

Una proposta formativa in *Educación No Sexista* y *Desarrollo Humano in El Salvador**

A training proposal on *Non-Sexist Education and Human Development in El Salvador*

di Arianna Taddei, Elena Modolo, Luca Ferrari

This paper aims to present and critically analyze, from a political-cultural and pedagogical-didactic point of view, the design of training intervention programme on Non-Sexist Education and Human Development in El Salvador, addressed to the key actors of the Salvadoran educational system. Take in account the perspective of inclusive education, this contribute highlights the strengths, the critical aspects and the possible perspectives to develop of a “blended learning” course (physically and online) about the gender education. Although relevant initiatives have been carrying out recently to promote gender equality in El Salvador and to try to reduce the rate of violence against women, it is necessary to consider that the Salvadoran society has a strong cultural inclination and conservative politics, which could degenerate into actions of strong resistance to the raising awareness processes supported by the training programme.

Key Words

Gender, Inclusion, Educational Policies, Online Learning

L'articolo si propone di presentare e analizzare criticamente dal punto di vista politico-culturale e pedagogico-didattico un intervento di progettazione del programma formativo in educazione inclusiva non sessista, rivolto alle figure chiave del sistema educativo salvadoregno. Vengono evidenziate le potenzialità, le criticità e le possibili prospettive di sviluppo di un processo di formazione di tipo “blended” (in presenza e online) sul tema dell'educazione al genere nella prospettiva dell'educazione inclusiva. Nonostante negli ultimi anni, grazie alla spinta della società civile, siano stati raggiunti traguardi importanti nell'ambito della promozione dei diritti delle donne, dell'uguaglianza di genere e della lotta alla violenza contro le donne, non va sottovalutata l'inclinazione conservatrice di una parte della società salvadoregna, che potrebbe generare resistenza verso i processi di raising awareness ed empowerment sostenuti dal processo formativo.

Parole chiave

Genere, Inclusione, Politiche educative, Formazione a distanza

* Il contributo è stato discusso collegialmente dalle due autrici e dall'autore. Nello specifico: Arianna Taddei ha elaborato il § 1; Elena Modolo il § 2; Luca Ferrari il § 3 e 3.1. Le conclusioni sono state elaborate congiuntamente da Elena Modolo e Arianna Taddei.

Una proposta formativa in *Educación No Sexista y Desarrollo Humano in El Salvador*

1. La sfida dell'educazione al genere nel contesto salvadoregno

L'articolo si propone di analizzare criticamente, dal punto di vista politico-culturale e pedagogico-didattico, un intervento di progettazione del programma formativo in educazione inclusiva non sessista, rivolto alle figure chiave del sistema educativo salvadoregno finanziato dal fondo *Millenium Challenge Corporation* del governo statunitense, che interviene in El Salvador per mezzo del programma di cooperazione bilaterale con il Governo locale denominato FOMILENIO II. Tale programma è finalizzato da un lato a ridurre la povertà e, dall'altro, a sostenere la crescita economica del Paese investendo in vari settori, tra cui quello educativo – in particolare della formazione docente – per promuovere lo sviluppo del capitale umano, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta educativa a livello nazionale. All'interno di FOMILENIO II è stato previsto il finanziamento della progettazione di un processo di formazione in *educación incluyente no sexista y desarrollo humano* diretto alla comunità educativa del sistema statale salvadoregno. La parte progettuale di tale processo è stata realizzata da esperti internazionali e locali¹ tra il 2017 e il 2018.

Le seguenti pagine intendono sottolineare le potenzialità, le criticità e le possibili prospettive di sviluppo del processo di formazione e sensibilizzazione sul tema dell'educazione al genere nella prospettiva dell'educazione inclusiva, a partire dalle caratteristiche del contesto salvadoregno.

El Salvador, dal 2009, è impegnato nell'adozione di politiche educative (Mined, 2009, Mined, 2010) fondate sui principi dell'inclusione promuovendo e tutelando il diritto allo studio. La principale azione di tali politiche ha previsto la realizzazione di un modello di “Scuola Inclusiva a Tempo Pieno” (Mined, 2016; Taddei, 2017), quale proposta pedagogica capace di valorizzare ed includere tutte le differenze nella prospettiva di una società democratica e pacifica. I nuclei tematici della scuola inclusiva salvadoregna sono approfonditi, in modo particolare, all'interno del documento “Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador”. Documento de sistematización” (2016) in cui viene assegnata alla scuola la responsabilità di garantire il diritto all'educazione *a tutti*, in linea con quanto sostenuto dalle principali organiz-

1 Il team era composto da esperte sulla tematica di genere, educazione non sessista e cooperazione internazionale (Charo Hernández, Cristina Martínez Olivé, Elena Modolo, Noelia Ruíz Gomez, Rosio Villatoro Pineda), una esperta in educazione inclusiva e cooperazione internazionale (Arianna Taddei) ed un esperto in tecnologie dell'educazione (Luca Ferrari).

zazioni internazionali (UNESCO, 1994; ONU, 2015). In particolare, l'Agenda 2030 dell'ONU, nell'obiettivo 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, ed opportunità di apprendimento per tutti" sottolinea come una delle condizioni imprescindibili per un'educazione di qualità sia rappresentata non solo dall'uguaglianza, ma anche dall'equità. *Equità* significa poter aver accesso a pari opportunità in funzione delle differenze personali e sociali con cui ciascun individuo e gruppo di individui si confrontano all'interno della comunità di appartenenza. Il fenomeno della discriminazione di genere, al di là dei progressi che sono stati realizzati dal punto di vista politico a tutela dei diritti delle donne², fatica a trovare un effettivo riscontro nella realtà e la scuola, purtroppo, rappresenta insieme alla famiglia uno dei principali luoghi di riproduzione di stereotipi sociali e culturali destinati ad influenzare pesantemente lo sviluppo del progetto di vita di tante giovani. L'importanza di rispettare il diritto di autodeterminazione delle donne nella prospettiva dell'*empowerment* ha trovato spazio in un'altra delle priorità (*Sustainable Development Goals*) dell'Agenda 2030 presentata nell'obiettivo 5 "Uguaglianza di genere". In esso si sottolinea come l'emancipazione femminile richieda un intervento multidimensionale e trasversale a più ambiti: quelli sessuale, riproduttivo, economico, politico e legale. A questi, si aggiunge l'ambito educativo il cui ruolo è evidentemente strategico per la generazione di una cultura inclusiva che affermi, senza alcuna ambiguità, che il diritto all'uguaglianza è raggiungibile a partire dalla valorizzazione delle differenze e non cercando la loro negazione o il loro appiattimento.

