato attivamente e accettato anche come possibile punto di partenza innovativo. Solo in questo modo si possono individuare e fare proprie le nuove prospettive che gli alunni e le alunne portano con sé.

Nel primo incontro di tirocinio diretto ho fatto esperienza delle potenzialità educative della discussione come metodologia di insegnamento-apprendimento. Durante questo incontro, l'attività da me progettata con lo scopo di condividere un patto di classe a partire dalla riflessione sul ruolo, i diritti e i doveri degli studenti e dell'insegnante ha permesso l'instaurarsi di una discussione sui litigi e sulle strategie per evitarli. Di seguito riporto una parte del dialogo:

Dialogo per la ricerca di soluzioni ai litigi 19/01/2022

Studente 6: "Fa gioco senza problemi"

Studente 7: "La maestra ci ascolta quando alziamo la mano e fa vedere i video"

Insegnante: L'insegnante rielabora quanto detto dagli alunni. "Siete tutti d'accordo con quello che hanno detto i compagni?"

Studente 1: "Io non ho capito cosa vuol dire gioco senza problemi"

Insegnante: "Studente 6 vuoi spiegare cosa intendevi dire?"

Studente 6: "Che la maestra aiuta nei giochi così non litighiamo"

Studente 1: "È vero, a merenda litighiamo sempre"

Studente 8: "La maestra aiuta sempre"

[...]

Insegnante: "Secondo voi ascoltarsi di più potrebbe servire a litigare meno?"

Tutti gli studenti: "Sì"

Studente 8: "Ma come si fa?"

Insegnante: "Come si può fare secondo voi?"

Studente 12: "Chiedere agli altri se vogliono ascoltare noi"

Studente 3: "Non fare le cose apposta"

Studente 8: "Giocare a gruppo"

Studente 10: "Fermare quello che fai"

Insegnante: "Ma che belle strategie! Quindi se vogliamo litigare meno possiamo imparare ad ascoltarci. Come facciamo? Avete detto che si può chiedere agli altri se vogliono ascoltarci, cercare di comportarsi bene, giocare in gruppo e quando le persone ci parlano guardarle fermando quello che stiamo facendo... Cosa dite? Secondo voi riuscite a fare queste cose la prossima volta che state per litigare?"

Tutti gli studenti: "Sì"

Studente 13: "Così la maestra non serve!"

Tutti ridono.

Cogliendo la necessità degli alunni e delle alunne di trovare delle modalità di risoluzione dei conflitti, ho attivato una discussione che permettesse loro di ricercare da sé le soluzioni più efficaci. Per fare ciò, ho utilizzato strategie quali la focalizzazione dell'attenzione, la ripetizione e la riformulazione dei contributi degli interlocutori e la richiesta di spiegazioni. Gli alunni e le alunne da parte loro hanno attivato processi di analisi, riflessione e metacognizione. In questo modo l'attenzione è stata spostata dagli effetti dei litigi alle loro cause, riconoscendo queste nei propri comportamenti. Da qui, probabilmente facendo appello alle proprie esperienze di gioco positivo, gli alunni e le alunne hanno trovato delle possibili soluzioni. Dunque, questa discussione ha permesso da una parte di risolvere il problema evidenziato, dall'altra di riflettere su se stessi e sui propri comportamenti, aprendosi così alla possibilità di cambiamento.

Realizzare un patto educativo mediante la discussione ha avuto un forte impatto sul comportamento e sull'autostima degli alunni poiché sono state legittimate le reciproche aspettative di insegnanti e alunni (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2020). In questo modo sia io che gli alunni abbiamo preso parte attiva nella costruzione di una relazione di fiducia reciproca. Inoltre, la discussione avvenuta in classe, come espresso nel diario di bordo (Fig. 2), mi ha permesso di notare la disponibilità degli alunni e delle alunne al confronto e al desiderio di esprimere la propria opinione.

Sicuramente questo incontro mi è servito per calibrare come comportarmi nei prossimi incontri, come svolgere le attività e quanto poter richiedere agli studenti. Da oggi ho capito che a loro piace essere "sfidati", o meglio essere messi davanti alla possibilità di dire la propria opinione, di essere costruttori del loro sapere. Questa loro disponibilità è entusiasmante come docente.

Fig. 2: Riflessione dal diario di bordo 19/01/2022.

Il confronto e il dialogo sono necessità che le stesse Indicazioni nazionali (2012) individuano alla scuola dell'infanzia "[Lo studente] Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini [...]" (p. 19), così come alla scuola primaria in diverse discipline, come italiano "L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti [...]" (p. 30), storia "Ricerca storica e ragionamento critico rafforzano altresì la possibilità di confronto e dialogo [...]" (p. 41) e matematica "[Lo studente] Stimolato dalla guida dell'insegnante e dalla discussione con i pari [...]" (p. 49).

Gli obiettivi perseguibili mediante la discussione non sono solo disciplinari o cognitivi, ma anche sociali. Infatti,

“Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità” (Indicazioni e nuovi scenari, 2018, p. 15).

E ancora:

“È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti.” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 26).

Pensare insieme non è solo possibile, ma è anche più facile e “normale” (Ajello, Pontecorvo & Zucchermaglio, 1992, p.79). Per usare le parole di Gianni Rodari: “I miei pensieri e i tuoi si sono stretti la mano: in due si pensa meglio e si va più lontano”.

3.4 Il Digital Storytelling e il contest PoliCultura

Il pensiero narrativo (Bruner, 1993) è una modalità cognitiva specifica mediante la quale l'esperienza viene strutturata e l'interazione con la realtà viene costruita. Secondo De Rossi e Petrucco (2009) gli esseri umani organizzano le proprie esperienze sotto forma di racconti. In questo modo “la narrazione favorisce l'acquisizione di una sensibilità culturale tale da consentire l'attuazione di processi riflessivi, formativi e trasformativi dei gruppi” (p. 25). La narrazione, dunque, contribuisce a distribuire e situare l'apprendimento.

Il Digital Storytelling è una modalità di narrazione digitale che si orienta non solo al prodotto finale, ma anche al processo attivato nella sua realizzazione. La costruzione di una narrazione digitale da parte degli alunni e delle alunne ha permesso di attivare processi riguardanti le tre dimensioni della medialità, socialità ed emozionalità individuate da De Rossi e Petrucco (2009). Nel corso

dell'intervento didattico, infatti, gli studenti sono entrati in contatto con media differenti favorendo così la loro acquisizione di specifiche conoscenze e abilità mediali (medialità). Inoltre, sentendosi personalmente coinvolti nel processo di realizzazione (emozionalità), sono stati motivati al lavoro di gruppo (socialità). Infine, la partecipazione al contest PoliCultura ha permesso la condivisione dell'artefatto mediale in Rete (sempre parte della socialità) (Allegato 4). In questo contesto la percezione della scuola come "mondo a sè" cambia: "i media digitali sono interpretati come un ponte con il sociale, proprio perché in grado di generare artefatti culturali da cui ci si aspetta un feedback da parte della comunità" (De Rossi & Petrucco, 2009, p.74).

La realizzazione della narrazione digitale e la partecipazione al contest Policoltura hanno permesso di rispondere agli interessi degli alunni e delle alunne per l'ascolto e il racconto di storie, così come ai loro bisogni di espressione e autonomia. Il coinvolgimento degli studenti in tutte le scelte, anche le più piccole, riguardanti la narrazione li ha responsabilizzati permettendo loro di affrontare il compito con impegno e volontà.

