

## Educazione di genere e formazione dei docenti: dispositivi educativo-didattici, curricula impliciti, paradossi educativi

### Gender education and teacher training: educational and teaching tools, implicit curricula, educational paradoxes

**Marinella Muscarà**

Professoressa Ordinaria di Didattica Generale, Università degli Studi di Enna Kore, [marinella.muscara@unikore.it](mailto:marinella.muscara@unikore.it)

**Giuseppe Burgio**

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Enna Kore, [giuseppe.burgio@unikore.it](mailto:giuseppe.burgio@unikore.it)

**Viviana La Rosa**

Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Enna Kore, [viviana.larosa@unikore.it](mailto:viviana.larosa@unikore.it)

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

L'educazione di genere si configura come processo complesso che vede coinvolti non solo bambini e bambine destinatari di specifiche azioni formative, ma anche e soprattutto gli/le insegnanti, in formazione e in servizio, cui spetta il compito tanto di gestire la complessità degli input sociali che, in forma esplicita e implicita, arrivano dall'esterno ai soggetti in formazione (Burgio, 2020), quanto di intervenire in modo consapevole nelle dinamiche relazionali tra i diversi attori. Perché tale obiettivo possa essere pienamente raggiunto, tuttavia, appare necessario progettare percorsi formativi rivolti agli/alle insegnanti capaci di agire nella prospettiva di decostruire stereotipi e rappresentazioni normative, agiti in modo inconsapevole nel quotidiano scolastico e di riconoscere e contrastare il "curricolo implicito" che spesso perpetua modelli gerarchizzati (Muscarà, Romano, Giannone, 2025).

A partire da tale premessa, il contributo intende riflettere sulla centralità della soggettivazione critica – rispetto al genere – degli/delle insegnanti come prerequisito per un intervento educativo trasformativo. Più nello specifico, verranno descritti 1) le evoluzioni del panorama pedagogico italiano in relazione alla pedagogia di genere; 2) l'esperienza dei corsi universitari di Pedagogia di genere in Italia (a partire dall'esperienza maturata all'Università Kore di Enna, nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria); 3) il complesso lavoro centrato sull'educazione alle differenze, che connota l'area laboratoriale e gli insegnamenti collocati al quinto anno del corso di laurea; 4) le azioni relative alla formazione in ingresso degli/delle insegnanti (TFA, percorsi di formazione 60/30 cfu). Verranno così trattati come "case study" (attraverso un'autoetnografia educativa) le azioni formative messe in campo presso l'ateneo ennese, che vanno nella direzione di fornire ai futuri e alle future insegnanti dispositivi educativo-didattici capaci di rendere visibili e trasformabili le asimmetrie di genere, valorizzando al contempo il pluralismo identitario, con il convincimento che la scuola possa e debba realmente fungere da motore di cambiamento della società.

#### KEYWORDS

Educazione, genere, formazione, docenti, paradossi  
Education, gender, training, teachers, paradoxes

Gender education is a complex process that involves not only boys and girls who are the recipients of specific educational activities, but also, and above all, teachers, both in training and in service, who are responsible for managing the complexity of social inputs that, in explicit and implicit form, come from outside to those in training (Burgio, 2020), as well as consciously intervening in the relational dynamics between the various actors. However, in order for this objective to be fully achieved, it appears necessary to design training courses for teachers who are capable of acting with a view to deconstructing stereotypes and normative representations, which are unconsciously enacted in everyday school life, and of recognising and counteracting the "implicit curriculum" that often perpetuates hierarchical models (Muscarà, Romano, Giannone, 2025).

Starting from this premise, this contribution aims to reflect on the centrality of teachers' critical subjectivation – with regard to gender – as a prerequisite for transformative educational intervention. More specifically, it will describe 1) developments in the Italian educational landscape in relation to gender pedagogy; 2) the experience of university courses in gender pedagogy in Italy (based on the experience gained at the Kore University of Enna, in the degree course in Primary Education Sciences); 3) the complex work focused on education on differences, which characterises the laboratory area and the courses offered in the fifth year of the degree programme; 4) actions related to the initial training of teachers (TFA, 60/30 credit training courses). These will be treated as 'case studies' (through educational autoethnography) and training actions implemented at the University of Enna, which aim to provide future teachers with educational and teaching tools capable of making gender asymmetries visible and transformable, while at the same time promoting identity pluralism, with the conviction that schools can and must truly act as a driving force for change in society.

**Citation:** Muscarà M., La Rosa V., Burgio G. (2025). Educazione di genere e formazione dei docenti: dispositivi educativo-didattici, curricula impliciti, paradossi educativi. *Women & Education*, 3(6), 3-10.

**Corresponding author:** Marinella Muscarà | [marinella.muscara@unikore.it](mailto:marinella.muscara@unikore.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\\_02](https://doi.org/10.7346/we-III-06-25_02)

**Submitted:** November 17, 2025 • **Accepted:** December 6, 2025 • **Published:** December 30, 2025

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2975-0105 (online)

## 1. Genealogia della pedagogia di genere in Italia

In relazione alla pedagogia di genere, Leonelli (2011) individua tre momenti principali:

1. Il primo va dal 1970 circa fino al 1990 e gli studi si concentrano sulla richiesta di parità tra uomini e donne, in linea con il femminismo dell'uguaglianza. Questo approccio prende avvio simbolicamente con il libro *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti, pubblicato nel 1973 (riedito nel 2023).
2. Nel secondo periodo, che copre gli anni dal 1990 al 2000 (e anche oltre), si sviluppa una pedagogia centrata sulla differenza, in dialogo con il pensiero della differenza sessuale (Marone, 2002).
3. Dal 2000 in poi si afferma una pedagogia delle differenze (al plurale), influenzata dagli studi di genere.