Una delle principali risposte politiche messa a punto da El Salvador è stata l'emanazione della recente *Política de Equidad e Igualdad de Género* (2016) del MINED (Ministero dell'Educazione salvadoregno), nella quale si persegue, come obiettivo prioritario e strategico, l'eliminazione di tutte le pratiche discriminatorie fondate sulle differenze di genere, attraverso lo sviluppo di una educazione inclusiva non sessista. È sempre più necessario che l'azione pedagogica "sia in grado di creare lo spazio adeguato per un'educazione capace di decostruire i modelli dominanti, di riflettere sui generi, considerandoli come prodotti di costruzioni sociali da rendere oggetto di percorsi di apprendimento critico e consapevole" (Gamberi, Maio & Selmi, 2010, p.9). Educare al genere deve significare educare alla complessità, con l'intento di dare concretezza a quella "pedagogia della differenza" che sin dalle sue premesse epistemologiche e politiche ha valorizzato la dimensione della "pluralità" sfidando modelli educativi che sotto le false vesti della "neutralità" in realtà assumevano i paradigmi della *maschilità*. Abbandonare l'utopia della

2 Tra le principali convenzioni si ricordano: la *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW) adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1979; la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer* (detta anche Convención de Belém do Para) adottata dall'Assemblea degli Stati Americani a Belém nel 1994; la Convenzione del Consiglio di Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza domestica (detta anche Convenzione di Istanbul) adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio di Europa nel 2011.

neutralità ed invece adottare la prospettiva della complessità significa tener conto della ricchezza culturale “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” (ivi, p.2). Educare al genere significa anche superare un’interpretazione dicotomica della realtà – maschile e femminile, ragione e istinto, mente e corpo – che alimenta la condizione di contrapposizione e di incomunicabilità degli *opposti* che finiscono per essere pervasi dal “tragico ordine della violenza che è la prevaricazione di chi può raccontarsi e raccontare [rispetto a chi non può]” (Lambertini, 2010, p.116).

Con l’espressione educazione non sessista si fa riferimento ad un approccio educativo che promuove una cultura di uguaglianza tra bambine e bambini, donne e uomini, evitando la produzione e la trasmissione di stereotipi di genere che limitano il processo di costruzione identitaria delle persone nei ristretti confini della concezione dicotomica di femminilità e mascolinità. In questo contributo, così come stabilito nella *Política de Equidad e Igualdad de Género* si adotta l’espressione “educazione non sessista” come sinonimo di coeducazione (Bonal, 1997; Subirats y Tomé, 2016; Pironi, 2007), che si riferisce in senso più ampio ad una educazione “in condizioni di uguaglianza” per l’apprendimento e la socializzazione di bambine e bambini. La coeducazione persegue la meta ambiziosa di costruire un ambiente educativo libero da qualsiasi tipo di discriminazione.

Attualmente, in El Salvador, come in Italia ed in molti altri luoghi del mondo, la maggior parte delle scuole è “mista”, ovvero offre percorsi educativi che prevedono la compresenza di entrambi i sessi. Il modello educativo della coeducazione, almeno in teoria, lascia supporre che, dal punto di vista sia curricolare sia pedagogico, l’educazione debba garantire le stesse opportunità di apprendimento agli studenti, a prescindere dal genere. In realtà, come si è già sostenuto, la coeducazione se non accompagnata da una consapevolezza di genere rischia di sostenere un modello con una connotazione maschile, estendendo alle studentesse una sorta di omologazione culturale che nega le loro specificità identitarie in nome di una pretesa ed impossibile neutralità dell’educazione scolastica (Mapelli, Bozzi, De Marchi, 2001; Bonal, 2009). Le scuole possono convertirsi in potenti “agenti di cambiamento” per rendere visibili ed eliminare le disuguaglianze di genere e la parità può essere raggiunta solo se vengono riconosciute le differenze tra uomini e donne e vengono elaborate strategie didattiche almeno in parte diversificate in base ai relativi interessi e necessità.

Nell’ambito della realizzazione delle azioni considerate prioritarie dalla *Política de Género* si colloca la progettazione del *Plan de formación en educación incluyente no sexista y desarrollo humano*. Per comprendere le ricadute che la Politica di genere del MINED e la formazione progettata per i diversi attori del sistema educativo potrebbero esercitare nella promozione di una società inclusiva, è necessario sottolineare alcune delle criticità che il contesto socio-educativo salvadoregno affronta quotidianamente. Le principali sfide per garantire il diritto universale all’educazione in El Salvador possono essere

riassunte in: aumentare il tasso di scolarizzazione³; contenere i fenomeni di abbandono scolastico e ripetenza determinati da fattori legati ai ruoli di genere⁴ e garantire un impiego professionale dignitoso; promuovere l'accesso delle ragazze in scuole ad indirizzo tecnico che permettano di raggiungere un impiego più stabile remunerato e tutelato; contrastare l'abbandono scolastico determinato dallo stato di gravidanza precoce. Rispetto a quest'ultimo punto, in El Salvador, la condizione di gravidanza di bambine e adolescenti porta all'abbandono scolastico⁵, non solamente per l'aumento delle difficoltà economiche, ma anche a causa dell'adozione di norme e pratiche istituzionali negli ambienti educativi che, in modo più o meno esplicito, contribuisce ad escludere le madri adolescenti (Rodríguez, 2009).