La narrazione con il Digital Storytelling ha permesso di raggiungere obiettivi quali:

- utilizzare in modo critico, efficace ed efficiente strumenti digitali al fine di realizzare un prodotto di Digital Storytelling;
- rielaborare ed esporre testi narrativi in modo comprensibile a chi ascolta, anche con modalità differenti dal parlato;
- cooperare con gli altri al fine di raggiungere un obiettivo comune.

Si è cercato di favorire il raggiungimento di questi obiettivi grazie a riflessioni sulle possibilità delle tecnologie, al graduale svolgimento delle attività, alla discussione, e in parte sperimentazione, di diverse modalità di espressione e comunicazione e ai lavori di gruppo.

Come messo in evidenza dalla nota carta-matita (Fig. 3), la scelta degli alunni e delle alunne di realizzare le scene della storia attraverso l'uso delle ombre ha riscontrato grande entusiasmo.

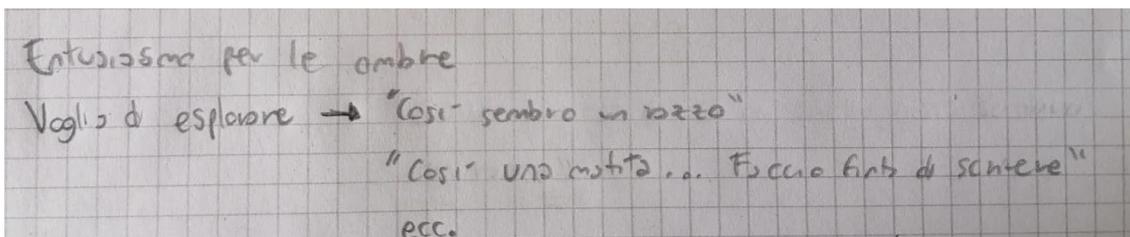


Fig. 3: Nota carta-matita 09/02/2022.

Questo ha permesso loro di sperimentare il movimento con il proprio corpo (Fig. 4) e di vivere la storia attraverso di esso (Fig. 5).



Fig. 4: Sperimentazione delle ombre in giardino 25/02/2022.



Fig. 5: Scene 9 e 10 Digital Storytelling.

Narrare con il Digital Storytelling, dunque, ha permesso di motivare gli alunni e le alunne, che non solo si sono divertiti dando sfogo alla propria creatività, ma si sono anche sentiti responsabili della buona riuscita del lavoro e per questo si sono impegnati. Infine, trattandosi di un compito creativo con molte possibilità di esecuzione, esso ha davvero permesso la partecipazione di tutti gli studenti e le studentesse che hanno dato il proprio contributo secondo le proprie possibilità.

3.5 La valutazione formativa per l'apprendimento

Nella scuola primaria la valutazione "assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al

miglioramento continuo” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 13). La valutazione formativa per l’apprendimento o *assessment for learning* è una pratica valutativa che permette da una parte di migliorare i processi di apprendimento e dall’altra di avere effetti positivi sulla didattica dei docenti e quindi sui processi di insegnamento (Castoldi, 2019). La valutazione per l’apprendimento diventa, dunque, strumento di “retroazione sull’azione di insegnamento/apprendimento, sia per gli insegnanti, sia per gli allievi” (Castoldi, 2019, p. 253). Essa, esplicitandosi come valutazione in itinere, ovvero processo valutativo continuo, permette a docenti e studenti di controllare e regolare il proprio percorso in riferimento agli obiettivi prefissati. I feedback diventano in questo senso elementi che possono orientare l’azione di continua correzione dell’intervento didattico. La valutazione formativa per l’apprendimento, dunque, richiede da parte dei soggetti capacità autovalutative, riflessive, di trasformazione e di adattamento.

Al fine di poter attivare la valutazione formativa per l’apprendimento, è necessario che tutti i soggetti siano realmente coinvolti in essa. A questo proposito, l’approccio trifocale alla valutazione proposto da Castoldi (2019) permette di evidenziare, rispetto alla valutazione tradizionale, “una diversa configurazione dei ruoli dei soggetti nel processo valutativo” (p. 264). Nel corso del mio intervento didattico ho quindi affiancato all’istanza empirica l’istanza autovalutativa e l’istanza sociale.

Includere gli studenti nel processo valutativo significa avviare un processo di riconfigurazione dello studente stesso da oggetto passivo a soggetto attivo (Castoldi, 2019). Dando legittimità agli strumenti autovalutativi ho cercato, dunque, di assegnare agli alunni un ruolo attivo nel processo di valutazione. Questa attivazione è stata possibile anche grazie alla discussione che si è instaurata a seguito della consegna dello strumento di autovalutazione che ha permesso agli alunni non solo di comprendere cosa fosse, ma anche la sua utilità.

Dialogo su strumento di autovalutazione 21/01/2022

Gli alunni sono incuriositi dalla scheda di autovalutazione. Mi chiedono cosa sia e a cosa serva.

Studente 1: “Perché dobbiamo rispondere a queste domande?”

Insegnante: “Secondo voi perché?”

Studente 2: “Perché ce lo chiedi tu maestra...”

Insegnante: "È vero che vi sto chiedendo io di rispondere, ma queste domande sono particolari... Proviamo a leggere le prime domande (legge domande e spiega come si fa a rispondere). Vi ricordano qualcosa queste domande?"

Studente 3: "Sono le cose dette l'altra volta... Ascoltarsi, fare cose in gruppo..."

Gran parte degli studenti: "È vero"

Insegnante: "Proprio così, ho creato queste domande sulla base di quello che ci siamo detti l'altra volta... Ma secondo voi a cosa servono?"

Studente 1: "Ti servono per vedere se siamo bravi"

Studente 4: "Ma tu ci chiedi a noi di rispondere"

Insegnante: "Queste domande è vero sembrano proprio chiedervi come vi comportate di solito, ma come dice Studente 4 alle domande siete voi che rispondete, non sono io che rispondo per voi..."

Studente 3: "Siamo noi che dobbiamo pensare a come ci comportiamo!"

Studente 4: "Ma quindi dobbiamo decidere noi cosa rispondere?"

Insegnante: "Proprio così! Questa scheda serve a voi per pensare come siete adesso o cosa sapete fare rispetto a quello di cui abbiamo parlato. Fra qualche lezione, quando avremo passato più tempo insieme e avremo scoperto cose nuove, risponderete ancora alle stesse domande e vedrete se c'è differenza oppure no rispetto ad oggi"

Studente 5: "Ma ci metti il voto?"

Insegnante: "Secondo voi posso mettervi un voto su queste risposte?"

Studente 4: "Secondo me no, non sono cose che dobbiamo sapere"

Studente 6: "Sono cose nostre tipo"

Insegnante: "Esatto, io non vi darò nessun giudizio su queste risposte. Voi rispondete semplicemente e sinceramente come vi sentite adesso e quanto pensate di sapere fare quello che viene chiesto. Queste risposte serviranno a voi per capire adesso a che punto siete e se nei prossimi incontri qualcosa cambierà. Fra qualche lezione, quando avremo passato più tempo insieme e voi avrete fatto dei giochi di gruppo, risponderete ancora alle stesse domande e vedrete se c'è differenza oppure no rispetto ad oggi".