Lo studio del rapporto tra genere ed educazione è stato profondamente influenzato dal pensiero femminista (Sandrucci, 2005) e si è affermato grazie al lavoro pionieristico di studiose come Simonetta Ulivieri (1995), Barbara Mapelli (2018) e Anna Maria Piussi (1989). Questo tema, che un tempo era marginale nel panorama pedagogico italiano è così diventato progressivamente centrale, ed è stato affrontato da prospettive teoriche diverse (Demetrio *et al.*, 2001).

Negli ultimi anni, la ricerca si è estesa anche allo studio delle maschilità (Chello, Maltese, 2024; Di Grigoli, 2025a; Liotta, 2024), con particolare attenzione al legame tra maschilità e cura (Ottaviano, Persico, 2020; Burgio *et al.*, 2023; Biemmi, 2024a). E il genere si intreccia oggi con altri approcci interpretativi: da quello interculturale (Cambi, Campani, Ulivieri, 2003; Lorenzini, Cardellini, 2018; Chiappelli, Bernacchi, 2024; Farahi, 2024), a quello ecofemminista (De Vita, 2024), fino alla prospettiva postumana ispirata a Haraway (Pinto Minerva, Gallelli, 2004) e a quella queer (Burgio, 2014; Di Grigoli, 2024b; Colli Vignarelli, 2024; Santambrogio, 2022, 2024; Burgio, Santambrogio, 2024), mostrando vitalità e capacità di innovazione (Alga, Cima, 2022). Al centro di questa letteratura abbiamo comunque sempre il rapporto tra i corpi, i saperi e le etiche (Cagnolati, 2007; Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013; Mapelli, 2025; Covato, 2010), da ripensare nei contesti educativi.

Sin dalla fascia d'età 0-6 anni (Demozzi, 2023; Sità, 2025) fino all'università (Piussi, Arnaus, 2011), attraversiamo ambienti educativi nei quali le dinamiche di genere sono inevitabilmente presenti e operano attivamente. Allo stesso tempo, l'istruzione rappresenta un vero e proprio dispositivo che contribuisce a produrre, riprodurre e trasformare le differenze di genere (Crivellaro, Nardone, 2020).

Il genere opera infatti nel contesto scolastico attraverso due livelli del curriculum: quello esplicito, ovvero ciò che si insegna consapevolmente, e quello nascosto, ovvero ciò che si trasmette inconsapevolmente.

I saperi trasmessi a scuola sono sempre quelli maschili (Sapegno, 2014). Basti pensare alla letteratura italiana, dove dopo Gaspara Stampa bisogna attendere Elsa Morante per ritrovare una figura femminile significativa, o alla filosofia, dove le donne sembrano inesistenti fino all'arrivo di de Beauvoir e Arendt. Questo fenomeno segnala una rimozione della differenza di genere nei contenuti disciplinari, nei curricula e nei libri di testo (Biemmi, 2009; 2017). Tuttavia, il problema principale appare la mancanza di uno sguardo di genere, capace di mettere in discussione discipline costruite secondo una prospettiva maschile.

In questo contesto, un ambito di analisi centrale è la relazione educativa tra insegnante e alunno, che è inevitabilmente attraversata dalla differenza di genere (oltre che da altri fattori come orientamento sessuale, età, classe sociale, livello d'istruzione, colore della pelle ecc.). Accanto alla relazione educativa, anche il linguaggio gioca un ruolo fondamentale: esso è infatti sempre sessuato – sia grammaticalmente sia culturalmente – e porta con sé metafore che veicolano gerarchie, modelli sessuali e ruoli prestabiliti (Batini, 2011; Batini, Santoni, 2009). Parlare, quindi, non è mai neutro (Irigaray, 1991; Dello Preite, Gheno, 2025), soprattutto in ambito scolastico, dove l'insegnamento si basa ancora in gran parte sulla parola del docente, in relazione frontale rispetto alla classe.

Anche le interazioni informali – le battute tra docenti, le barzellette dei bidelli, gli insulti tra studenti, i graffiti a sfondo sessuale nei bagni – contribuiscono a produrre e rafforzare un immaginario di genere. A ciò si aggiungono le distinzioni ancora presenti tra scuole o discipline considerate “da maschi” o “da femmine”, oppure tra gli sport preferiti da un genere o dall'altro (Lopez, 2016a, 2025; Biemmi, Leonelli, 2017; Bocci, Burgio, Di Stefano, 2024). Tutti questi elementi dimostrano come la scuola agisca come un dispositivo di costruzione del genere, spesso secondo una logica rigidamente binaria e dicotomica (Santambrogio, Burgio, 2024).

Accanto a questa ricchezza teorica, tuttavia, l'emergere di movimenti misogini e omo-transfobici, che hanno diffuso panico morale su una non meglio definita “ideologia gender” (secondo cui si insegnerebbe ai bambini a masturbarsi o a cambiare genere), ha fortemente ostacolato la realizzazione nelle scuole di attività di educazione al genere. Così, l'incidenza dell'educazione di genere nella scuola italiana risulta oggi ancora più limitata che in passato. Le questioni di genere, però, non appartengono alla sfera privata: sono temi politici e pubblici. Per questo sarebbe necessario garantire una formazione solida e strutturata sulle tematiche di genere e sessualità per tuttə le insegnanti, sia all'ingresso della professione che *in itinere* (Biemmi, 2024b; Burgio, 2023).