Per quanto riguarda nello specifico la realtà delle scuole salvadoregne, uno studio relativamente recente (Seteplan, Fomilenio & Red2Red, 2012) ha concluso che, in funzione del raggiungimento di una piena uguaglianza di genere, nel sistema educativo sono necessarie azioni a vari livelli, in particolare: la formazione del personale docente e tecnico, la revisione del curriculum (nei suoi contenuti e nelle sue metodologie didattiche) e delle pratiche d'aula, oltre che l'aumento dell'investimento pubblico nel settore educativo. In El Salvador, come in molti altri paesi, è come se all'interno della scuola agissero simultaneamente due curricula in contrasto tra loro: un primo curriculum esplicito e comune a maschi e femmine; un secondo curriculum implicito, condizionato dalle rappresentazioni e dalle convinzioni che i vari attori (studenti, genitori, insegnanti) hanno nei confronti degli alunni dei due sessi (Biemmi, 2009).

Il quadro delineato in ambito educativo, insieme ai dati estremamente allarmanti sul fenomeno della violenza contro le donne in America Latina ed in particolare nel Paese⁶ (DIGESTYC, 2017), impone l'urgenza di mettere a punto strategie di prevenzione e di sostegno per le donne di ogni età, le quali, oltre ad essere vittime di violenza (ISDEMU, 2017), continuano ad essere penalizzate nell'accesso alle opportunità di sviluppo del proprio percorso

- 3 Nel 2015, il tasso medio di scolarizzazione era di 6,8 anni, con una lieve differenza a favore della popolazione maschile. Il gap più significativo si evince tra l'area urbana e l'area rurale: la media di anni di studio delle donne dell'area rurale è di 4,9 anni a confronto dei 7,7 delle donne che vivono nell'area urbana. Nel caso degli uomini la differenza è di 5 anni (area rurale) versus 8,1 anni nell'area urbana (DIGESTYC, 2016).
- 4 Secondo uno studio recente (DIGESTYC, 2016, p.10), mentre bambini e ragazzi indicano nella forte pressione esercitata dalla famiglia per entrare nel mondo del lavoro la causa principale dell'abbandono scolastico, per bambine e ragazze prevale, invece, il carico di lavoro domestico e delle responsabilità di cura verso altre persone della famiglia (sorelle e fratelli minori, etc.).
- 5 Uno studio del United Nations Fund for Populations Activities relativo al costo economico delle gravidanze in età adolescenziale in El Salvador (UNFPA, 2017) ha rivelato che su dieci bambine e ragazze che abbandonano la scuola, otto lo fanno come conseguenza diretta di una gravidanza.
- 6 Secondo la *Encuesta Nacional de Violencia Contra la Mujer* (DIGESTYC, 2017) il 67,4% delle donne salvadoregne sono state vittime di violenza almeno una volta nell'arco della vita e il 33,8% una volta negli ultimi 12 mesi.

formativo e professionale. Questo all'interno di una campagna di sensibilizzazione educativa e culturale che ponga al centro dell'interesse degli uomini e delle donne il superamento di tale realtà. La situazione descritta richiede quindi lo sviluppo di una dimensione educativa capace di riflettere sul genere, non attraverso l'istituzione di un ambito disciplinare specifico ed aggiuntivo, ma attraverso una azione di *mainstreaming*. Inoltre, alla luce della situazione di grave violenza sociale che vive il Paese, è prioritario promuovere nuovi modelli di convivenza comunitaria che prevedano il coinvolgimento delle comunità educative. Infatti, secondo la *Procuraduría para la Defensa de Derechos Humanos*, bambine, bambini ed adolescenti vittime di violenza indicano i genitori e altre figure responsabili della loro cura come i principali fautori di violenza nei propri confronti. Quanto affermato è inscindibile dal fatto che la società salvadoregna porta ancora le ferite profonde di una storia marcata da violenti autoritarismi, da una cultura fortemente sessista e da una struttura sociale adultocentrica, all'interno della quale il ricorso alla forza, alla repressione e all'intimidazione è considerato il mezzo principale per risolvere conflitti in ambito familiare, educativo e sociale. Tali pratiche sono una costante che a sua volta viene introiettata da bambine e bambini come l'unica modalità possibile per risolvere i conflitti e cercare di sopravvivere ai continui fenomeni di ingiustizia e violazione di diritti umani di cui è vittima l'infanzia in El Salvador, come, ancora, in molte altre parti del mondo. Il piano formativo che di seguito verrà approfondito ha inteso tener conto degli elementi politici e socio-culturali fin qui presentati.

2. Il Programa de formación en educación incluyente no sexista: aspetti teorici e metodologici

La progettazione del *Plan de formación* ha inteso rispondere alle linee guida tracciate dal MINED e dal programma FOMILENIO II. La sua definizione si è sviluppata sulla base di un lavoro preliminare di revisione ed analisi critica di esperienze similari realizzate in ambito latinoamericano ed europeo⁷.