Dalle parole degli alunni e delle alunne si possono leggere curiosità e al tempo stesso incertezza verso lo strumento autovalutativo e paura del giudizio. Questi sentimenti sembrerebbero essere scatenati dall'approccio ad una nuova esperienza, appunto quella dell'autovalutazione, mai vissuta prima. Permettere agli alunni di autovalutarsi significa investirli di responsabilità del proprio processo di apprendimento e dare loro modo di riconoscere la propria soggettività (Castoldi, 2019). Come emerge dal dialogo, gli alunni e le alunne, nonostante si tratti di un primo approccio, sembrano avere una certa consapevolezza di come si potrebbe svolgere l'autovalutazione. Ciò significa

che, se viene data loro la possibilità, gli studenti sono disposti a ricoprire quel ruolo attivo di cui parla Castoldi (2019).

La paura del giudizio, di ricevere un voto, che ho accennato in precedenza, ritengo sia legata alla paura dell'errore. Infatti, l'errore a scuola non è ancora considerato nella sua possibilità formativa, ma è spesso fonte di giudizio negativo. Come superare questa visione? Personalmente ritengo che, proprio per come la valutazione formativa per l'apprendimento è concepita, essa possa essere una spinta verso la considerazione dell'errore come parte del processo formativo. Per questo motivo, in classe ho cercato di instaurare un clima positivo, anche aperto ad accogliere gli errori come possibilità di miglioramento. Co-costruire la rubrica valutativa sul compito autentico ha aiutato anche in questo, ma non solo. Infatti, la co-costruzione della rubrica (Allegato 5), avvenuta grazie ad una discussione (Allegato 6) instauratasi a seguito della visione di alcuni esemplari di narrazione con il Digital Storytelling, ha permesso anche di individuare, definire e condividere i criteri valutativi, di interiorizzare il compito e, quindi, di realizzare prestazioni legate al compito stesso maggiormente consapevoli.

La valutazione formativa per l'apprendimento necessita di una pluralità di strumenti di osservazione e monitoraggio che raccolgano dati e ne permettano poi una lettura che tenga conto dell'aspetto dinamico e multifunzionale dell'apprendimento significativo (Castoldi, 2019). Proprio per questo motivo gli strumenti da me utilizzati sono stati vari e hanno permesso di indagare le tre dimensioni della prospettiva trifocale. Nel corso dell'intervento didattico, dunque, ho raccolto dati ed evidenze sulla dimensione oggettiva dell'apprendimento grazie a prove di verifica più o meno strutturate, la documentazione dei processi di insegnamento-apprendimento mediante fotografie e registrazioni audio, la raccolta di prodotti, la compilazione di strumenti sulla base della rubrica valutativa e il compito autentico. Per l'indagine della dimensione soggettiva ho utilizzato strumenti di autovalutazione e ho raccolto i giudizi non strutturati degli alunni e delle alunne sulle proprie prestazioni. Infine, per la dimensione intersoggettiva ho fatto riferimento all'osservazione mia e della tutor della tirocinante, alle note carta-matita e ai feedback, anche tra pari.

3.6 L'interculturalità e la creatività per l'inclusione

“La scuola affianca al compito ‘dell'insegnare ad apprendere’ quello ‘dell'insegnare a essere’. L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 6). In linea con questa prospettiva è stato scelto di proporre agli alunni e alle alunne lo studio di miti e leggende come modalità di conoscenza della propria e dell'altrui cultura. Infatti, poiché miti e leggende attraversano molte epoche e molte culture, essi permettono di entrare in contatto con espressioni e prodotti di matrice culturale varia. La classe nella quale mi sono inserita, nella sua eterogeneità culturale, è stato luogo privilegiato per questo incontro. Nel corso dell'intervento didattico mi è stato richiesto dagli stessi studenti di proporre loro miti e leggende dei loro Paesi d'origine. In questo modo ognuno ha avuto la possibilità da una parte di riconoscersi in quello che trattavamo, dall'altra di entrare in contatto con espressioni culturali differenti dalla propria, riconoscendo al tempo stesso le influenze reciproche. “Nel modello interculturale, la scuola può rappresentare un luogo prezioso di dialogo e di mediazione, dove gli alunni [...] apprendono, sotto la guida degli insegnanti, l'autoriflessività e il rapporto con la diversità culturale” (Santerini, 2017, p. 137).

L'intervento didattico è stato progettato e condotto sempre a partire dalle domande, interpretazioni ed emozioni degli alunni e delle alunne, secondo la prospettiva della centralità della persona presentata nelle Indicazioni nazionali (2012):

“Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato” (p.5).

Mettere al centro dell'azione educativa lo studente ha anche significato considerare nella progettazione e nella conduzione i diversi stili di apprendimento e le diverse caratteristiche degli alunni e delle alunne. Ho quindi cercato di proporre attività nelle quali gli studenti potessero esprimersi in piena libertà

valorizzando le proprie e le altrui differenze, aderendo così alla prospettiva proposta da Nigris, Teruggi e Zuccoli (2020), secondo la quale l'insegnante deve

“restituire agli alunni la possibilità di agire in modo autonomo, proponendo situazioni sfidanti che li spingano ad affrontarle avvalendosi delle proprie strategie e conoscenze pregresse; allo stesso tempo deve evitare di suggerire strategie e procedimenti, di dare risposte, di giudicare l'operato” (p. 103).

La proposta di realizzare una narrazione digitale per partecipare al contest PoliCultura ha avuto diversi benefici in ottica inclusiva. Innanzitutto, trattandosi di un compito creativo, dunque per sua natura aperto a più soluzioni, ha permesso ad ogni alunno e ad ogni alunna di sentirsi competente e di partecipare attivamente alla sua realizzazione. Inoltre, anche tenendo in considerazione l'ipotesi di miglioramento del Piano di inclusione (2021) che propone di incentivare “modalità di lavoro cooperativo e di lavoro per gruppi omogenei ed eterogenei” (p. 8), il compito è stato svolto principalmente in gruppo. Avendo uno scopo preciso gli studenti sono stati insieme e si sono percepiti reciprocamente indispensabili, imparando a collaborare e a scambiarsi aiuto (Angeloni, 2000). Inoltre, l'utilizzo delle strutture di Kagan nello svolgimento delle attività ha assicurato “interdipendenza positiva, responsabilità individuale, il più alto livello di partecipazione e pari livello di partecipazione” (Angeloni, 2000, pp. 11-12). Dunque, l'inclusione è stata favorita dalla libertà di scelta, di gestione, di organizzazione e di movimento lasciata ai gruppi di lavoro, così come dalla creazione di spazi fisici e non dedicati alla sperimentazione e alla creatività.

4. Riflettere per crescere

4.1 Il docente come professionista riflessivo

Ribolzi (2002) definisce la figura del docente come quella di un “professionista riflessivo”. L'insegnamento è, dunque, una professione differente dalle altre, dove accanto alla complessità lavorativa legata alle questioni più tecniche e pratiche, il docente è chiamato ad affrontare il pluralismo valoriale del contesto e dei soggetti con cui opera. Proprio questa complessità richiede agli insegnanti di possedere non solo conoscenze e abilità educative da spendere

nell'immediato, ma anche capacità e tempo di riflessione. Il docente, dunque, ha una doppia professionalità: quella più pratica e "abitudinaria" di co-costruzione e condivisione delle conoscenze e quella più riflessiva che si attua solo uscendo dall'abitudine per analizzare la propria azione educativa prima, dopo e durante il suo svolgimento. Pertanto, la competenza riflessiva è parte integrante e trasversale delle competenze del docente.