D'altro canto, tutti i gruppi sociali, culturali, religiosi e politici mettono in atto – consapevolmente o meno –

pratiche di educazione di genere non formale o informale, che influenzano profondamente la formazione individuale.

Un ruolo centrale in questo processo spetta alla famiglia (Contini, Ulivieri, 2010; Becchi, 2008). Genitori e *caregivers*, infatti, riproducono spesso modelli di genere appresi in modo implicito, trasmettendoli attraverso i giocattoli scelti per i/le bambinè, le relazioni sociali favorite, i ruoli di genere che incarnano, l'abbigliamento, il linguaggio del corpo, il tono della voce e persino l'umorismo.

Anche la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (Beseghi, 1987; Beseghi, Telmon, 1992; Antoniazzi, 2015, 2019) gioca un ruolo significativo, contribuendo a costruire rappresentazioni di maschilità e femminilità che si radicano profondamente nell'immaginario (Brambilla, 2016). I mass media, i social network e la cultura pop – soprattutto quella rivolta a preadolescenti e adolescenti – hanno a loro volta un forte impatto: a volte esercitano una pressione invasiva, altre volte aprono spazi di espressione e libertà (Leonelli, Selmi, 2013; Nardone, 2020; Stramaglia, 2014; Di Grigoli, 2024a, 2024b).

Accanto a queste influenze esterne, esiste poi un'importante dimensione di *autoeducazione* al genere, che ciascuna di noi compie nel corso della vita, più o meno consapevolmente, attraverso scelte personali, incontri significativi, letture, viaggi ed esperienze (Ulivieri, Biemmi, 2011; Zizioli, 2021). All'interno di questo percorso, anche l'esperienza dell'innamoramento e delle relazioni affettive – che si manifestano in forme diverse a seconda del genere e dell'orientamento sessuale – rappresenta un momento centrale di educazione al genere, sia personale che relazionale (Mapelli, Miceli, 2013).

La pedagogia di genere si confronta oggi anche con la dimensione maschile (Deiana, Greco 2012; Ottaviano, Persico, 2020; Chello, Maltese, 2024; Di Grigoli, 2025a; Burgio et al., 2023; Biemmi, 2024a), considerandola non solo un elemento di contesto, ma un vero e proprio oggetto di studio e riflessione. Poiché l'approccio al genere è stato fortemente influenzato dal femminismo, il maschile è stato spesso analizzato in relazione al patriarcato e alle sue manifestazioni problematiche all'interno dell'ambiente scolastico. Tuttavia, appare chiaro che non si può né colpevolizzare in modo generalizzato i ragazzi, attribuendo loro comportamenti problematici come se questi ultimi fossero innati, né giustificarli semplicemente come vittime della crisi del patriarcato.

Da qui nasce la necessità di sviluppare nuove prospettive pedagogiche, capaci di andare oltre il patriarcato e di promuovere una consapevole educazione alle maschilità. Questo percorso implica una riflessione critica su come si costruisce l'identità maschile e su quali siano gli spazi (formali e informali) in cui essa si forma, ponendo l'attenzione su un'educazione maschile spesso basata sulla conformità a modelli stereotipati di virilità (Mantegazza 2008).

L'obiettivo è costruire percorsi educativi che valorizzino le molteplici forme di espressione del maschile, offrendo ai giovani modelli alternativi a quello dominante, per liberare i ragazzi dall'imposizione di una maschilità egemonica e aprire loro possibilità di identificazione più ampie e sfaccettate.

Oltre a considerare il maschile come oggetto di studio, è altrettanto importante riconoscerlo in quanto soggetto educativo. Mentre le ragazze crescono oggi in un mondo che, seppur ancora diseguale, offre modelli femminili forti e indipendenti in diversi ambiti (formazione, lavoro, cultura, politica...), i ragazzi si trovano spesso a crescere in un contesto privo di figure maschili autorevoli: si parla infatti di una società "senza padri" e "senza maestri".

Per questo motivo, diventa urgente pensare a un nuovo approccio educativo specificamente rivolto ai ragazzi, capace di superare la nostalgia del passato patriarcale. Servono figure educative maschili che, riconoscendo la propria parzialità, siano autorevoli (non autoritari né permissivi), assumendosi pienamente la responsabilità della formazione delle nuove generazioni (Ulivieri Stiozzi, 2008; Ottaviano, Persico, 2020; Burgio et al., 2023; Biemmi, 2024a).

A questo complesso e articolato impegno si dedicano ancora pochi, ma in numero crescente, insegnamenti di pedagogia di genere che, con diverse denominazioni, contribuiscono alla consapevolezza professionale e di genere delle future docenti della scuola dell'infanzia e della primaria.