I fondamenti teorici del *Plan* sono stati elaborati sulla base di contributi appartenenti a diverse prospettive disciplinari che nel loro insieme offrono gli elementi necessari per mettere a fuoco la complessità del tema trattato. Di seguito, senza pretendere di esaurire in queste pagine la fondazione del quadro teorico, che richiederebbe ben altri spazi di approfondimento, verranno citati alcuni dei contributi cui si è fatto riferimento. L'approccio dell'educazione al genere si basa sul riconoscimento di relazioni di potere diseguali tra il collettivo femminile e quello maschile fin dall'infanzia, determinate dall'assegnazione di ruoli sulla base di rappresentazioni e credenze

7 Sono state prese inizialmente in considerazione ventuno esperienze, selezionandone poi undici per un'analisi più approfondita, riguardanti i seguenti Paesi: Argentina, Chile, Costa Rica, Spagna, Finlandia, Norvegia, Svezia ed Uruguay.

stereotipate in funzione unicamente del sesso, e sulla continua ricerca di strategie educative per ridurre le disuguaglianze in funzione del raggiungimento di una effettiva “uguaglianza” in termini di diritti ed opportunità (Lagarde, 1996). La definizione del *Plan* è avvenuta a partire dalla consapevolezza delle implicazioni legate all’adozione della categoria di analisi del genere applicata al contesto educativo. Il concetto di *mainstreaming* di genere, posto alla base del curriculum, si riferisce alla necessità di valutare l’impatto differenziato di qualsiasi azione rivolta a donne e uomini, sul piano sia normativo, sia pratico ed in tutti gli ambiti della vita privata e professionale, per garantire l’uguaglianza di genere a partire dal riconoscimento delle differenze (ONU, 1999). Si tratta pertanto di un processo politico e culturale che implica la costruzione di strumenti attuativi specifici, evitando il rischio di limitare l’azione ad una serie di dichiarazioni di principio cui non corrispondono azioni conseguenti. All’interno dei processi educativi e formativi, il *mainstreaming* di genere richiede l’adozione di un approccio non sessista all’educazione, ovvero la revisione complessiva dell’elaborazione, dello sviluppo e del *follow-up* di qualsiasi azione di sensibilizzazione e pedagogico-didattica che coinvolge la comunità educativa, con l’obiettivo di promuovere un modello educativo inclusivo (Moreno, 1993). Altrettanto importante è la promozione di una cultura di pace, che valorizzi il ruolo dei centri educativi nella promozione della solidarietà, del rispetto, della cooperazione e della mediazione dei conflitti attraverso il dialogo (UNESCO Chile, 1999).

Dal punto di vista metodologico, la dimensione partecipativa ed esperienziale fondata su approcci attivi, costruttivi e collaborativi sulla scia dello storico contributo di Dewey (1916), Vygotskij (1934) e Bateson (1972,) – solo per citarne alcuni – è trasversale al percorso formativo indipendentemente dalla tipologia del target, prevedendo la realizzazione di attività didattiche che facilitano il confronto a livello sia individuale, sia di gruppo attraverso un processo di riflessione sulla pratica capace di generare cambiamenti. Secondo la prospettiva metodologica presentata, il processo formativo non si limita unicamente alla riproduzione di conoscenze, ma permette anche di sviluppare una consapevolezza competente, sulla base della quale introdurre progressive modifiche alle modalità di azione personali e sociali nella prospettiva di genere, affinché queste diventino sostenibili nel tempo e componenti del patrimonio di pratiche delle comunità educative (Huber, 2008).

Il programma formativo si sviluppa attorno a tre assi di azione principali: 1. sensibilizzare la comunità educativa sulla necessità di adottare un approccio non sessista, concentrandosi inizialmente sull’identificazione e sul riconoscimento di credenze ed atteggiamenti discriminatori; 2. formare e motivare all’uso di tecniche proprie della ricerca-azione per identificare in modo partecipato le manifestazioni di un approccio sessista nelle pratiche dei docenti e all’interno dei centri educativi; 3. fornire strumenti per adottare l’approccio di genere e di educazione non sessista nella pratica educativa, per quanto riguarda gli aspetti della scuola sia organizzativo-gestionali, sia didattici.

Le principali finalità del *Plan* riguardano il rafforzamento della capacità del personale docente, direttivo e tecnico del MINED di promuovere inno-

vazioni pedagogiche in grado di garantire l'uguaglianza di genere e la prevenzione della violenza nelle scuole; stimolare un processo di trasformazione educativa per mezzo della riflessione teorica e della revisione della pratica docente, che renda possibile la messa in atto di un approccio non sessista dell'educazione; promuovere all'interno delle scuole e delle famiglie nuove forme di convivenza basate su concezioni non tradizionali di mascolinità e femminilità; infine, promuovere nelle scuole e nelle comunità in generale una cultura di pace.

Il *Plan* coinvolge, con strategie differenziate, tutti gli attori della comunità educativa, mantenendo la scuola, intesa come motore del cambiamento sociale, al centro dell'intervento. La coerenza interna del processo è assicurata dall'adozione di una strategia articolata, costruita attorno al *Programa formativo para docentes especialistas*⁸, che ne costituisce l'asse portante e si sviluppa in modalità *training of trainers* (ToT). Il primo gruppo di persone formate sarà quindi responsabile di riprodurre la formazione con personale docente e direttivo (*Programa de formación para docentes y direcciones*), facendo ricorso a moduli formativi adattati e ridotti in funzione delle specificità del gruppo target e del minor numero di ore previste per la formazione. Parallelamente, il *Plan* prevede un percorso specifico per studentesse e studenti, differenziato per ordini scolastici, costituito da moduli formativi pensati per essere utilizzati dal personale docente formato, integrando i contenuti e le attività proposte nella normale attività didattica⁹. Il personale docente e direttivo dispone inoltre di un *Programa de sensibilización*¹⁰ *para familias*, da utilizzare nell'ambito delle cosiddette *escuelas de familias*¹¹. Il *Programa formativo para personal técnico del MINED* si dirige infine al personale tecnico del MINED, in particolare agli "assistenti tecnici pedagogici" (responsabili di fornire assistenza tecnica alle scuole) e ad altro personale tecnico.

Nel caso dei programmi diretti agli *especialistas*, al personale docente e direttivo e personale tecnico del MINED, la formazione si realizza in modalità *blended learning* (semi-presenziale), mentre nel caso del programma per studenti e studentesse e famiglie si prevede soltanto la modalità in presenza. Inoltre, nel caso degli *especialistas* e del personale docente e direttivo, sono

8 In linea con quanto previsto dal *Plan Nacional de Formación de Docentes* del MINED, che prevede la creazione di un gruppo di docenti specialisti in diverse aree tematiche, anche il *Plan* include la creazione e preparazione di un nucleo di personale docente specializzato in educazione inclusiva non sessista, incaricato a sua volta di formare altro personale docente, ma non costituisce parte integrante del *Plan Nacional*.

