



Women&Education

Rivista semestrale

anno III • N. 6 • dicembre 2025

Genere e insegnamento

Percorsi educativi, progettazioni scolastiche
e pratiche didattiche



COMITATO SCIENTIFICO ED EDITORIALE**Direzione**

Simonetta Olivieri, Università di Firenze

Comitato di Direzione

Mercedes Arriaga Florez, Universidad de Sevilla

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore”

Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia

Carmela Covato, Università degli Studi di Roma Tre

Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze

Anna Grazia Lopez, Università degli Studi di Foggia

Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid

Gabriella Seveso, Università degli Studi di Milano “Bicocca”

Comitato d’Onore

Franco Cambi, Università di Firenze

Consuelo Flecha García, Universidad de Sevilla

Franca Pinto Minerva, Università degli Studi di Foggia

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari “A. Moro”

Comitato Scientifico

Anna Antoniazzi, Università degli Studi di Genova

Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata

Susanna Barsotti, Università degli Studi di Roma Tre

Federico Batini, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”

Francesca Borruso, Università degli Studi di Roma Tre

Vittoria Bosna, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

Lisa Brambilla, Università degli Studi di Milano “Bicocca”

Carlo Cappa, Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”

Rosanna Cima, Università degli Studi di Verona

Giuseppina D’Addelfio, Università degli Studi di Palermo

Daniela Dato, Università degli Studi di Foggia

Barbara De Serio, Università degli Studi di Foggia

Antonia De Vita, Università degli Studi di Verona

Martina Ercolano, Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa”

Rosa Gallelli, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

Manuela Gallerani, Università degli Studi di Bologna

Rossella Ghigi, Università degli Studi di Bologna

Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore

Valentina Guerrini, Università degli Studi di Sassari

Manuela Ladogana, Università degli Studi di Foggia

Silvia Leonelli, Università degli Studi di Bologna

Isabella Loiodice, Università degli Studi di Foggia

Stefania Lorenzini, Università degli Studi di Bologna

Maria Rita Mancaniello, Università degli Studi di Siena

Barbara Mapelli, Università degli Studi di Milano “Bicocca”

Laura Marchetti, Università Mediterranea di Reggio Calabria

Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza
Silvia Nanni, Università degli Studi dell'Aquila
Rosy Nardone, Università degli Studi di Bologna
Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna
Debora Ricci, Universitat de Lisboa
Maria Grazia Riva, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Carla Roverselli, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Elisabetta Ruspini, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Giulia Selmi, Università degli Studi di Parma
Maria Teresa Trisciuzzi, Libera Università di Bolzano
Maria Tsouroufli, Brunel University London
Elena Zizioli, Università degli Studi di Roma Tre

COMITATO DI REDAZIONE

Responsabile

Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze

Editors

Michela Baldini, Università Pegaso
Dalila Forni, Università degli Studi dell'Aquila

Contatti

Via Laura, 48, 50121, Firenze

simonetta.ulivieri@unifi.it

w&e@pensamultimedia.it

https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/women_education/about/contact

ISSN 2975-0105 (online)

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it
La rivista, consultabile in rete sul sito www.pensamultimedia.it
editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi

-
- 1 **Simonetta Ulivieri**
Editoriale | Educare alle differenze di genere e al superamento degli stereotipi. Scuola, percorsi educativi e pratiche didattiche innovative
-

EDUCARE AL GENERE. PER UNA NUOVA FORMAZIONE DOCENTE DE-STEREOTIPIZZANTE

- 3 **Marinella Muscarà, Giuseppe Burgio, Viviana La Rosa**
Educazione di genere e formazione dei docenti: dispositivi educativo-didattici, curricoli impliciti, paradossi educativi | *Gender education and teacher training: educational and teaching tools, implicit curricula, educational paradoxes*
- 11 **Gina Chianese**
Formare ad una postura pedagogica de-stereotipizzante: il contributo di una formazione docente critica e riflessiva | *Towards a de-stereotyping pedagogical stance: the contribution of critical and reflective teacher training*
- 16 **Valentina Guerrini**
Educare alla parità di genere oggi: esperienze e riflessioni dal mondo della scuola | *Teaching gender equality today: experiences and reflections from secondary school*
- 23 **Alfonso Filippone, Massimiliano Felci**
Designing gender-sensitive teaching starting from teacher training | *Progettare una didattica di genere a partire dalla formazione degli insegnanti*
- 29 **Maria Sammarro, Silvestro Malara**
Mapping gentle revolutions in the Pedagogy of differences: an investigation into future educators in the province of Reggio Calabria | *Mappatura delle rivoluzioni gentili nella Pedagogia delle differenze: un'indagine sugli educatori in formazione nella provincia di Reggio Calabria*
-