## 2. Stereotipi e condizionamenti impliciti del corpo docente

È evidente quanto complesso, multiprospettico e sfidante appaia il terreno della pedagogia di genere, ancor più quando questo intercetta lo spazio peculiare della formazione dei/delle docenti, non solo limitatamente alle azioni formative in ingresso, ma anche in riferimento a quelle, più strutturate, ma meno perimetrabili, in servizio. Occorre infatti prendere atto che, per quanto innovativi e ben congegnati possano essere i curricoli formativi iniziali, una parte consistente del cambiamento passa attraverso le scelte educativo-didattiche quotidianamente operate dal corpo docente. Si tratta, a bene vedere, di una sorta di processo a doppio binario: per un verso, la formazione iniziale e in servizio degli/delle insegnanti si apre alla pedagogia di genere, assumendo il valore radicale dell'educazione di genere quale presupposto ineliminabile alla strutturazione dell'identità professionale; per altro verso, l'altro binario ci conduce lungo il più complesso territorio della presa in carico di tutti questi stereotipi e condizionamenti impliciti che agiscono sotto traccia, ma che assumono un ruolo cruciale sul piano dell'efficacia dei

processi formativi. Declinare allora educazione di genere e formazione docenti significa assumere la necessità di un lavoro formativo capace di giocare su un doppio livello: rendere visibili e trasformabili le asimmetrie di genere, valorizzando al contempo il pluralismo identitario; saper riconoscere e prendere in carico i *bias*, le rappresentazioni normative latenti, il “curricolo implicito” che spesso reitera modelli gerarchizzati. Se sul primo fronte, ovvero quello della formazione (iniziale e in servizio) alle tematiche di genere si lavora con direttrici sempre più efficaci, organiche e diffuse, sul fronte della slatentizzazione degli stereotipi e dei condizionamenti impliciti l’azione appare ancora sfumata, complessa, ma di radicale rilevanza educativa. Proprio lo sguardo “implicito” su maschile e femminile finisce, di fatto, per costituire un ostacolo invisibile ma potente, poiché capace di orientare posture etiche e professionali tra docenti che – anche quando animati dalle migliori intenzioni di equità – finiscono per rinforzare, inconsapevolmente, ruoli e aspettative di genere tradizionali. Questo finisce per determinare un vero e proprio paradosso educativo, per il quale in un ambiente come la scuola primaria, quasi interamente composto da donne (in Italia, nella scuola primaria la percentuale di insegnanti di sesso femminile supera il 95%), sono non di rado riprodotti modelli di genere stereotipati, difficili da intercettare e mettere in discussione.

Si prendano in considerazione alcuni aspetti. In letteratura è ben documentato come le insegnanti, pur appartenendo al genere storicamente svantaggiato in termini di potere, possano veicolare esse stesse retaggi sessisti e preconcetti derivanti dalla cultura in cui sono cresciute (Biemmi, Leonelli, 2017). Ad esempio, alcune insegnanti tendono a nutrire aspettative differenti verso bambine e bambini: dalle bambine ci si aspetta spesso ordine, diligenza e cura, mentre ai bambini si perdonano con maggior facilità irruenza e disordine, considerati tratti “tipicamente maschili”. Allo stesso modo, di fronte a conflitti o comportamenti problematici, gli insegnanti (uomini o donne che siano) possono interpretarli secondo schemi di genere: ragazze che litigano vengono giudicate “pettegole” o “scorbutiche”, mentre ragazzi che litigano sono “esuberanti” o necessitano di sfogare la loro aggressività naturale. Queste attribuzioni riflettono stereotipi profondamente radicati che spesso operano a livello latente.

Un altro esempio di condizionamento implicito riguarda la distribuzione dei ruoli e delle attività in classe. Sembra ormai ampiamente emerso il fatto che i/le docenti interagiscono inconsapevolmente in modo diverso con alunne e alunni, ad esempio incoraggiando di più i maschi nelle attività scientifiche e matematiche e le femmine in quelle linguistiche, o delegando compiti di cura (come riordinare l’aula, cancellare la lavagna) preferenzialmente alle bambine (Biemmi, 2009). Allo stesso tempo, certe abitudini linguistiche dei/delle docenti contribuiscono a mantenere in ombra il femminile: ad esempio, rivolgersi alla classe con espressioni generiche al maschile (“bravi ragazzi” rivolto a un gruppo misto) oppure utilizzare sempre esempi maschili parlando di figure storiche, professioni di prestigio, personaggi di fantasia, ecc. – tutti comportamenti che segnalano implicitamente agli occhi degli studenti che il maschile è il soggetto sottinteso e il femminile l’eccezione (Biemmi, 2017; Sapegno, 2014).

E ancora. Uno studio di Carlana (2019) evidenzia come l’esposizione agli stereotipi degli/delle insegnanti, misurati dal Gender-Science Implicit Association Test, influenzi di fatto il rendimento degli studenti: il divario di genere nelle prestazioni matematiche sembrerebbe infatti aumentare quando gli studenti vengono assegnati a insegnanti di matematica con stereotipi di genere più forti (es. «uomini-matematica»); per le ragazze questo si traduce in performance inferiori e in una maggiore propensione a scegliere percorsi giudicati come meno complessi.

Queste dinamiche costituiscono parte di quel curricolo implicito che, come osservato da Muscarà, Romano e Giannone (2025), tende a replicare modelli gerarchizzati di genere pur senza essere dichiarato nei programmi ufficiali. Combattere il curricolo implicito è una sfida complessa, perché significa agire sui comportamenti quotidiani, sui linguaggi e sulle aspettative interiorizzate dei/delle docenti, frutto a loro volta di decenni di socializzazione differenziata. Si tratta, in altre parole, di agire sul piano del riconoscimento dei condizionamenti agiti e subiti, delle immagini attribuite ai ruoli maschili e femminili che sono state interiorizzate e che finiscono per imporre condizioni restrittive al proprio agire educativo didattico. Se, ad esempio, l’insegnante ritiene che certi ruoli di leadership spettino agli uomini, allora è possibile che tenderà a replicare questo schema lasciando più spazio di parola ai ragazzi intraprendenti e incoraggiando meno le ragazze ad assumere ruoli di guida. Oppure, preso atto della femminilizzazione del corpo docente, alcune insegnanti possono enfatizzare un modello educativo materno, iperprotettivo, che involontariamente rinforza l’idea che la cura sia un affare femminile e che la figura del “maestro” maschio sia un’eccezione quasi estranea alla normalità (Lopez, 2016b).