9 Per facilitare questo processo, il team consulente, dopo aver analizzato accuratamente i programmi ministeriali per tutte le materie, ha suggerito come integrare ognuna delle attività previste nelle unità didattiche dei quattro moduli prodotti nella didattica delle materie.

10 Non si tratta in questo caso di un processo formativo, bensì di seminari di sensibilizzazione per genitori nei quali si pretende contribuire a diffondere modelli educativi che contribuiscano a superare gli stereotipi di genere, e strategie educative non violente.

11 Si tratta di una modalità utilizzata dalle scuole salvadoregne per interagire con le famiglie e fornire strumenti utili per accompagnarle nell'educazione delle loro figlie e figli.

previste ore di tirocinio nelle scuole. Comune a tutti i processi è l'uso di metodologie attive che stimolano la partecipazione ed il lavoro in gruppo, oltre ad accompagnare nella riflessione sulle conseguenze delle disuguaglianze di genere nella vita delle persone partecipanti. Le modalità della formazione a distanza sono approfondite nel paragrafo successivo.

Dal punto di vista dei contenuti, il *Plan* si sviluppa attorno a un nucleo teorico comune, costituito da sei aree tematiche presentate in altrettanti moduli. L'approfondimento maggiore di tutte le tematiche si realizza nel *Programa para especialistas*, mentre nel caso degli altri programmi formativi, i contenuti sono stati selezionati ed adattati in funzione delle specificità del gruppo target e del tempo disponibile per la formazione. Nel primo modulo, si riflette sul processo di costruzione dell'identità a partire da stereotipi di genere trasmessi socialmente e si introducono concetti chiave come quelli di disuguaglianza, discriminazione, sessismo, equità, uguaglianza di genere etc. Si affronta, inoltre, il tema di genere nell'ambito dei diritti, facendo riferimento ai principali accordi internazionali e alle leggi nazionali in materia. Nel secondo modulo, si analizza l'impatto degli stereotipi di genere sulla definizione e sulla realizzazione del progetto di vita delle persone; si presentano i concetti di lavoro "produttivo" e "di cura" si analizza l'impatto di una disuguale distribuzione di quest'ultimo nella vita del collettivo femminile. Il terzo modulo affronta il tema della costruzione dell'identità sessuale a partire da stereotipi di genere e si forniscono strumenti per lo sviluppo di una educazione alla sessualità salutare e responsabile, anche in funzione della diminuzione del già citato problema delle gravidanze in età adolescenziale che in El Salvador sono talmente diffuse da costituire un problema di salute pubblica. Nel quarto modulo si forniscono strumenti per identificare, trattare e prevenire la violenza di genere nelle scuole. I primi quattro moduli trattano concetti ed ambiti d'applicazione chiave dell'approccio di genere e sono presenti in tutti i processi formativi che costituiscono il *Plan*. Il quinto ed il sesto modulo invece, sono presenti solamente nei programmi per *especialistas*, docenti e personale direttivo, e personale tecnico del MINED. Nel quinto modulo si presentano i fondamenti teorici e metodologici del *mainstreaming* di genere, includendo competenze specifiche dirette all'elaborazione di un *Plan de Igualdad de Oportunidades y Equidad de Género* (PIEG) nelle scuole. Il lavoro di tirocinio, funzionale all'elaborazione del PIEG, consiste nel realizzare processi di ricerca-azione nelle scuole, utilizzando strumenti disegnati dallo stesso gruppo di partecipanti durante la formazione in presenza, per identificare manifestazioni di discriminazione di genere in ambiti quali: l'uso del linguaggio (comunicazioni scritte della scuola, libri di testo e materiali educativi), le relazioni interpersonali (tra colleghi e tra il corpo docente e le studentesse e gli studenti etc.), l'uso degli spazi ricreativi e la identificazione nelle scuole di aree e situazioni a rischio di violenza di genere. I risultati della ricerca, analizzati in aula, rappresentano poi la base per l'elaborazione del *Plan de Equidad e Igualdad*, che identifica provvedimenti concreti per mettere fine alle criticità identificate nella fase di analisi. Nel sesto ed ultimo modulo si forniscono strumenti per il *mainstreaming* di genere nella didattica delle

materie, nelle attività extra-scolastiche e nella pratica del corpo docente in aula.

3. Una proposta di percorso di formazione a distanza in modalità “mista”

In questo paragrafo si illustrano le ragioni pedagogiche e le modalità progettuali che hanno guidato l'ideazione della parte “online” del percorso formativo sopra descritto. La formazione *online*, in particolare quella che viene identificata come di “terza generazione” (Eletti, 2002; Guerra, 2002; Ardizzone, Rivoltella, 2013; Trentin, 2005; Maragliano, 2005), è una modalità di insegnamento che utilizza il “web” (in termini di ambienti e applicazioni) per sostenere l'erogazione di percorsi di apprendimento a distanza. La formazione *online* è un metodo ampiamente utilizzato nel campo professionale per promuovere la realizzazione di percorsi di formazione continua e permanente che si rivolgono a diverse tipologie di target: professionisti di vari settori, insegnanti, alunni, cittadini ecc. Alcuni corsi sono finalizzati a rispondere a specifici bisogni formativi, come nel caso del progetto descritto in questo articolo; in altri casi, invece, possono essere corsi generici e prendono solitamente la forma dei cosiddetti *Massive Open Online Courses* (Guerra, 2015). Entrambe le tipologie di corsi sono implementate attraverso piattaforme di “apprendimento elettronico” nominate *Content Management System* (CMS) o *Learning Content Management System* (LCMS). Un esempio di piattaforma che integra questi sistemi è Moodle (<https://moodle.org/>). Tale piattaforma, una delle più utilizzate al mondo¹², è stata ritenuta la più idonea per realizzare – secondo un modello di “apprendimento misto”, detto anche *blended* (Ligorio *et alii*, 2006) – un prototipo di ambiente virtuale¹³ in grado di ospitare una parte del *Programa de formación*.

