

Progettare con cura l'educazione per promuovere spazi di crescita e di formazione *gender-oriented*

Designing education with care: promoting gender-oriented learning spaces for growth and pedagogical development

**Francesca Dello Preite**

Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Firenze, francesca.dellopreite@unifi.it

**Caterina Mellace**

Borsista di Ricerca, Università degli Studi di Firenze, caterina.mellace@unifi.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

Per trasformare le aule scolastiche in spazi di libertà, in cui le/gli insegnanti possano favorire lo sviluppo di saperi plurali e di relazioni intergenero basate sul rispetto, sulla parità e la non discriminazione, è essenziale progettare con cura percorsi educativi aperti allo scambio di idee, di punti di vista ed esperienze personali, all'interno dei quali ogni soggetto (bambina, bambino, ragazza, ragazzo) possa imparare a confrontarsi con l'altro/a da sé, a costruire una visione del mondo non stereotipata e a tessere relazioni per una convivenza democratica. In questo senso, la progettazione si configura come dispositivo pedagogico privilegiato per predisporre ambienti d'insegnamento-apprendimento *gender-oriented* in cui tutti e tutte possano prendere consapevolezza dei limiti imposti dal patriarcato e comprendere il valore di una cultura aperta, paritaria ed inclusiva.

### KEYWORDS

**Educazione, progettazione, cura, genere, parità.**  
**Education, design, care, gender, equality.**

To transform classrooms into spaces of freedom, where teachers can foster the development of pluralistic knowledge and inter-gender relationships grounded in respect, equality, and non-discrimination, it is essential to carefully design educational pathways that encourage the exchange of ideas, perspectives, and personal experiences. Within these spaces, every individual—girl, boy, adolescent—can learn to engage with others, construct a non-stereotypical worldview, and build relationships that support democratic coexistence. In this context, educational design emerges as a privileged pedagogical tool for creating gender-oriented teaching and learning environments, where all students can become aware of the constraints imposed by patriarchy and appreciate the value of an open, equal, and inclusive culture.

**Citation:** Dello Preite F, Mellace C. (2025). Progettare con cura l'educazione per promuovere spazi di crescita e di formazione *gender-oriented*. *Women & Education*, 3(6), 52-56.

**Corresponding author:** Francesca Dello Preite | francesca.dellopreite@unifi.it

**Copyright:** © 2025 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25\\_09](https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25_09)

**Submitted:** October 14, 2025 • **Accepted:** November 12, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

## 1. Educare alla parità per rimuovere le disuguaglianze e favorire la giustizia sociale

Il principio di parità e non discriminazione costituisce uno dei cardini essenziali delle democrazie più evolute. A livello internazionale, esso è sancito da numerosi strumenti giuridici, tra cui la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), la Convenzione Europea dei Diritti dell’Uomo (1950) e la Carta dei Diritti Fondamentali dell’Unione Europea (2000). Come dispone l’articolo 3 della nostra Costituzione, in un sistema democratico ogni persona deve poter godere degli stessi diritti e opportunità, indipendentemente dal genere, dall’etnia, dalla religione, dall’orientamento sessuale e dalle condizioni sociali in cui si trova a vivere. Questo non è soltanto un ideale utopico, ma rappresenta una condizione imprescindibile per garantire la giustizia sociale, la coesione civile e la piena partecipazione di tutti alla vita pubblica.

Parità non significa né uniformità né omologazione. Anzi, parafrasando le parole scritte da Don Lorenzo Milani e dagli alunni di Barbiana in “Lettera a una professoressa” (1967), non c’è nulla di più ingiusto che fare parti uguali fra disuguali. La parità, infatti, comprende il riconoscimento delle differenze e il rispetto delle identità individuali, e va praticata in un contesto di equità, dove ciascuna persona possa trovare i presupposti e le risorse per far germogliare le proprie capacitazioni (Nussbaum, 2012).