Personalmente ritengo che il tirocinio indiretto e gli insegnamenti universitari mi abbiano permesso di formare, allenare e consolidare questa competenza. In particolare, è stato fondamentale vivere quello che io chiamerei il binomio insegnante-studentessa. Infatti, a partire dall'inizio del tirocinio del secondo anno, al mio ruolo di studentessa, del quale dopo quattordici anni conoscevo ogni sfaccettatura, si è affiancato un nuovo ruolo: quello di insegnante in formazione. Sebbene inizialmente fosse complicato, con il tempo sono diventata abile a trovare un equilibrio dinamico tra i due: fare in modo che il mio ruolo di insegnante fosse sempre accompagnato dalla forma mentis della studentessa. La capacità di cui parla Ribolzi (2002) di accompagnare alla pratica educativa la riflessione è per me ormai la normalità e non potrei vivere l'una senza l'altra.

"Soltanto se conoscenze, competenze, abilità specifiche, pur irrinunciabili, si lasciano penetrare da interrogativi di significato e di senso e divengono rifrazione di una coscienza etica vera e appassionata, intrisa di universalità ed essenzialità, possono porre l'insegnante in grado di affrontare i problemi che abitualmente affollano la quotidianità educativa" (Toffano Martini, 2007, pp. 238-239).

4.2 L'insegnamento è relazione

Questo quinto anno di tirocinio mi ha fatto riscoprire la potenza delle parole e del dialogo anche nella costruzione delle relazioni dentro e fuori la scuola.

Secondo Damiano (2016), una relazione etica è tale ogni qualvolta due esseri umani si incontrano. L'insegnamento, dunque, è relazione etica in quanto si co-costruisce nell'incontro tra docente-studente, docente-docente, docente-personale scolastico, docente-territorio, docente-famiglie, ...

La figura del docente si arricchisce così della competenza etica intesa come competenza che porta l'insegnante ad assumere responsabilmente e autonomamente il compito di educare un'altra persona e, quindi, di agire in relazione con i diversi contesti e soggetti per "il superiore interesse del bambino" (<https://www.emnitalyncp.it/definizione/superiore-interesse-del-minore/>).

In questo quadro teorico, la qualità della relazione docente-studente è fondamentale per sviluppare un adeguato percorso di insegnamento-apprendimento (Gordon, 2013). Per gli insegnanti diventano prioritari l'individuazione e lo sviluppo di un rapporto docente-studente che sia rivolto al bene e alla cura. Personalmente quest'anno ho notato che intavolare una discussione con gli alunni e le alunne sul ruolo del docente e dello studente permette di costruire relazioni basate sul rispetto e sul riconoscimento dell'altro come persona. Inoltre, si tratta di un'occasione privilegiata per riflettere, riconoscere diritti e doveri a se stessi e agli altri, costruire consapevolezza e dare significato al proprio essere e al proprio stare a scuola.

Il benessere in educazione è anche determinato dalla relazione che i docenti costruiscono tra di loro e con il personale scolastico.

"Ogni scuola vive e opera come comunità [...]. Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 14).

Sebbene la capacità di lavorare in gruppo non sia uno "stato di natura", essa è una competenza non solo auspicabile, ma necessaria della professione docente, essendo l'attività professionale sempre più delineata nella cooperazione tra il personale scolastico (Felisatti, 2006). Elaborare progetti di gruppo, formare e rinnovare un gruppo pedagogico, affrontare, analizzare e gestire insieme situazioni complesse, pratica e problemi professionali sono solo alcuni dei compiti per i quali Perrenoud (2002) ritiene necessario che il personale scolastico lavori in gruppo. Negli anni di tirocinio indiretto la mia personale propensione alla socialità è maturata fino a diventare vera e propria competenza

di lavoro in team, inteso come gruppo di lavoro nel quale vengono integrate e massimizzate le risorse umane (Felisatti, 2006).

Le relazioni dei docenti non si limitano agli studenti e al personale scolastico, ma guardano anche alla dimensione extra-scolastica. La comunità educante, infatti, non si riduce al mondo interno alla scuola o all'Istituto scolastico, ma si arricchisce della relazione con l'esterno, in particolare con le famiglie. Infatti, come sostiene Milani (2008), l'educazione nell'epoca della socializzazione precoce è sempre co-educazione. Nonostante le difficoltà incontrate da me quest'anno, sono convinta che la scuola debba perseguire "costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 6). L'agire educativo di scuola e famiglia riguarda in prima istanza lo stesso soggetto: il bambino. Come sostenuto da Lawrence-Lightfoot (2012) l'alleanza scuola-famiglia si gioca proprio a partire dai bambini che, con la loro profonda conoscenza dei due contesti, sono punto fermo per superare quei confini che diventano barriere. Insegnanti e genitori, infatti, costruiscono la co-educazione fra i loro due spazi sacri in una terra di mezzo delimitata da un confine che può essere barriera o soglia per il dialogo. Nel momento in cui la scuola non solo "comunica alla" famiglia, ma "parla con" la famiglia, la co-educazione diviene un vero e proprio compito sociale per garantire ai bambini continuità e risposte adeguate ai loro bisogni di sviluppo. Il benessere degli alunni e delle alunne e il loro successo scolastico sono conseguenza anche della relazione scuola-famiglia, se essa si snoda in un'ottica di concreta collaborazione, scambio e reciproca valorizzazione (Matteoli & Parente, 2014). Scuola e famiglia, dunque, sono chiamate ad impegnarsi insieme al fine di lavorare al progetto educativo dei bambini con consapevolezza, rispetto, responsabilità e volontà. In questa prospettiva, la co-educazione si fa garante della professionalità docente, della competenza genitoriale e dello sviluppo armonico dei bambini.

Come espresso da Toffano Martini (2007) la meta formativa verso cui tendere in educazione:

"presuppone il dinamismo virtuoso tra le dimensioni del *fare/avere* e quelle dell'*essere/incontrare*, in modo che attività, cose, nozioni, prodotti, tecniche

s'intersechino fecondamente con processi e relazioni umane, riflessività e disponibilità educativa" (p. 238).

4.3 Imparare dagli errori e adattarsi ai cambiamenti

Gli errori lungo il proprio percorso di crescita, sia esso personale o professionale, non mancano mai. Ma sono proprio gli errori ad essere spinta trasformativa.

Nel corso del tirocinio diretto di quest'anno l'errore forse più significativo è stato aspettarmi di gestire l'aula di informatica senza prima essermi informata e formata sul suo funzionamento. Inizialmente l'errore mi ha fatto provare vergogna e scoraggiamento; mi ha fatto mettere in dubbio le mie capacità di insegnante e la mia professionalità. Poi, proprio grazie alla competenza riflessiva sopracitata, le emozioni hanno lasciato spazio alla ragione (Fig. 6).

L'incontro di oggi non è andato come previsto... Le difficoltà sono state tante, ma tutte hanno una stessa causa: **la mia impreparazione a gestire l'aula di informatica.** Qual è stato il mio errore? Non essermi informata in precedenza sul funzionamento dell'aula di informatica e, quindi, non aver parlato in precedenza con il responsabile. Questo mi ha messa di fronte a grandi ostacoli, che sì, sono riuscita a superare, ma a fatica, **rischiando così di influenzare negativamente il processo di apprendimento degli alunni.** Vorrei quindi focalizzare la mia riflessione su **quanto sia importante come docente conoscere dove si sta lavorando, il contesto nel quale si opera.** Le figure strumentali sono una grandissima risorsa nella scuola e oggi ne ho avuto la conferma. È stato un errore aver creduto di poter progettare e condurre un incontro senza effettivamente calarlo nel contesto scolastico di mia referenza. **Questo incontro non l'ho assolutamente preso come sconfitta, anzi, è stimolo di profonda riflessione sulla mia figura professionale.**

Fig. 6: Riflessione dal diario di bordo 26/01/2022.