Potenzialmente, sul versante dalla progettazione pedagogica-didattica, una piattaforma *open source* come Moodle può consentire la valorizzazione di almeno tre formati di *online learning*: l'apprendimento remoto *full online*; l'apprendimento misto; la classe capovolta.

Il formato didattico *full online* è una delle forme più diffuse di corso in rete. Questa tipologia di corso è (solitamente) progettata secondo una logica di trasmissione di contenuti “uno-molti”. I contenuti sono i medesimi per tutti gli studenti e non sono previsti spazi di personalizzazione e/o di differenziazione delle risorse e delle strategie didattiche. Sebbene questo modello possa rispondere molto bene alle esigenze di auto-apprendimento individuale di un ipotetico utente (scelta dei tempi e dei luoghi di apprendimento), uno dei maggiori rischi connessi all'adozione “esclusiva” di questo format è (il potenziale) elevato tasso di abbandono dei corsisti. Questo fenomeno, chia-

12 <http://amslaurea.unibo.it/10498/1/Analisi_e_comparazione_de.pdf>.

13 <<https://producto7.moodlecloud.com/login/index.php>>.

mato *drop-out*, è spesso correlato alla mancata presenza di tutor didattici, figure educative che hanno il compito di sostenere la motivazione e l'interazione degli utenti durante l'intero ciclo di vita del percorso che viene erogato in rete.

L'apprendimento "misto" è una delle forme ritenute più efficaci di apprendimento online (Corazza, 2006). Il valore aggiunto di questo format sta nella combinazione/calibrazione di momenti di formazione in presenza - all'interno di uno spazio fisico, come l'aula, il laboratorio ecc. - e momenti di formazione a distanza condotti all'interno dell'ambiente *online* nel quale i corsisti sono coinvolti in attività di studio individuali, attività di riflessione, soluzioni di casi, esercizi di gruppo o discussioni tra pari moderate da un *tutor*. Un elemento centrale di questo modello è la possibilità di attivare diverse modalità di insegnamento-apprendimento centrate sull'effettiva partecipazione dell'utente all'interno di uno scenario di formazione in presenza e a distanza.

L'ultimo format che si presenta è quello della "classe capovolta" (Cecchinato, 2014; Maglioni, Biscaro, 2014), ovvero, una variante dell'"apprendimento misto" nel quale, a differenza del modello precedente, la prima parte del processo di insegnamento-apprendimento è relegata allo studio individuale del singolo partecipante; mentre la seconda parte si svolge all'interno di un contesto fisico, in presenza, dove il tempo della formazione è utilizzato per realizzare attività di discussione e/o lavoro di gruppo basate sullo specifico contenuto studiato - al di fuori della struttura formativa - dai singoli partecipanti. È importante sottolineare che i formati appena menzionati possono essere combinati tra loro. Dal punto di vista del *design* pedagogico questa combinazione è auspicabile al fine di favorire, nella stessa esperienza d'insegnamento-apprendimento (e nello stesso ambiente virtuale), esperienze didattiche plurali e multidimensionali in grado di integrare/valorizzare diversi obiettivi cognitivi, risorse didattiche e attività di lavoro (individuale/di gruppo). Una variabile che gioca un ruolo fondamentale in questo processo è la scelta della piattaforma *online* e, successivamente, la possibilità di progettare/implementare, all'interno della stessa, sceneggiature didattiche (Dillemburg, 2002; King, 2007) attraverso cui stimolare il partecipante a raggiungere obiettivi cognitivi non solo di natura "riproduttiva", ma anche di tipo superiore "convergente" e "divergente". Per sottolineare quanto sia stretto e reciproco il legame tra la componente "tecnica" e la "progettazione pedagogica", alcuni studiosi sostengono che le piattaforme online sono una variabile in grado di condizionare, in termini positivi o negativi, le esperienze di apprendimento dei partecipanti (Chiappe-Laverde *et alii*, 2015). Tale condizionamento viene messo in luce quando l'impiego degli stessi ambienti conduce alla riproduzione, da parte degli utenti, di comportamenti e risultati di apprendimento simili. A scopo esemplificativo si presenta un estratto di percorso formativo proposto nel Modulo 1 del *Programa de formación per especialistas* strutturato in modalità di apprendimento misto. Ad ogni Unità Didattica (d'ora in poi UD) corrisponde un monte ore dedicato alle attività di formazione in presenza, alla realizzazione di esercitazioni pratiche e a momenti di formazione a distanza.

A partire da queste indicazioni le sceneggiature didattiche proposte all'interno della piattaforma online del *Programa de formación* sono state ideate allo scopo di promuovere processi di riflessione e di partecipazione attiva dei partecipanti in un'ottica individuale e collettiva. Ogni Unità di apprendimento è stata impostata secondo una sequenza didattica (*script*) comune a tutti i moduli. All'interno di ogni Unità i partecipanti visualizzeranno i seguenti "oggetti didattici":

- la presentazione del Programma Formativo;
- l'esplicitazione degli obiettivi generali e specifici della UD;
- la presentazione del Modulo e della UD;
- un forum di discussione generale e/o tematico moderato da un tutor didattico;
- la sezione "Le mie idee preliminari sul tema" finalizzata, attraverso un sondaggio, a rilevare le conoscenze pregresse e/o le opinioni del partecipante rispetto al tema affrontato nella UD;
- la presentazione del quadro teorico dell'attività all'interno del quale sono presentati materiali di studio individuale integrati da esercitazioni interattive che stimolano la riflessione del partecipante sul tema introdotto nella UD;
- la presentazione di alcune risorse di studio e di approfondimento accompagnate da attività di riflessione (con domande a risposta aperta, a risposta multipla, vero o falso);
- la presentazione di alcune attività chiamate "compito" che devono essere completate dal partecipante (o da un gruppo di partecipanti) per completare la UD (ad esempio: realizzare una intervista seguendo alcune domande guida, registrare un contenuto audio, costruire una griglia di analisi ecc);
- la sezione "Le mie idee attuali sul tema" dove è proposto un sondaggio conclusivo finalizzato alla rilevazione delle conoscenze attuali del partecipante al termine della UD.