Il principio di non discriminazione, allora, diviene un motore di progresso sociale e culturale atto a sviluppare comunità aperte e resilienti, capaci di affrontare le sfide del presente mediante una visione non dogmatica, ma pronta a trasformare anche le problematiche più complesse in *chance* che guardano con fiducia al futuro. In questo panorama, le istituzioni ricoprono un ruolo fondamentale nella promozione dell’uguaglianza sostanziale e nel contrastare ogni forma di esclusione che impedisca, di fatto, la piena fioritura umana (Nussbaum, 1999). Tra queste, la scuola – intesa come spazio sociale dove si impara a conoscere ed esercitare la democrazia (Dewey, 1949) – ha il compito di guidare ogni cittadina e cittadino, fin dalla prima infanzia, verso la scoperta e la conoscenza di sé, degli/delle altri/e e del mondo con curiosità, interesse e attenzione, interrogandosi su come funzionano le cose, su come si costruiscono le relazioni e come fare a mantenerle sane, nel pieno rispetto delle reciproche differenze (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Una scuola che incoraggia e sollecita a fare/farsi domande e a chiedere spiegazioni è una scuola in costante evoluzione, mai uguale a se stessa. Un luogo del confronto e del dialogo in cui nascono nuovi saperi e si sperimentano pratiche inclusive che danno a tutte e tutti l’opportunità di autodeterminarsi riconoscendo i propri bisogni e realizzando le proprie aspettative (Ulivieri, 2012).

Indubbiamente, stiamo parlando di una scuola che non si improvvisa e non si piega alle “mode” più fascinose del momento. Quella a cui si pensa è “la scuola della democrazia” (Baldacci, 2014), basata su un sapere pedagogico critico-riflessivo, capace di individuare le istanze educative di una società sempre più inquieta, attraversata da incertezze e da fragilità che rischiano di “far perdere la rotta” innescando pericolose derive (Cambi, 2008).

Da qui nasce l’esigenza di fondare e organizzare l’agire scolastico secondo un *modello progettuale consapevole*, che sappia tracciare preventivamente – ma non rigidamente – i sentieri formativi che indicano quale strada sia meglio seguire (Morin, 2021) per far crescere nelle nuove generazioni il desiderio e la tensione verso un vivere civile pacifico e uno sviluppo umano che elimini le disuguaglianze e rafforzi le alleanze (Loiodice, 2020).

Sotto questo aspetto, la progettazione assume i tratti di un processo creativo, che sa muoversi tra ciò che è già noto e ciò che ancora non si conosce, tra il presente che si abita e il futuro che si attende, tra la sicurezza di ciò che si ha e il timore dell’incertezza; un’azione sempre aperta al possibile (Michelini, 2006), ma che, al tempo stesso, sappia dare le coordinate per non finire nello spontaneismo disorientante e caotico. Quindi, da strumento tecnico – articolato secondo una logica sequenziale e ripetitiva – la progettazione diventa spazio ideativo e costruttivo, in cui si intrecciano visione e responsabilità, immaginazione e cura (Brambilla, 2023). Ed è proprio nell’equilibrio dinamico tra apertura e orientamento che si fonda la sua valenza educativa: un invito a esplorare i bisogni e le situazioni contingenti per giungere a creare significati condivisi, mantenendo sempre in essere quel *filo rosso* che unisce ogni persona al mondo e al suo divenire.

## 2. La progettazione: un “cantiere a cielo aperto” per prendersi cura dei processi formativi

Secondo Andrea Traverso (2018):

La competenza progettuale non risponde solo all’esigenza di riordinare l’esistenza dell’educando, ma implica *in primis* un’assunzione di responsabilità [...]. Progettando l’educatore compie delle scelte che vanno a modificare aspetti importanti della vita dell’educando e dell’educanda. [...] La sfida degli educatori e delle educatrici è quella di riuscire a dare la possibilità al minore di formarsi all’interno di una progettualità aperta, capace non solo di accogliere i suoi bisogni ma anche di permettergli di ridimensionarli e ristrutturarli, partecipando attivamente al processo di costruzione del suo percorso, del suo progetto, della vita (Ivi, pp. 42-43).

In che modo, allora, i/le professionisti/e dell'educazione possono dare luogo a una progettazione che, da una parte, sappia delineare con chiarezza e intenzionalità gli obiettivi, le strategie, i contenuti e i risultati da raggiungere e, dall'altra, sappia dare spazi di autonomia ed autodeterminazione ai soggetti che si stanno formando? Come già evidenziato in altri lavori (Dello Preite, Balestri, 2022), questa duplice istanza può essere soddisfatta facendo ricorso a una serie di criteri metodologici che rendono la progettazione un dispositivo "plastico" capace di ideare *setting* didattici e pratiche educative in continuo "dialogo e confronto" con i destinatari e il loro bisogni. I criteri a cui si fa riferimento riguardano: la *coerenza*, la *flessibilità*, la *personalizzazione*, l'*inclusione*, la *trasformatività*. Vediamone di seguito le caratteristiche.