L'individuazione, il riconoscimento e l'analisi dell'errore mi hanno permesso di imparare da esso. D'altra parte, se come insegnante considero l'errore degli alunni e delle alunne come opportunità di crescita e miglioramento, perché l'approccio al mio stesso errore dovrebbe essere diverso? Questo non è il primo e non sarà neanche l'ultimo degli errori che farò, ma ciò che fa la differenza, che dimostra competenza, è prenderne consapevolezza, riflettere su di esso e mettere in pratica un cambiamento, come accaduto nell'incontro successivo svoltosi in aula d'informatica (Fig. 7). Dunque, l'errore è parte del processo formativo.

Sicuramente l'incontro di oggi mi ha permesso di mettere alla prova le mie competenze di insegnante. Siamo infatti tornati in aula di informatica e questa volta ero preparata. L'incontro del 26/01/2022 e le successive riflessioni in merito mi hanno permesso questa volta di gestire il setting in modo adeguato, riuscendo a portare a termine tutto ciò che avevo progettato. Inoltre, conoscendo di più gli alunni e avendo già visto i loro comportamenti in questo setting, sono riuscita a gestire la classe in modo adeguato.

Fig. 7: Riflessione dal diario di bordo 16/02/2022.

Così come l'errore, anche il cambiamento è una costante del proprio percorso. Grazie ad una solida base teorica, al supporto della tutor della tirocinante e alla possibilità di confronto con colleghi, colleghe e tutor nel tirocinio indiretto, situazioni come l'arrivo di una nuova studentessa, l'assenza di alcuni studenti, il malfunzionamento dei dispositivi tecnologici, la DDI, la riprogettazione e molte altre situazioni sono state da me affrontate con buone capacità di adattamento. Il tirocinio diretto di quest'anno, dunque, ha consolidato in me un approccio all'insegnamento più dinamico e flessibile. Acquisire maggiore competenza, infatti, mi ha dato la possibilità di affrontare i cambiamenti improvvisi con serenità e professionalità.

L'università per me è stato non solo luogo di apprendimento accademico, ma è stata anche palestra di vita. Ho imparato che, nonostante sia importante pianificare, progettare e proiettarsi in avanti, gli imprevisti sono sempre presenti ed è proprio da questi che si può ripartire per trasformarsi.

4.4 Verso la definizione della mia identità professionale

Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è un'opportunità unica di crescita personale e professionale. Il percorso svolto in questi cinque anni, costruito in un'ottica multidimensionale, mi ha permesso di prendere consapevolezza di me come persona e come docente. Ho compreso che queste due realtà non sono poi così separate. Infatti, come insegnante aspiro ad essere una professionista che offre le proprie competenze specialistiche, integrate alle mie caratteristiche personali, per la realizzazione di percorsi significativi di crescita. La mia biografia è quindi parte integrante del mio essere docente e si lega alle competenze disciplinari, didattiche, autoriflessive, gestionali ed empatico-relazionali consolidate in questi anni. Essendo il lavoro dell'insegnante caratterizzato dalla profonda e continua relazione con l'altro, la mia professionalità mi richiede un'attenzione particolare alle questioni etiche della

professione. La competenza etica si traduce nella prassi educativa in interventi che possano essere considerati buoni, ovvero migliori nella connotazione etica, e che prendano avvio dal riconoscimento degli alunni come persone, nella loro complessità e interezza. Professionalmente sono pronta a riflettere sulle mie azioni educative, a operare delle scelte e a prendere decisioni, agendo eticamente per il riconoscimento del bambino e dei suoi diritti di persona e di cittadino. Nel fare ciò non sarò sola, ma mi confronterò e relazionerò con altri docenti e altre figure professionali e non con le quali mi impegnerò a lavorare in team.

In conclusione, come posso definire la mia identità professionale? Penso che una risposta definitiva a questa domanda non riuscirò mai a trovarla, ma quello che mi interessa è proprio la ricerca di una risposta perché è questo che ha sostenuto e che sosterrà la mia formazione continua.

Riferimenti

Bibliografia

Ajello, A.M., Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1992). *Discutendo si impara: Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Angeloni, B. (Ed.) (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Lavoro.

Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Laterza: Roma-Bari.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Urbino: Carocci.

Castoldi, M. (2019). *Valutare e certificare le competenze*. Perugia: Carocci.

Damiano, E. (2016). *L'insegnante etico: Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.

De Rossi, M., & Petrucco, C. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.

Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci: Il metodo Gordon: Pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*. Firenze: Giunti.

Lawrence-Lightfoot, S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti: Una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro*. Parma: Junior.

Matteoli, S., & Parente, M. (Eds.). (2014). *Il patto educativo: Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*. Milano: Franco Angeli.

Milani, P. (Ed.). (2008). *Co-educare i bambini*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Nigris, E., Teruggi, L.A., & Zuccoli, F. (Eds.). (2020). *Didattica generale*. Milano: Pearson.

Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: Invito al viaggio*. Roma: Anicia.

Ribolzi, L. (Ed.). (2002). *Formare gli insegnanti: Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.

Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini: Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.

Telleri, F. (2001). Pedagogia dell'ascolto, pedagogia della parola. In M. Tarozzi (Ed.), *Pedagogia generale: Storie, idee, protagonisti* (pp. 1-29). Milano: Guerini.

Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'Istituto Scolastico*. Padova.

Normativa

MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

MIUR (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari.

Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/189/C) e Allegato Quadro di riferimento europeo, Bruxelles, 22 maggio 2018.

Documenti scolastici

Piano inclusione 2021/2022

PTOF 2019/2022

RAV 2019/2022

Allegati

Allegato 1

Analisi SWOT	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni	Punti di forza	Punti di criticità
	<p>IO</p> <p>Motivazione e interesse personali per l'ambito tematico.</p> <p>Conoscenze e abilità personali acquisite nei quattro anni universitari.</p> <p>Buona capacità personali di mettersi in gioco, relazionali e di lavoro in team.</p> <p>Buone capacità personali di utilizzo delle nuove tecnologie.</p> <p>Attenzione consapevole a considerare tutti i codici comunicativi, anche la lingua straniera.</p>	<p>IO</p> <p>Non ho mai utilizzato il Digital Storytelling in classe.</p> <p>Pianificazione ancora troppo generale degli incontri.</p> <p>Nessuna progettazione specifica in caso di passaggio alla modalità a distanza.</p>
	<p>LA SCUOLA</p> <p>Disponibilità del contesto ad accettarmi come risorsa.</p> <p>Disponibilità delle figure strumentali.</p> <p>Presenza di LIM in aula, aula informatica, biblioteca, giardino, palestra.</p>	
<p>LA CLASSE</p> <p>Collaborazione e dialogo con insegnante tutor della tirocinante.</p> <p>Partecipazione e entusiasmo nell'apprendimento da parte degli alunni.</p> <p>Relazioni di attenzione e di cura fra compagni, in particolare rispetto al nuovo alunno e all'alunna con disabilità intellettiva.</p>	<p>LA CLASSE</p> <p>Difficoltà di concentrazione degli alunni se in setting organizzati in modo diverso dall'aula (es. in aula in piedi e non seduti).</p> <p>Setting dell'aula fisso, non modificabile.</p> <p>Famiglie non ancora coinvolte.</p> <p>La classe non ha mai realizzato un Digital Storytelling.</p>	

	Co-creazione di un patto d'aula all'inizio dell'intervento didattico. Responsabilizzare gli alunni e le alunne.	Possibili regole limitanti per i lavori di gruppo a causa dell'emergenza Covid-19.
Elementi esterni	Opportunità	Rischi
	Il contest PoliCultura è motivante, sfidante e costituisce elemento di novità. Famiglie come risorsa.	Ridotta partecipazione degli alunni. Ridotta partecipazione delle famiglie. Difficoltà tecniche con gli strumenti digitali.