Dopo aver presentato la struttura organizzativa, i principi che hanno accompagnato la progettazione pedagogica del percorso e un esempio di sceneggiatura didattica, nel prossimo paragrafo si riassumono alcune raccomandazioni, di natura strategica, attraverso le quali rendere effettiva l'ideazione tecnica e pedagogica della piattaforma online.

3.1 Elementi strategici connessi all'implementazione della piattaforma online

Un primo assunto che dovrebbe essere considerato in fase di progettazione di una piattaforma virtuale è che la qualità della formazione online dipende, in gran parte, dalla qualità dell'insegnamento-apprendimento che si rende possibile (Lichtner, 1999). Ciò significa che la piattaforma virtuale può certamente influenzare la qualità dell'esperienza di apprendimento (perché, ap-

punto, il *design* tecnico influisce sull'esperienza di apprendimento), ma che la progettazione didattica del percorso e dei contenuti, rappresenta il fattore cruciale da considerare quando si intende investire sulla formazione a distanza. I criteri di progettazione della piattaforma, definiti in relazione al *Programa de formación*, mirano a soddisfare i seguenti requisiti: accessibilità; usabilità; sostenibilità; connettività; riuso.

Accessibilità. Le risorse di apprendimento dovrebbero essere progettate facendo riferimento a specifici standard internazionali (W3C) e/o normative nazionali in materia di accessibilità web. La fruizione delle risorse, inoltre, deve essere resa possibile da qualsiasi *browser* (*Mozilla Firefox, Explorer, Microsoft Edge, Google Chrome, Safari* ecc.). In termini di *design* universale (UDL) l'utente dovrebbe disporre di molteplici mezzi di rappresentazione delle risorse didattiche disponibili nel corso.

Usabilità. L'usabilità è il grado in cui un prodotto può essere utilizzato dagli utenti per raggiungere determinati obiettivi con efficacia, efficienza e soddisfazione in uno specifico contesto di utilizzo. Chiarezza e immediatezza nella navigazione dovrebbero essere le due caratteristiche da perseguire per facilitare l'esperienza di fruizione e di partecipazione dell'utente.

Sostenibilità. Per garantire la sostenibilità del percorso, mantenendo un'ottica di garanzia di qualità di processo/prodotto, è necessario definire un piano di monitoraggio attraverso il quale verificare periodicamente se i bisogni formativi dei partecipanti sono stati soddisfatti o meno durante e/o al termine del percorso formativo. La piattaforma, inoltre, dovrebbe essere facilmente accessibile e utilizzabile anche da persone che non hanno un profilo tecnico elevato, soprattutto tenendo conto della presenza di tutor tecnici e didattici.

Connettività. Un'analisi preliminare delle aree del paese non coperte dalla connessione potrebbe facilitare l'individuazione di soluzioni attraverso le quali garantire il processo di apprendimento e di partecipazione di tutti gli utenti. Dal punto di vista delle prestazioni del computer, più la piattaforma è complessa da un punto di vista tecnico e grafico, maggiori saranno i problemi di stabilità e di performance legati alla connessione e alla fruizione del percorso formativo. Una eccessiva complessità dell'architettura grafica potrebbe, evidentemente, causare ritardi e/o influire negativamente sul processo di insegnamento-apprendimento e sull'abbandono del corso.

Riuso. Le risorse educative prodotte dovranno essere allo stesso tempo autonome e interdipendenti. L'autonomia può consentire il riuso delle risorse anche in ulteriori contesti formativi. L'interdipendenza può favorire la costruzione di percorsi di apprendimento modulari. Un aspetto fortemente correlato al riutilizzo delle risorse didattiche è legato alla tipologia di licenze con cui si decide di pubblicare i materiali. È chiaro che l'adozione di licenze aperte (come le *Creative Commons*) può consentire l'effettivo uso, riadattamento e riuso dei materiali di apprendimento. Il riutilizzo è un aspetto fortemente legato alla sostenibilità della piattaforma e del percorso formativo.

Conclusioni

Il *Plan de formación en educación incluyente no sexista* rappresenta una proposta innovativa dal punto di vista sia della trasversalità dell'intervento, diretto a tutti gli attori della comunità educativa, sia dell'approccio metodologico. In particolare, l'integrazione di processi di sensibilizzazione e di acquisizione di competenze teorico-pratiche, l'uso di metodologie di ricerca-azione e lo sforzo per promuovere processi di integrazione reale della prospettiva di genere nelle dinamiche scolastiche (organizzative e didattiche) sono fattori che garantiscono che questo processo possa arrivare a produrre, se realizzato in modo sistematico e continuativo, un cambiamento culturale importante nel sistema educativo salvadoregno.

Non è però possibile prescindere da alcune criticità attribuibili, in generale, al tipo di cambiamento che si pretende promuovere, ed in particolare alle specificità del contesto salvadoregno. Trattare il tema del sessismo e delle disuguaglianze di genere provoca spesso delle resistenze (Bonal, 1997), prima tra tutte la tentazione di minimizzare o negare il problema. Per questa ragione si è costruito il *Plan* a partire dalla convinzione della necessità di sviluppare consapevolezza e di sensibilizzare sul tema, anche sulla base della revisione del proprio vissuto, sia dal punto di vista delle vittime sia dei responsabili delle azioni di discriminazione e/o violenza di genere.