Il *criterio della coerenza* ha lo scopo di mantenere stabile l'armonia interna del progetto. In sostanza, ogni scelta progettuale cerca di creare equilibrio e sintonia tra le finalità educative, i bisogni e le aspettative degli studenti, le risorse disponibili e gli obiettivi di apprendimento. Questo criterio garantisce che il percorso formativo mantenga una direzione chiara e condivisa, evitando frammentazioni e incoerenze. Il *criterio della flessibilità* rimanda, invece, al concetto della adattabilità alle differenti situazioni. In tal senso, la progettazione tende a rispondere in modo resiliente alle trasformazioni del contesto educativo. Ciò significa saper modificare strategie e strumenti in base alle esigenze emergenti, mantenendo la continuità del percorso e valorizzando l'imprevisto come opportunità. Il *criterio della personalizzazione* ha lo scopo di valorizzare le unicità. Ogni bambina, bambino o giovane porta con sé una storia, un modo di apprendere, un insieme di talenti (Margiotta, 2018). Il/la professionista (insegnante, educatrice/educatore) deve riconoscere e sostenere queste differenze, evitando percorsi standardizzati e promuovendo esperienze formative che permettano a ciascuno/a di esprimere il proprio potenziale. Allo stesso tempo, il *criterio dell'inclusione* mantiene attiva l'apertura verso l'alterità. Progettare in modo inclusivo significa costruire ambienti di apprendimento che accolgono tutte le dimensioni della persona – corporee, cognitive, emotive, sociali, culturali – e favoriscono la piena partecipazione alla vita scolastica. L'inclusione non è solo un obiettivo, ma un principio che interroga continuamente il progetto educativo per orientarlo verso situazioni capaci di promuovere l'equità. Infine, il *criterio della trasformatività*, che mantiene vivo lo sguardo al cambiamento. La progettazione non deve limitarsi a riprodurre ciò che già esiste, ma aprirsi alle possibilità di innovare, di mettere in discussione pratiche consolidate e di esplorare nuove prospettive. Questo criterio invita a pensare e ad agire in modo creativo e collaborativo dando luogo a interventi educativo-didattici che fanno della scoperta e del *problem solving* gli strumenti ideali per soddisfare anche ciò che non era stato possibile definire a priori.

È indiscutibile che non sia attraverso la mera applicazione dei criteri citati che si ottiene il pieno equilibrio tra la dimensione *orientativa* e quella *creativa*. Qui entrano in gioco la responsabilità e la capacità riflessiva del/la professionista dell'educazione (Schön, 1993) nel trovare connessioni e intrecci che sappiano mantenere la coerenza senza rinunciare alla flessibilità, promuovere la personalizzazione dentro un quadro inclusivo, orientare il cambiamento attraverso pratiche trasformative. Siffatto, i criteri superano la funzione regolativa e si propongono come dispositivi pedagogici in grado di coniugare rigore progettuale e apertura educativa.

Emerge, a questo punto, una seconda considerazione che riguarda la struttura che sorregge il processo progettuale nel suo divenire. Nella letteratura di riferimento si parla di *fasi canoniche* della progettazione (Capperucci, 2008) riconducibili ai seguenti *step*: analisi dei bisogni, definizione degli obiettivi, selezione dei contenuti, scelta del metodo, delle strategie e delle tecniche didattiche, verifica e valutazione degli apprendimenti.

Di primo acchito, le fasi possono sembrare una procedura che pone la progettazione all'interno di un quadro deterministico e poco flessibile. Difatti, questa visione può essere messa in discussione rileggendo l'intero processo in ottica sistematica e alla luce del paradigma della cura che, come scrive Joan Tronto (2023), rappresenta "una specie di attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere [...] il nostro "mondo" in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile" (p. 19). La studiosa statunitense sostiene, infatti, che c'è cura ogni volta che ci interessiamo a qualcuno o qualcosa (*caring about*), ci prendiamo cura di qualcuno o qualcosa (*caring for*), prestiamo cura a qualcuno o qualcosa (*caregiving*), verifichiamo gli effetti dell'aver ricevuto cura (*care-receiving*). *Praticare la cura*, quindi, è esattamente ciò che intende fare la progettazione ideando e accompagnando intenzionalmente i processi e le dinamiche educative senza dimenticare nessuno, senza lasciare niente al caso e favorendo il raggiungimento di esiti positivi.