Allegato 2

	Situazione della scuola VIIC877004	Riferimento Provinciale % VICENZA	Riferimento Regionale % VENETO	Riferimento Nazionale %
Incontri collettivi scuola famiglia	Si	100,0	98,6	98,8
Comunicazioni attraverso il registro elettronico	No	84,8	76,3	72,5
Comunicazioni attraverso strumenti on line	Si	88,6	85,4	80,1
Interventi e progetti rivolti ai genitori	No	89,9	90,6	70,6
Eventi e manifestazioni	Si	97,5	99,0	98,5
Altro	Si	26,6	26,4	20,3

Allegato 3

TITOLO

Miti e leggende nel Digital Storytelling. Medialità, socialità, emozionalità.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Competenze chiave

Competenza alfabetica funzionale

“La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l’abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. [...] Tale competenza comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua” (Raccomandazione, 2018, p. 8).

Competenza digitale

“La competenza digitale presuppone l’interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali [...], le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico” (Raccomandazione, 2018, p. 9).

Discipline di riferimento

Italiano e tecnologia.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- “Individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l’abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo” (Raccomandazione, 2018, p. 8).
- “Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l’accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 34). Nonostante questo sia un traguardo riferito al termine della scuola secondaria di primo grado, ritengo sia opportuno inserirlo in una visione di continuità e unitarietà del curriculum.
- “Inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 67).

Obiettivi di apprendimento

- Conoscere, riconoscere e distinguere miti e leggende dagli altri testi narrativi;

- utilizzare in modo critico, efficace ed efficiente la propria creatività e gli strumenti digitali (videocamera, macchina fotografica, smartphone, software di editing, software per il montaggio video) al fine di realizzare un prodotto di Digital Storytelling.

Obiettivi di apprendimento più ampi che accompagnano l'intero intervento didattico sono i seguenti:

- "Ascoltare testi narrativi [...] mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 31);
- "Leggere semplici e brevi testi letterari [...] mostrando di saperne cogliere il senso globale" (p. 31);
- "Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura" (p. 32);
- "Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari)" (p. 32);
- cooperare con gli altri al fine di raggiungere un obiettivo comune.

Bisogni formativi e di apprendimento

Bisogni di apprendimento:

- conoscere le caratteristiche di miti e leggende come espressioni culturali;
- riflettere sulla lingua, con particolare attenzione alla forma orale e scritta delle frasi e al lessico;
- utilizzare strumenti digitali con criterio.

Bisogni formativi:

- lavorare in coppia e in gruppo;
- mantenere l'attenzione e la concentrazione anche in setting diversi dall'aula;
- dare sfogo alla creatività.

Situazione di partenza

Domande chiave:

- Perché facciamo domande?
- Tutte le domande hanno risposta?
- Se facessi le stesse domande a mille persone risponderebbero tutte allo stesso modo? Come mai?
- Quali sono secondo voi le "grandi domande"?
- Si può rispondere a una domanda con una storia?

Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Comprensione	Conoscere e distingue le caratteristiche dei testi narrativi.	Conosce le caratteristiche principali di miti e leggende e li distingue da altri testi narrativi.	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.
	Ascoltare, leggere e comprendere miti e leggende.	Ascolta e legge miti e leggende e ne coglie il senso globale.				
Parlato	Raccontare miti e leggende in modo chiaro.	Racconta miti e leggende in modo comprensibile a chi ascolta, rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni chiave.				
Riflessione sulla lingua	Ampliare il patrimonio lessicale.	Amplia il proprio patrimonio lessicale attraverso attività di interazione orale e di lettura.				
	Riflettere sulla completezza delle frasi.	Riconosce se una frase (scritta o orale) è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali.				

Uso di strumenti digitali.	Utilizzare strumenti digitali.	Utilizza in modo critico, efficace ed efficiente strumenti digitali.				
Cooperazione	Cooperare con gli altri al fine di raggiungere un obiettivo comune.	Riconosce e valorizza le proprie e le altrui risorse all'interno del gruppo.				
		Negozia le scelte e il suo punto di vista.				

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compiti autentici

- Intervista degli alunni e delle alunne ai propri genitori su un mito o una leggenda del loro Paese d'origine.
- Partecipazione al contest PoliCultura (<https://www.policultura.it/>) mediante la realizzazione di una narrazione multimediale di un mito o una leggenda scelta dagli alunni.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

Gli apprendimenti vengono rilevati secondo il principio di triangolazione proposto da Castoldi (2019).

La **dimensione oggettiva** viene indagata mediante:

- prove di verifica più o meno strutturate;
- documentazione dei processi (anche mediante fotografie, video, registrazioni audio);
- raccolta di prodotti;
- micro-rubriche;
- compiti autentici (rubricato nel corso dell'intervento didattico con gli alunni).

La **dimensione soggettiva** viene rilevata per mezzo di:

- giudizi sulle proprie prestazioni;
- questionari di autopercezione.

La **dimensione intersoggettiva** viene indagata da me, dalla tutor della tirocinante e dai genitori mediante:

- osservazione;
- note carta-matita;
- questionari/interviste.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Tempi	Ambiente/i di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Attività
1 ora	Aula, giardino	A cosa servono le domande?	Modello: process-oriented Metodo: interrogativo Format: lezione dialogica Tecniche: storytelling, circle time, cooperative (turn toss)	Patto d'aula. Attività introduttiva con costruzione di storie per rispondere a domande tratte da <i>Il libro dei perché</i> di Gianni Rodari.
7 ore	Aula, biblioteca scolastica, palestra	Miti e leggende: le caratteristiche.	Modello: process-oriented Metodo: attivo Format: laboratorio Tecniche: ludiche, di interazione verbale, cooperative (mix freeze pair, teste numerate)	Scopriamo i miti e le leggende e dai testi ne ricaviamo le caratteristiche. Organizzazione e consolidamento delle conoscenze acquisite.
4 ore	Aula	Intervista e ascolto della testimonianza dei genitori.	Modello: process-oriented e product-oriented Metodo: attivo Format: laboratorio, transfer in situazione reale Tecniche: brainstorming, cooperative (spend a buck), compito reale	Strutturazione dell'intervista. I bambini intervistano i genitori. Riascoltiamo e riflettiamo sulle interviste.
2 ore	Aula	Digital Storytelling: cosa, come, perché?	Modello: process-oriented e product-oriented Metodo: attivo Format: laboratorio Tecniche: cooperative (spend a buck, teste numerate) brainstorming	Introduzione del contest PoliCultura. Organizzazione generale (scelta del mito/leggenda, suddivisione dei ruoli, scelta dei materiali e degli strumenti, ecc.). Co-creazione micro-rubrica valutativa.
15 ore	Aula, giardino, aula informatica	Costruzione Digital Storytelling con 1001 storia.	Modello: process-oriented e product-oriented Metodo: attivo Format: laboratorio Tecniche: problem solving, ludiche, brainstorming, cooperative (teste numerate)	Definizione della struttura della storia. Raccolta dei contenuti "grezzi". Creazione dei contenuti multimediali. Montaggio. Licenze creative commons. Caricamento e condivisione dei contenuti.
1 ora	Aula	Conclusioni.	Modello: process-oriented Metodo: interrogativo, attivo. Format: lezione dialogica Tecniche: circle time, colloquio individuale	Riflessioni finali.