Per altro verso, rispetto all’educazione dei maschi, il corpo docente femminile sembra non di rado polarizzarsi tra uno stile d’insegnamento e relazionale “materno” e accondiscendente e uno stile iper-esigente e rigido, riflesso implicito di un approccio alla dinamica insegnamento-apprendimento che intende essere speculare rispetto a quello attribuito al mondo maschile. Entrambi questi modelli stereotipati possono nuocere a una relazione educativa equilibrata: nel primo caso perché rischiano di infantilizzare gli alunni maschi o di consolidare l’idea di una donna sempre pronta ad accudire; nel secondo caso perché riproducono un modello “autoritario” associato al maschile, legittimando l’idea che per essere rispettate le donne debbano “farsi uomo” nei modi (Ulivieri Stiozzi, 2008).

Alla luce delle questioni rapidamente richiamate, si profila la necessità di un’azione formativa rivolta ai docenti e alle docenti in servizio nel sistema scolastico italiano capace di agire efficacemente e con organicità su più livelli convergenti. Se la formazione intorno all’ampio e vivace terreno della pedagogia di genere appare sempre più apprezzata nei contesti di formazione iniziale e in servizio, appare altresì urgente agire anche sul piano dell’emersione

degli stereotipi e dei condizionamenti impliciti del corpo docente. Si tratta di mettere in discussione la cultura professionale diffusa e di far emergere il “non detto” che opera sotto la soglia della consapevolezza. È un processo che si nutre certamente di lentezza, poiché orientato ad agire in profondità sulla postura etica e professionale degli/delle insegnanti. Ma è anche un passaggio obbligato: senza autentica consapevolezza verso i modelli di genere dominanti, qualsiasi intervento educativo rischia di restare su un piano di mera superficialità. Al contrario, insegnanti che abbiano sviluppato una soggettività di genere critica potranno essere capaci non solo di applicare metodologie e strumenti appresi, ma anche di modellare quotidianamente, con il proprio esempio, relazioni paritarie e pratiche rispettose delle differenze, influenzando positivamente l'intera comunità scolastica.

### 3. Educazione e genere: l'esperienza dell'Università Kore

Alla difficile sfida sin qui tracciata tenta di trovare risposte efficaci l'azione formativa adottata nel contesto dei percorsi formativi attivi presso l'Università degli Studi di Enna Kore. Accanto alle azioni istituzionali a sostegno delle tematiche di genere, l'Ateneo si è impegnato nel contesto di interventi pionieristici orientati a consolidare la consapevolezza professionale dei/delle docenti in formazione e in servizio. A questo mandato, in particolare, risponde la nascita, nell'ambito del Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, dell'insegnamento dedicato alla *Pedagogia di genere*, collocato al quinto anno di corso, tra i primi insegnamenti universitari attivi su questo specifico ambito di ricerca. Il corso (8 CFU) ha inteso rispondere proprio al mandato di responsabilità intorno alla centralità della soggettivazione critica – rispetto al genere – degli/delle insegnanti come prerequisito per qualsivoglia intervento educativo trasformativo. Obiettivo formativo specifico dell'insegnamento di Pedagogia di genere, accanto al lavoro orientato a costruire salde conoscenze sui fondamenti pedagogici ed educativi in prospettiva di genere, affiancate dalla capacità di analizzare criticamente le diverse teorie e di riconoscere le peculiarità dei vari ambiti formativi, è quello di ispirare il futuro lavoro educativo dei/delle discenti attraverso le conoscenze della sfera emotivo-affettiva e dei processi di socializzazione dei bambini (al fine di promuoverne la motivazione intrinseca), nonché attraverso il consolidamento della riflessività professionale della docente e la promozione della capacità di agire in condizioni di eterogeneità di modelli di genere in classe, anche attraverso una gestione competente dei processi relazionali e comunicativi.

In questa prospettiva, il corso si apre non solo all'analisi dei temi collegati alla costruzione dell'identità di genere nei contesti formali, non formali e informali, ma declina il tema dell'educazione di/al genere nelle sue diverse e articolate forme: dall'emancipazione femminile alle trasformazioni del maschile, dall'educazione di genere nella scuola dell'infanzia e primaria fino all'approccio di genere nell'insegnamento delle discipline. Un'attenzione specifica è dedicata inoltre all'orientamento sessuale e all'identità di genere, nonché all'analisi dell'educazione sociale di genere, ovvero dei messaggi che bambine e bambini ricevono al di fuori della scuola attraverso media, famiglia, giochi, ecc. (Ghigi, 2019; Abbatecola, Stagi, 2017).

Dal punto di vista metodologico, il corso di *Pedagogia di genere* alterna lezioni frontali, di inquadramento teorico, a momenti seminariali e lavori di gruppo. In questa prospettiva, è ad esempio richiesto di analizzare materiali didattici e libri di testo in uso nella scuola primaria, per individuare eventuali stereotipi di genere nascosti nei testi o nelle immagini (Biemmi 2017) dei libri scolastici. In altri casi, vengono presentati casi di studio tratti dalla quotidianità scolastica (interazioni in classe, giochi infantili, ecc.) su cui i/le futuri/e insegnanti possono riflettere e proporre strategie educative alternative, più inclusive. Attraverso questi approcci attivi, si intende affiancare l'approfondimento dei contenuti teorici con l'acquisizione di competenze critiche e progettuali, capaci di “svelare” il sessismo implicito in certe pratiche e materiali didattici e di immaginare interventi didattici volti a realizzare una cultura delle pari opportunità e del rispetto delle differenze.