Nella prospettiva della cura, il riconoscimento dei bisogni (primo *step*) si esplica nel rivolgere un'attenzione consapevole alle situazioni problematiche, interrogandosi sulle motivazioni che le generano. È questo il momento dell'osservazione partecipata, in cui chi progetta cerca di comprendere le potenzialità che il contesto esprime, esplora l'ambiente rilevandone le caratteristiche e individua gli aspetti a cui prestare attenzione durante l'agire in situazione. Senza soluzione di continuità, il/la professionista dell'educazione assume la responsabilità della conduzione dell'intervento educativo (secondo *step*) che richiede un impegno concreto per modificare lo stato delle cose. È in questa fase che dalle intenzioni ideative si passa all'azione concreta (terzo *step*): l'insegnante entra in relazione con gli allievi, mette in campo saperi disciplinari, strategie, strumenti e risorse per rispondere alla domanda formativa; assume la postura relazionale scelta e vaglia costantemente l'agire educativo rimodulando l'intervento sulla base dei *feedback* che agli/le alunni/e rimandano; verifica i cambiamenti in corso e prende in considerazione nuove necessità e opportunità qualora si palesino in itinere. La valutazione (quarto *step*), dunque, non si traduce in una

sterile tecnica di misurazione, ma svolge l'importante funzione di attribuire senso e dare valore agli apprendimenti tenendo sempre aperta la possibilità di ri-orientare il lavoro educativo-didattico, generando un ciclo continuo di cura e miglioramento.

### 3. L'aula come spazio per promuovere democrazia paritaria

In quest'ultima parte del contributo, si propone una riflessione sul ruolo cruciale che gli spazi educativi – in particolare l'aula scolastica – rivestono nel processo formativo, evidenziando come la loro progettazione, orientata alla cura, rappresenti un passaggio essenziale per trasformare gli ambienti di apprendimento in luoghi inclusivi e *gender-oriented*. Come evidenziano gli studi di settore, il congegno della progettazione può fare della scuola una vera e propria palestra di democrazia quando crea le condizioni affinché ciascun soggetto si senta riconosciuto e valorizzato nella sua interezza (Boffo, 2007). Ciò richiede di superare il modello dell’“educazione depositaria” (Dewey, 1949, p. 6), attraverso cui gli/le allievi/e “assorbono le informazioni fornite dal/dalla docente, [per] memorizzarle e ricordarle” (bell hooks, 2020, p. 46), con l’alto rischio di cadere nel conformismo. Gli spazi in cui si chiede omologazione e obbedienza tendono a soffocare la curiosità e a limitare l’autonomia di espressione e il pensiero divergente (Morin, 2000; Dewey, 1949). Viceversa, l’aula intesa come luogo destinato alla *pratica di libertà* (bell hooks, 2020, p. 46) incoraggia a interrogarsi, a riflettere sul mondo e su se stessi, a mettere in discussione stereotipi e pregiudizi che alimentano disuguaglianze e discriminazioni. È qui che nasce il pensiero critico, che si rafforza nel confronto con l’altro da sé, nell’accoglienza delle diversità e nella possibilità di costruire saperi, linguaggi e significati condivisi. In questo modo, l’uguaglianza si declina come equità, come riconoscimento delle differenze e valorizzazione delle singolarità di ciascuna persona (bell hooks, 2023). Progettare l’aula in ottica democratica implica, allora, il superamento dei modelli trasmissivi tradizionali a favore dell’adozione di metodi didattici che valorizzano le voci di tutte/i, accolgono le differenze, incoraggiano la *partecipazione appassionata* (bell hooks, 2020; Recalcati, 2014) e alimentano il dialogo volto a favorire il riconoscimento reciproco.