Allegato 4

PoliCultura 2022 <i>Progetto didattico – versione estesa</i>	
Titolo della narrazione	La leggenda dei Troll
Anno scolastico	2021/2022
Scuola	Scuola Primaria G. Zanella dell'I.C. 2 di Montecchio Maggiore (VI)
Ordine/grado	Scuola Primaria
Regione	Veneto
Insegnanti e ragazzi coinvolti	<p>Nella realizzazione del progetto sono stati coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artuso Rosita, insegnante di italiano, matematica, scienze, arte e tecnologia; - Fracasso Sofia, tirocinante del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Padova; - 16 tra alunni e alunne di classe 3^A scuola Primaria.
Breve descrizione	<p>L'idea di partecipare al contest nasce dalla volontà della tirocinante di rendere sistemico il proprio intervento didattico.</p> <p>Dopo aver affrontato con gli alunni e le alunne le caratteristiche di miti e leggende, la tirocinante, in accordo con l'insegnante di italiano, ha deciso di guidarli nella narrazione attraverso il digital storytelling. In questo modo ci si è avvicinati agli interessi degli alunni e delle alunne per l'ascolto e il racconto di storie, così come ai loro bisogni di espressione e autonomia.</p> <p>Questa modalità in primo luogo ha sostenuto l'interesse degli alunni e in secondo luogo, essendo un compito aperto, ha permesso a tutti e ciascun alunno di partecipare secondo i propri talenti e le proprie attitudini.</p> <p>Gli alunni, sapendo di partecipare ad un contest, hanno affrontato il compito con impegno e responsabilità; la tirocinante ha favorito e mantenuto vivo questo atteggiamento coinvolgendoli in tutte le scelte, anche le più piccole.</p>
Formato della narrazione	<input checked="" type="checkbox"/> Compatta <input type="checkbox"/> Completa
Relazione con il curriculum dell'argomento trattato	<input type="checkbox"/> Lavoro monodisciplinare <input type="checkbox"/> Lavoro multidisciplinare <input checked="" type="checkbox"/> Lavoro interdisciplinare <input type="checkbox"/> Lavoro extracurricolare
Discipline coinvolte	Italiano, arte e tecnologia.

<p>Dove/quando è stato svolto il lavoro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Scuola – orario scolastico <input type="checkbox"/> Scuola – fuori dall’orario scolastico <input checked="" type="checkbox"/> A casa <input type="checkbox"/> Sul territorio <input type="checkbox"/> Altro <p>Dettagliare: La maggior parte del lavoro è stato svolto a scuola dagli alunni. La fase riguardante l’inserimento dei contenuti nel motore 1001Storia è stata svolta a casa dalla tirocinante.</p>
<p>Obiettivi disciplinari e modalità formative</p>	<p>Sulla base dell’osservazione degli alunni sono stati identificati i seguenti obiettivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – utilizzare in modo critico, efficace ed efficiente strumenti digitali al fine di realizzare un prodotto di digital storytelling; – rielaborare ed esporre testi narrativi in modo comprensibile a chi ascolta, anche con modalità differenti dal parlato; – cooperare con gli altri al fine di raggiungere un obiettivo comune. <p>Si è cercato di favorire il raggiungimento di questi obiettivi grazie a riflessioni sulle possibilità delle tecnologie, al graduale svolgimento delle attività, alla discussione, e in parte sperimentazione, di diverse modalità di espressione e comunicazione e ai lavori di gruppo.</p>
<p>Compiti e ruoli</p>	<p>La classe è stata divisa in tre gruppi scelti dall’insegnante (un gruppo da 6 membri e i restanti due da 5 membri). Ogni gruppo è stato formato con l’obiettivo di permettere a tutti gli alunni e le alunne di lavorare in modo equilibrato.</p> <p>Ogni gruppo ha lavorato su una parte della leggenda e di quella parte è stato responsabile dall’inizio alla fine:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rielaborazione a parole proprie della storia; - suddivisione della storia in parti; - progettazione mediante storyboard; - creazione delle diverse scene con le ombre e raccolta delle foto; - assegnazione delle parti della storia e registrazione delle voci. <p>La tirocinante si è occupata di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – creare le attività che gradualmente hanno portato gli alunni a progettare, creare e raccogliere materiali; – inserire i materiali all’interno del motore 1001Storia. <p>L’insegnante ha assunto ruolo di guida della tirocinante e degli alunni durante tutto il percorso.</p>

<p>Organizzazione delle fasi di lavoro della narrazione</p>	<p>La scelta del tema da trattare è stata una naturale conseguenza del percorso intrapreso dalla tirocinante su miti e leggende. Tramite votazione è stata scelta la storia da narrare tra quelle lette negli incontri precedenti. La scelta della modalità di narrazione, invece, è stata frutto di un brainstorming ed è ricaduta sul teatro delle ombre. Questa decisione è stata presa a seguito di alcuni incontri progettati dalla tirocinante nei quali gli alunni e le alunne avevano giocato ad esprimersi attraverso i propri corpi e le loro ombre. Una volta scelta, la leggenda è stata suddivisa in tre parti e ogni parte è stata affidata ad un gruppo. Da qui ha avuto inizio il lavoro autonomo di ogni gruppo. Dopo aver rielaborato la storia a parole proprie e averla suddivisa in 5 o 6 “micro-parti”, i gruppi hanno progettato le diverse scene grazie ad uno storyboard e hanno poi creato e raccolto i materiali, quali le foto delle ombre e gli audio per raccontare la storia. L’insegnante, poi, in dialogo e confronto costante con gli alunni e le alunne, ha inserito i materiali nel motore 1001Storia dividendo la narrazione in 3 elementi e diversi sotto-elementi (uno per ogni “micro-parte” della leggenda) e insieme sono stati scelti i titoli. Il lavoro, infine, è stato rivisto per un’ultima volta e approvato da alunni e alunne, insegnante e tirocinante.</p>
<p>Spazi, tempi, strumenti</p>	<p>Il progetto si è svolto all’interno della Scuola Primaria G. Zanella. In particolare, sono state sfruttate l’aula scolastica della classe, la biblioteca, l’aula di informatica e il giardino.</p> <p>Per lavorare al progetto sono state impiegate dagli alunni 12 ore a scuola e dalla tirocinante circa 3 ore a casa.</p> <p>Strumenti principalmente utilizzati: smartphone, pc e strumenti utili a creare le ombre.</p>
<p>Aiuti/risorse</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Famiglie <input type="checkbox"/> Enti locali <input type="checkbox"/> Esperti <input type="checkbox"/> Fonti convenzionali <input type="checkbox"/> Internet <input checked="" type="checkbox"/> Non applicabile