Va ribadito che l'Università Kore di Enna è stata tra i primi atenei in Italia ad istituzionalizzare un insegnamento autonomo dedicato alla pedagogia di genere nel curriculum per insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. Più frequentemente, tali temi vengono talvolta trattati all'interno di insegnamenti più ampi (ad esempio in corsi di Pedagogia sociale o Pedagogia interculturale) oppure presentati nell'ambito di seminari opzionali. L'esperienza di Enna, invece, ha inteso rappresentare un modello in cui la prospettiva di genere è resa esplicita e centrale attraverso un corso dedicato, nella consapevolezza della rilevanza della questione, peraltro ampiamente confermato dal riscontro positivo di studenti e studentesse.

L'insegnamento di *Pedagogia di genere* a Kore si inserisce in un più ampio lavoro educativo e laboratoriale centrato sulle differenze che caratterizza l'ultimo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Nell'ambito del quinto anno del corso di Laurea, infatti, il curriculum prevede una specifica area laboratoriale dedicata all'educazione alle differenze. Per comprendere meglio la natura delle azioni formative intraprese, occorre meglio comprendere l'organizzazione peculiare dei laboratori obbligatori prevista dal percorso dell'Ateneo ennese.

Già da diversi anni il Consiglio del Corso di Studi ha intrapreso un percorso di revisione e della complessiva organizzazione delle attività laboratoriali che, pur nel pieno rispetto delle previsioni contenute nel DM 249/2010, sono stati accorpati nel rispetto degli ambiti annuali di riferimento (individuati in linea con l'organizzazione prevista

dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola primaria e dell'infanzia). Alla luce di tali modifiche, il percorso formativo appare così strutturato: il primo anno di corso, prevedendo insegnamenti riconducibili all'area dei saperi socio-psico-pedagogici, intende costituire un primo momento formativo propedeutico tanto agli apprendimenti successivi, quanto a consolidare le successive esperienze di tirocinio e di laboratorio (che prenderanno avvio a partire dal II anno di corso). Il secondo anno prevede l'introduzione delle attività caratterizzanti, dell'area dei saperi socio-psico-pedagogici e metodologico-didattici e delle altre attività previste dal dm 249/2010 a carattere professionalizzante (tirocinio e laboratori). Il secondo anno, più nello specifico prevede un approfondimento relativo all'ambito di progettazione dell'area linguistico-espressiva, cui corrisponde anche la relativa area laboratoriale.

Il terzo anno di corso mantiene e bilancia la presenza delle attività caratterizzanti, dell'area dei saperi socio-psico-pedagogici e metodologico-didattici e delle altre attività, prevedendo l'approfondimento relativo all'ambito di progettazione dell'area logico-matematica. Il quarto anno di corso mantiene e bilancia la presenza delle attività caratterizzanti, dell'area dei saperi socio-psico-pedagogici e metodologico-didattici e delle altre attività e si concentra sull'ambito antropologico.

Il quinto anno di corso, infine, introduce e consolida temi relativi alla prospettiva di genere che dialogano e si intrecciano con altre prospettive pedagogiche affini, come la pedagogia speciale (rivolta all'inclusione delle persone con disabilità) e la pedagogia interculturale. Corrisponde al percorso formativo l'area laboratoriale relativa alla Diversità.

Questa peculiare organizzazione per aree di progettazione permette di affrontare la diversità in modo multiprospettico e multidimensionale: genere, disabilità, multiculturalismo e altri spazi della diversità sono tematiche trattate come aspetti intersecanti dell'identità degli alunni e delle alunne. Si diffonde così un approccio intersezionale, in linea con le tendenze attuali della pedagogia delle differenze (Santambrogio, 2022; Chiappelli, Bernacchi, 2024).

In questo spazio formativo, pertanto, gli/le studenti possono progettare attività didattiche concrete, sperimentare attività sul linguaggio non sessista, a partire dall'uso di formule inclusive per riferirsi a gruppi misti (Dello Preite, Gheno, 2025), agire una riflessione guidata sulle proprie esperienze e atteggiamenti. Tale aspetto, alla luce delle premesse sopra richiamate, appare di peculiare rilevanza: nei laboratori, gli/le studenti vengono incoraggiati a condividere episodi della propria biografia scolastica in cui hanno osservato o subito stereotipi di genere, oppure ad analizzare criticamente il proprio comportamento in situazione (ad esempio, come reagirebbero di fronte a un bambino che gioca con bambole o a una bambina che rifiuta attività "da femmina"). Questo lavoro introspettivo, accompagnato da discussioni di gruppo, favorisce quella soggettivazione critica rispetto al genere indicata come obiettivo formativo fondamentale, così da prendere autenticamente coscienza dei propri pregiudizi e dei condizionamenti ricevuti e da evitare di riprodurli in classe (Biemmi, Leonelli, 2017).

Le attività didattiche del quinto anno mirano proprio a questo: sviluppare nei futuri insegnanti uno sguardo nuovo sulle differenze, capace di mettere in discussione pratiche date per scontate e di progettare soluzioni educative alternative.