Con l’obiettivo di emanciparsi da una visione cristallizzata dell’educazione – che non consente di *liberare* il pensiero e di promuovere le capacità critiche di studenti e studentesse – bell hooks propone di trasformare gli spazi didattici in *comunità di apprendimento* dove si favorisca un clima aperto, fondato sul rispetto e sulla valorizzazione delle differenze. Un luogo in cui gli/le studenti/studentesse possano essere considerati/e “nelle loro peculiarità di individui [...] e l’interazione [parta] dalle loro esigenze” (bell hooks, 2020, p. 37). L’aula, allora, è paragonabile a un *laboratorio di cittadinanza* dove si promuove “l’iniziativa collettiva” e si consente agli/alle studenti/studentesse di “riflettere appassionatamente” (bell hooks, 2023, p. 35). La passione, l’entusiasmo e perfino l’ironia diventano dispositivi ri-generativi in grado di abbattere gerarchie, stimolare partecipazione e decostruire strutture di potere che ancora oggi limitano il pieno sviluppo delle capacità critiche.

Come sottolinea Massimo Recalcati, i veri insegnati non solo quelli che in aula “riempiono la testa con un sapere già costituito; dunque, già morto [...] [ma coloro che] fanno nascere domande senza offrire risposte preconstituite” (2014, pp. 112-113). In questo orizzonte *erotico* dell’insegnamento (*Ibidem*), l’aula diventa un *contesto di libertà* e di crescita che offre a ciascun soggetto il vantaggio di valorizzare la propria unicità e di relazionarsi con il mondo *mettendo in pratica* i principi di giustizia e d’inclusione.

### 4. Alcune considerazioni per progettare spazi di libertà

La progettazione dell’aula e degli apprendimenti non è un processo neutro né meramente funzionale: esso implica “sempre” delle scelte politiche e pedagogiche che conferiscono all’ambiente educativo una propria fisionomia e identità. Quando l’aula viene allestita come contesto relazionale aperto, capace di accogliere le differenze e di promuovere la corresponsabilità, essa diventa un laboratorio di democrazia paritaria, dove la libertà è praticata attraverso lo scambio di idee, la riflessione critica e la partecipazione attiva.

La progettazione orientata alla cura decostruisce i modelli d’ insegnamento-apprendimento trasmissivi e verticali, e apre la strada a una pedagogia trasformativa (Mezirow, 2016), capace di generare desiderio, stimolare la curiosità e valorizzare le soggettività nella loro interezza. L’aula non è più il luogo della ripetizione e dell’obbedienza, ma uno spazio dinamico in cui si coltiva il pensiero divergente, si confutano i pregiudizi e si costruiscono nuovi significati condivisi. bell hooks (2023) ci insegna che “Pensare è un’azione. [...] I pensieri sono il laboratorio in cui ci si pone domande e si trovano risposte, il luogo in cui teoria e prassi si incontrano” (p. 31). L’atto del pensare può rappresentare un “un impegno radicale [...] [che favorisce] l’integrità del pensiero critico [...] ma richiede molto coraggio e immaginazione” (Ivi, p. 34). Allora, progettare aule che favoriscano la libertà di pensiero e di parola significa creare *setting* educativi che non solo accolgano i soggetti con le loro peculiarità, ma che avvalorino tutte le differenze rendendole visibili e legittimando le soggettività che spesso vengono marginalizzate (Ulivieri, 1997). È

in questi spazi che l'educazione può diventare realmente *emancipatrice di un cambiamento radicale e autentico*, di cittadinanza attiva e di giustizia sociale.

L'aula come spazio di libertà diventa uno spazio di *resistenza*: contro le gerarchie, contro le norme che escludono, contro le "pedagogie nere" che occultano e silenziano. Un luogo in cui si pratica la democrazia, si sperimenta l'equità e si costruisce, giorno dopo giorno, una società più giusta, più inclusiva, più viva.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- bell hooks (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi.
- Boffo V. (2007). *Comunicare a scuola. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Brambilla L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2008). *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*. Napoli: Loffredo.
- Capperucci D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*. Milano: FrancoAngeli.
- Dello Preite (a cura di) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dello Preite F., Balestri F. (2022). Progettazione relazionale per una scuola diffusa. *Insegnamento & Formazione*, 1, pp. 53-63.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Loiodice I. (a cura di) (2020). *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michelini M-C (2006). *Progettare e governare la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2021). *Lezioni da un secolo di vita*. Milano-Udine: Mimesis.
- Nussbaum M.C. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: L.E.F.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Traverso A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Tronto J. (2023). *Who cares? Come ripensare una politica democratica*. Roma: Castelvecchi.
- Ulivieri S. (a cura di) (1997). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (a cura di) (2012). *Insegnare nella scuola secondaria*. Pisa: ETS.