<p style="text-align: center;">Distribuzione e dinamica delle “conoscenze”</p>	<p>La tirocinante ha raccolto informazioni sul digital storytelling e il funzionamento del motore 1001Storia per mezzo di insegnamenti e laboratori universitari, saggi, colloqui con esperti esterni e il MOOC di PoliCultura.</p> <p>Inoltre, mettendo in pratica il proprio progetto ha potuto rilevare possibilità e difficoltà che un percorso didattico sul digital storytelling porta con sé. Infine, ha maturato ulteriormente le proprie competenze professionali.</p> <p>Gli studenti hanno appreso come raccontare una storia in modo efficace e con modalità alternative. Hanno, inoltre, allenato e rinforzato le proprie capacità e strategie di lavoro cooperativo. Infine, avendo la possibilità di riascoltare la propria voce, gli studenti hanno potuto riflettere sulla lingua, sugli errori grammaticali e sull'importanza e le difficoltà della lettura espressiva.</p> <p>L'insegnante di classe è entrata in contatto con una nuova realtà e con nuove metodologie.</p>
<p style="text-align: center;">Valutazione complessiva</p>	<p>Questo progetto ha permesso di motivare gli alunni, che non solo si sono divertiti dando sfogo alla propria creatività, ma si sono anche sentiti responsabili della buona riuscita del lavoro e per questo si sono impegnati. Essendo stato portato agli alunni come un compito aperto, ovvero con molte possibilità di esecuzione, questo progetto ha davvero permesso la partecipazione di tutti gli alunni e le alunne secondo i propri talenti e le proprie attitudini.</p> <p>Suddividere il lavoro in gruppi è stato utile per permettere agli alunni di sviluppare ulteriormente le proprie capacità di lavorare in gruppo.</p> <p>Le uniche difficoltà riscontrate sono state quelle legate all'utilizzo da parte degli alunni del motore 1001Storia. Non avendo né spazi né tempi adatti per permettere loro di apprendere il funzionamento, si è preferito lasciare questo compito alla tirocinante. Se questa esperienza dovesse essere riproposta l'intenzione sarebbe quella di calcolare meglio i tempi e di organizzare gli spazi in modo più efficace per fare in modo che siano gli alunni stessi a caricare i materiali.</p> <p>Un ulteriore intervento di miglioramento può essere fatto proprio sul tema trattato. Oltre a raccontare la leggenda, infatti, sarebbe stato interessante documentare il percorso fatto per arrivare al prodotto finale. In questo modo il digital storytelling avrebbe permesso agli alunni di narrare se stessi e i propri processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali, ecc.</p>

Allegato 5

COME COSTRUIAMO IL DIGITAL STORYTELLING?	
Come raccontiamo la storia?	Quando raccontiamo una storia troviamo le parti importanti e rispettiamo l'ordine dei fatti (inizio, svolgimento e conclusione).
Come scriviamo la storia?	Scriviamo frasi complete: quando arriviamo alla fine della frase la rileggiamo e controlliamo se ci sono errori. Se ci sono errori li correggiamo.
Come parliamo?	Quando parliamo scandiamo bene le parole e diamo senso con l'intonazione.
Come creiamo le scene?	Le scene le creiamo con le ombre trovando i personaggi importanti, gli oggetti importanti e le azioni importanti.
Per cosa usiamo il cellulare? Come usiamo il cellulare?	Utilizziamo il cellulare per fare le foto tenendolo dritto e inquadrando quello che vogliamo fotografare.
Per cosa usiamo il PC?	Utilizziamo il PC per scrivere le frasi della storia e per mettere insieme la storia con le foto.
Come lavoriamo in gruppo?	Per lavorare in gruppo dobbiamo: - ascoltare gli altri; - dire le nostre idee; - prendere le decisioni insieme; - farci aiutare se abbiamo bisogno.

Allegato 6

Dialogo su rubrica valutativa 18/02/2022

Insegnante: "Vi sono piaciute queste due storie che abbiamo visto e ascoltato?"

Gli studenti: "Sì, tanto!"

Studente 1: "A me mi è piaciuta di più di tutte la prima"

Studente 2: "Anche a me"

Studente 3: "Anche a me"

Insegnante: “Cosa vi è piaciuto di più della prima storia?”

Studente 2: “Era bella”

Studente 1: “Aveva disegni belli e era semplice da capire”

Studente 4: “Secondo me era bella perché si capiva bene, invece la seconda non ho tanto capito”

Insegnante: “Quindi la prima era più bella perché aveva dei bei disegni, era più semplice e si capiva di più. Secondo voi come mai si capiva di più?”

Silenzio (facce dubbiose).

Insegnante: “Abbiamo detto che la prima storia era più semplice giusto?”

Gli studenti: “Sì”

Insegnante: “Allora possiamo dire che si capiva di più perché era più semplice la trama?”

Gli studenti: “Sì”

Insegnante: “Secondo voi ci sono altre caratteristiche che servono per capire bene questa storia?”

Studente 5: “Beh, ci sono le voci quindi ascoltiamo”

Insegnante: “Interessante questo! Studente 5 ci dice che siccome ci sono le voci che raccontano la storia noi la possiamo ascoltare e quindi la capiamo meglio...”

Studente 5: “Nella seconda c’era solo scritto”

Studente 3: “È vero, nella prima c’era scritto e voci”

Insegnante: “Quindi mi state decidendo che è utile quando si racconta una storia in questo modo avere sia le frasi scritte che le voci che raccontano. Ma secondo voi come deve essere la voce di chi racconta?”

Studente 6: “Per raccontare una storia serve parlare o scrivere. Sei tu che hai detto che una volta le storie si tramandavano con le parole”

Insegnante: “Vero! Una volta le storie venivano tramandate oralmente. Quindi è utile oltre a scrivere la storia raccontarla a voce. Ma quando parlo per raccontare una storia come dobbiamo parlare?”

Studente 7: “Dire inizio, lo svolgimento e la conclusione”

Studente 1: “Parlare piano piano così le parole le capisci tutte”

Studente 8: “Dire le parti importanti!”

Insegnante: “Quanti bei suggerimenti! Allora abbiamo detto che quando raccontiamo una storia è utile avere la storia sia scritta che raccontata a voce e che per raccontare bene una storia è utile trovare le parti importanti, rispettare l’ordine, inizio-svolgimento-conclusione, scandire bene le parole [con il tono della voce rendo evidente come scandire le parole] e parlare lentamente. Qualcos’altro?”

Studente 7: “Dobbiamo parlare perché si capisca”

Insegnante: “Parlare perché si capisca. Interessante. Cosa vuoi dire?”

Studente 7: “Tipo che dico una cosa non come se la leggo”

Insegnante: “Ah bene! Molto importante questo! S7 ci sta dicendo, dimmi se ho capito bene, che quando raccontiamo una storia dobbiamo dare senso alle parole” [faccio esempio di differenza tra frase letta senza intonazione e stessa frase letta con diverse intonazioni. Gli alunni intuiscono subito le differenze e indovinano se la frase la sto dicendo da arrabbiate, da felice, da addormentata, ecc.]

Studente 10: “È come quando leggiamo con punto di domanda o punto esclamativo che cambia”

Insegnante: “Proprio così, alle frasi è importante dare un’intonazione perché anche il modo in cui le leggiamo o le diciamo aiuta gli altri a capire. Ok, allora abbiamo detto che se vogliamo raccontare una storia come quelle che abbiamo visto prima dobbiamo: trovare le parti importanti della storia, scrivere la storia rispettando l’ordine, leggere la storia piano scandendo le parole e dando una certa intonazione. Siete tutti d’accordo?”

Studenti: “Sì!”

Il dialogo prosegue parlando di come scrivere frasi corrette e controllare gli errori, dell’uso di strumenti digitali, dell’utilità lavoro di gruppo e di come raccontare la storia con le ombre.