Oltre alla formazione universitaria dei/delle docenti della scuola dell'infanzia e primaria, l'Ateneo è attento anche alle azioni rivolte alla formazione iniziale degli/delle insegnanti della scuola secondaria. Come è noto, in Italia, negli ultimi dieci anni, tale formazione ha attraversato diverse fasi e sperimentato diversi modelli. Senza voler entrare nel merito di peculiarità e limiti dei modelli TFA e 60 Cfu, appare utile ricordare che, per quanto entrambi i modelli abbiano inteso ambire a garantire un'adeguata formazione didattica e pedagogica, i temi relativi al genere e alle pari opportunità raramente compaiono esplicitamente nei curricula di questi percorsi abilitanti. Generalmente il focus è posto sulla didattica disciplinare, sulla gestione della classe, sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e sui fondamenti di pedagogia e psicologia dell'età evolutiva. Sebbene tali contenuti siano senza dubbio di rilevanza radicale, non può sfuggire il rischio di trascurare altre dimensioni della diversità (come appunto il genere, ma anche l'orientamento sessuale, le questioni interculturali oltre a quelle linguistiche, ecc.) che pure incidono fortemente sul vissuto scolastico di studenti e studentesse.

All'Università Kore di Enna, a partire dalla consapevolezza di questa lacuna, sono state intraprese alcune azioni per integrare la prospettiva di genere anche nella formazione abilitante degli/delle insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Ad esempio, sono stati organizzati seminari specifici sull'educazione alla parità e sulla gestione delle dinamiche di genere in classe, con focus specifici sull'analisi in chiave di genere dei materiali didattici per le scuole medie e superiori; strategie per prevenire e contrastare linguaggi sessisti, bullismo omofobico e violenze di genere tra adolescenti (Batini, Santoni, 2009); metodi per introdurre nelle proprie discipline contenuti volti a valorizzare il contributo delle donne e delle minoranze (Sapegno, 2014).

È evidente come tale orizzonte di impegno intenda rilanciare la necessità di assicurare attenzione alla dimensione di genere nella formazione iniziale quale via privilegiata per la promozione di una scuola inclusiva e attenta a tutte le differenze. Come sottolinea Burgio (2023; 2025), formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile – e, si potrebbe aggiungere, la pluralità dei modelli femminili – significa fornire agli insegnanti stessi strumenti per rappresentare e legittimare tutte le identità, femminili e maschili, al di là degli stereotipi. Analogamente, Biemmi (2024b) evidenzia la necessità di promuovere nuovi linguaggi e nuove rappresentazioni nelle pratiche educative,

al fine di prevenire fenomeni di omofobia e transfobia: obiettivi che dovrebbero trovare spazio già nella formazione di base degli insegnanti. La sfida attuale è quindi integrare stabilmente questi temi nei percorsi abilitanti, superando la logica delle iniziative estemporanee o lasciate alla buona volontà dei singoli docenti.

Nell'ambito dell'Università Kore di Enna il tema dell'educazione di genere e della formazione dei/delle docenti ha inteso superare gli spazi angusti della marginale curiosità intellettuale, per tracciare invece nuove prospettive formative. Un impegno, si spera, che possa essere accolto anche nella prospettiva di più incisive azioni politiche capaci di trasformare iniziative virtuose, ma isolate, in percorsi capaci di agire con organicità e capillarità non solo sul piano dei contenuti e degli obiettivi degli insegnamenti, ma anche sul piano della capacità di agire una riflessione critica attraverso cui riconoscere e decostruire i propri stereotipi interiorizzati. Consapevoli di sperimentare processi formativi nel contesto di un vero e proprio cantiere aperto, resta da raccogliere e rilanciare quotidianamente la responsabilità di promuovere una cultura del rispetto, dell'accoglienza e della diversità che, per contatto operante, possa irradiarsi dai docenti, agli alunni/alunne, alla società.

## Bibliografia

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Alga M.L., Cima R. (Eds.) (2022). *Culture della maternità e narrazioni generative*. Milano: FrancoAngeli.
- Antoniazzi A. (2015). *Dai Puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi*. Roma: Carocci.
- Antoniazzi A. (Ed.) (2019). *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2011). *Comprendere le differenze. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando.
- Batini F., Santoni B. (a cura di) (2009). *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. Napoli: Li-guori.
- Becchi E. (a cura di) (2008). *Figure di famiglia*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Beseghi E. (1987). *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Beseghi E., Telmon V. (a cura di) (1992). *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biemmi I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Biemmi I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I. (a cura di) (2024a). *La maschilità nei contesti educativi e di cura. Sguardi pedagogici e sociologici*. Roma: Carocci.
- Biemmi I. (a cura di) (2024b). *Quanti generi di diversità? Promuovere nuovi linguaggi, rappresentazioni e saperi per educare alle differenze e prevenire l'omofobia e la transfobia*. Firenze: Firenze University Press.
- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bocci F., Burgio G., Di Stefano G. (2024). Genere, identità e orientamento. Per un progetto di vita di tutte/i e di ciascuna/o. In G. Guglielmini, F. Batini (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento* (pp. 179-205). Bologna: il Mulino.
- Brambilla L. (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: ETS.
- Burgio G. (2014). Dal genere al queer. Una prima genealogia foucaultiana. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 69-76). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Burgio G. (2023). Formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile. *LLL. Lifelong Lifewide Learning*, 19, 42, pp. 233-240.
- Burgio G., Cannito M., Ferrero Camoletto R., Ottaviano C. (2023). *Maschilità e lavori di cura. Esperienze e pratiche tra sex worker, educatori e infermieri*. Pisa: ETS.
- Burgio G., Santambrogio A. (2024). Le infanzie di genere creativo: una proposta educativa affermativa. *Bambini*, gennaio, pp. 4-5.
- Burgio G. (2025). *La pedagogia di genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze*. Torino: Utet.
- Cagnolati A. (a cura di) (2007). *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (a cura di) (2003). *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Carlana M. (2019). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134 (3), pp. 1163-1224.
- Chello F., Maltese S. (a cura di) (2024). *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappelli T., Bernacchi E. (2024). *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Colli Vignarelli S. (2024). Queerizzare il maschile: la sovversione della Norma eterosessuale attraverso l'auto-formazione dello professionista. *Pedagogia delle differenze - Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LIII(2), pp. 19-32.
- Contini M., Ulivieri S. (a cura di) (2010). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- Covato C. (a cura di) (2010). *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- De Vita A. (2024). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.