Per ciò che riguarda il contesto salvadoregno, nonostante negli ultimi anni siano state messe in atto iniziative importanti (tanto a livello di politiche pubbliche, come da parte della società civile), per promuovere l'uguaglianza di genere e per cercare di ridurre il tasso di violenza contro le donne, non va dimenticato che si tratta di una società con una forte inclinazione culturale e politica conservatrice, che potrebbe degenerare in azioni di forte resistenza verso processi di questo tipo. Tale dicotomia si riproduce all'interno del MINED, nel quale convivono varie anime, con interessi diversi e diversi livelli di apertura verso questi temi, il che può implicare difficoltà nella realizzazione effettiva del *Plan de formación*. Allo stesso tempo, il fatto che la formazione rimanga slegata dal *Plan Nacional* di formazione diretto al personale docente in servizio implica il rischio che venga percepita come un'azione temporanea e non strutturale. Sempre su questa linea, esiste il rischio che questo processo venga associato all'attuale amministrazione e venga considerato una iniziativa di natura politica. In tal caso, essa verrebbe probabilmente interrotta nel caso in cui nelle prossime elezioni (febbraio 2019) si verificasse un cambiamento ai vertici del Paese.

Riferimenti Bibliografici

- Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Edizione originale pubblicata 1972).
- Biemmi I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Bonal X. (1997). *Las actitudes del profesorado antes la coeducación. Propuestas de intervención*. España: GRAÓ.

- Cecchinato G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. *TD Tecnologie Didattiche*, 22, pp. 11-20.
- Chiappe-Laverde A., Hine N., Martínez-Silva J. (2015). Literature and Practice: A Critical Review of MOOCs. *Comunicar*, 44, pp. 9-17.
- Corazza L. (2006). Le interviste a quattro esperti italiani di e-learning: Antonio Calvani, Luigi Guerra, Roberto Maragliano, Pier Cesare Rivoltella. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1. <<https://rpd.unibo.it/article/viewFile/1483/859>> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- Delors J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación". In Al Mufti I., Delors J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 91-103. Madrid, España: Santillana/UNESCO. In <http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- Dewey J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Firenze: Sansoni (Edizione originale pubblicata 1916).
- Díaz Barriga Arcego F., Hernández Rojas G. (1999). *Docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. In <www.scribd.com/document/21367612/-Aprendizaje-Constructivo-y-Significativo-Diaz-Barriga> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- DIGESTYC (2016). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2015*. El Salvador. In <www.digestyc.gob.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- DIGESTYC (2017). *Encuesta Nacional de Violencia Contra la Mujer*. El Salvador.
- Dillenbourg P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P.A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Eletti V. (Ed.) (2002). *Che cos'è l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Gamberi C., Maio M.A. & Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Guerra L. (2015). Didattiche digitali: tra mitologie e nuove sfide educative. In Ferrari L. *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*. Parma: Junior.
- Huber G. (2008). Aprendizaje Activo y Metodologías Educativas. *Revista de Educación* (número extraordinario), pp. 59-84. In <www.revistaeducacion.mec.es/re200-8_04.htm> (ultima consultazione: 11/05/2018).
- Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer-ISDEMU (2017). *Informe sobre el estado y situación de la violencia contra las mujeres en El Salvador*. San Salvador, El Salvador. In: <www.isdemu.gob.sv/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=137%3Ainformes-nacionales-de-violencia-contra-las-mujeres&Itemid=234&lang=es> (ultima consultazione: 11/05/2018)
- King A. (2007). *Scripting collaborative learning processes: a cognitive perspective*. US: Springer.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, España: Ed. Horas y Horas.
- Lambertini L. (2010). *Corpi sessuati e corpi sessuali. Prove erotiche di comunicazione*. In *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: Franco Angeli.
- Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006). *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom* Trento: Erickson.

- Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi D. (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere uomini e donne*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maragliano R. (2005). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- MINED (2009). *Plan Social Educativo "Vamos a la Escuela"*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2010). *Política de Educación Inclusiva*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2016a). *Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador. Documento de sistematización*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación. In <www.mined.gob.sv/index.php/noticias/avisos/item/8618-documento-de-sistematizacion-del-modelo-de-escuela-inclusiva-de-tiempo-pleno-en-el-salvador> (ultima consultazione: 11/05/2018)
- MINED (2016b). *Política de Equidad e Igualdad de Género*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2016c). *Plan El Salvador Educado*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación. In: <www.mined.gob.sv/jdownloads/Institucional/Plan_El_Salvador_Educado.compressed.pdf>(ultima consultazione: 11/05/2018)
- MINED (2016d). *Censo escolar 2016*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación.
- Moreno M. (1993). *Cómo enseñar a ser niñas: el sexismo en la escuela*. Barcelona, España: Icaria.
- ONU (1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz. Beijing (plataforma de Acción Mundial). Naciones Unidas.
- ONU (1999). *Informe del Consejo Económico y Social correspondiente al 1997. Asamblea General. Documentos Oficiales. Quincuagésimo segundo periodo de sesiones. Suplemento No. 3 (A/52/3/Rev. 1)*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ONU (2015). *Transforming our world: Agenda 2030 for Sustainable Development*, New York.
- Pironi T. (2007). *La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico nell'età giolittiana*. In Ulivieri S. (a cura di). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rodríguez J. (2009). *Reproducción adolescente y desigualdades en América Latina y El Caribe: un llamado a la reflexión y a la acción*. Madrid: OIJ, CEPAL.
- STP, FOMILENIO y Red 2Red (2013). *Estudio para la transversalización de Género en el Sistema Educativo*, San Salvador, El Salvador.
- Subirats M., Tomé A. (2010) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Taddei A. (2016). *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador*. Milano: Franco Angeli.
- Taddei A. (2017). *Contro la violenza di genere: tra formazione ed intervento. Riflessioni da una ricerca nella Repubblica di San Marino*. Milano: Franco Angeli.
- Trentin G. (2002). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris.
- UNESCO Chile (1999). *Cultura de Paz en la escuela. Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. In <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>>(ultima consultazione: 11/05/2018)
- Vygotskij L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1932).