- Deiana S., Greco M.M. (a cura di) (2012). *Trasformare il maschile. Nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Perugia: Città della.
- Dello Preite F., Gheno V. (a cura di) (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piusi A.M., Olivieri S. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Demozzi S. (a cura di) (2023). *Oltre gli stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*. Bergamo: Zeroseiup.
- Di Grigoli A.R. (2024a). Decolonizzare l'educazione a partire dalla pop culture. Un inquadramento teorico. *Pedagogia e Vita*, 84(2), pp. 58-65.
- Di Grigoli A.R. (2024b). Il Gender Affirmative Model e i contesti educativi zerosei non cisnormativi. Una riflessione pedagogica per bambine e bambini gender variant. *Civitas educationis*, 13(2), pp. 217-235.
- Di Grigoli A.R. (2025a). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Grigoli A.R. (2025b). Coinvolgere i ragazzi come agenti del cambiamento. Interventi educativi di violenza di genere e maschilità in Italia. In R. Pregliasco, E. Bernacchi (a cura di), *Adolescenza, maschilità, educazione* (pp. 196-213). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Farahi F. (2024). *Iran, realtà sociale e questione femminile*. Pisa: ETS.
- Gianini Belotti E. (2023). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Irigaray L. (1991). *Parlare non è mai neutro*. Roma: Editori Riuniti.
- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1, pp. 1-15.
- Leonelli S., Selmi G. (a cura di) (2013). *Genere, corpi e televisione. Sguardi di adolescenti*. Pisa: ETS.
- Liotta E. (2024). Anomalie nel sistema: le rappresentazioni del maschile "divergente" tra potenziale educativo e cultura delle alterità. *Pedagogia delle differenze - Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LIII, 2, pp. 3-18.
- Lopez A.G. (2016a). *Scienza, genere, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (2016b). Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia. In L. Dozza, S. Olivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (a cura di) (2025). *Pratiche di libertà. La generatività del materno tra arte, educazione e politica*. Milano: FrancoAngeli.
- Lorenzini S., Cardellini M. (a cura di) (2018). *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantegazza R. (2008). *Per fare un uomo*. Pisa: ETS.
- Mapelli B. (2018). *Nuove intimità. Strategie affettive e comunitarie nel pluralismo contemporaneo*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Mapelli B. (2025). *Etiche eccentriche. L'uscio stretto della normalità*. Pisa: ETS.
- Mapelli B., Miceli A. (a cura di) (2013). *Infiniti amori*. Roma: Ediesse.
- Marone F. (2002). *La pedagogia della differenza e il pensiero postmoderno*. Napoli: Luciano.
- Muscarà M., Romano A., Giannone A. (2025). Contrastare gli stereotipi di genere. In G. Burgio, F. Dello Preite, A.G. Lopez, *Sessismo, violenze ed emancipazioni: prospettive di pedagogia di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Nardone R. (2020). Genere e Media Education. Sfide educative tra rappresentazioni e narrazioni reali e virtuali. In F. Crivellaro, R. Nardone (a cura di), *Educazione e questioni di genere* (pp. 70-86). Milano: FrancoAngeli.
- Ottaviano C., Persico G. (2020). *Maschilità e cura educativa. Contro narrazioni per un (altro) mondo possibile*. Genova: Genova University Press.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Piusi A.M. (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Piusi A.M., Arnaus R. (a cura di) (2011). *Università fertile. Una scommessa politica*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Sandrucci B. (2005). *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*. Pisa: ETS.
- Santambrogio A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell'adolescenti trans\*. *Pedagogia delle differenze - Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI, 2, pp. 283-300.
- Santambrogio A. (2024). Oltre l'implicito cisgenderista. Sostenere le esplorazioni di genere nella scuola dell'infanzia. *Bambini*, 4, Aprile, pp. 37-39.
- Santambrogio A., Burgio G. (2024). Promoting Gender Affirmative Pedagogy in Italian Early Childhood Education and Care Services: Addressing the Needs of Trans and Gender Expansive Children. *Zero-a-Seis*, 26, 50, pp. 603-623.
- Sapegno M.S. (a cura di) (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carocci.
- Sità C. (2025). *Genere, infanzia e cultura educative*. Bergamo: Junior.
- Stramaglia M. (2014). *Jem e Lady Gaga. The Origin of Fame*. Milano: FrancoAngeli.
- Olivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Olivieri S. (a cura di) (2013). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Olivieri S., Biemmi I. (a cura di) (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini.
- Olivieri Stiozzi S. (2008). *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*. Milano: Guerini.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.