LA SCUOLA COME LABORATORIO DI LIBERTÀ

- 37 **Maria Grazia Riva, Giorgio Crescenza**
Dalle narrazioni dominanti a quelle contro-egemoniche: educare al genere nella scuola che cambia | *From dominant to counter-hegemonic narratives: educating for gender in the changing school*
- 43 **Mariarosaria Nardone, Federica Zanetti**
Dalla formazione docente alla didattica trasformativa: metodologie innovative per l'educazione alle differenze di genere nella scuola | *From teacher training to transformative teaching: innovative methodologies for gender education in schools*
- 52 **Francesca Dello Preite, Caterina Mellace**
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*
- 57 **Eleonora Bonvini**
Body, relationships, and rights in early childhood: an educational experience on gender and sexuality in the 0-3 age group | *Corpo, relazioni e diritti nella prima infanzia: un'esperienza educativa tra genere e sessualità nella fascia 0-3*
- 63 **Valentina Pagliai**
Educare alla parità: laboratori di cittadinanza e diritti umani con bambine e bambini | *Educating for equality: citizenship and human rights workshops with girls and boys*
- 68 **Chiara Massullo**
Decostruire stereotipi di genere, costruire relazioni di qualità: un laboratorio di educazione sentimentale | *Deconstructing gender stereotypes, building healthy relationships: an affective education workshop*
-

- 74 **Lisa Stillo, Flavia Pansini**
First steps toward equity: gender and intercultural education in early childhood contexts | **Primi passi verso l'equità: genere ed educazione interculturale nei contesti della prima infanzia**
-

COLTIVARE LA PARITÀ TRA STORIA E RIFLESSIVITÀ

- 81 **Barbara De Serio**
Dallo Spazio Gioco al *baby pit stop* per promuovere nuovi modelli di educazione di genere all'Università | **From Play Space to *baby pit stop* to promote new models of gender education at University**
-
- 86 **Anna Rodella**
Educación democrática y pedagogía de género en la Italia republicana | **Democratic education and gender pedagogy in postwar republican Italy**
-
- 91 **Elisabetta Musi, Clarissa Ziliani**
Multiple e composite: identità senza etichette. Educare al rispetto dell'alterità fin dalla prima infanzia | **Multiple and composite: identities without labels. Teaching respect for otherness from early childhood**
-
- 97 **Paola Dal Toso**
Orientamenti, programmi e disposizioni legislative in ambito scolastico per prevenire la violenza di genere e ogni forma di discriminazione | **Guidelines, programmes and legislative provisions in schools to prevent gender-based violence and all forms of discrimination**
-
- 104 **Mariachiara Feresin, Elena Bortolotti**
Nurturing equality: how gender education and family dialogue shape identity and counter gender-based violence | **Coltivare la parità: educazione di genere e confronto familiare per il contrasto alla violenza di genere**
-
- 112 **Mariasole Nigro**
Quando la Storia prende vita: donne, teatro e narrazione per una didattica che emoziona | **When history comes to life: women, theater, and storytelling for emotional teaching**
-

AVVENTIMENTI

- 118 **Zoran Lapov**
Registe, attrici, artiste... tutte insieme al 46° Festival di Cinema e Donne (Firenze, 22-26 ottobre 2025)
-

RECENSIONI

- 120 Forni D. (2025), *Echi d'avvenire. Utopie ecologiche dal post-apocalittico al solarpunk*, Milano: FrancoAngeli Valentina Baeli
-
- 121 Butler J. (2023), *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*, Milano: Nottetempo. Danilo Grasso
-
- 122 Loiodice I. (a cura di) (2020), *Ripensare le relazioni intergenere*, Bari: Progedit. Dalila Forni
-
- 124 Pignataro S. (2025), Nati fuori binario. Infanzie e adolescenze transgender nell'Italia di oggi, Trento: Il Margine. Anna Granata
-
- 125 Cagnolati A. (2023), *Caterina Franceschi Ferrucci. Pedagogia e amor di patria*, Roma: Aracne. Sandra Rossetti
-

Lista referee 2025

Altamura Alessandra | *Università degli Studi di Foggia*
Baeli Valentina | *Università degli Studi di Catania*
Barsotti Susanna | *Università degli Studi di Roma Tre*
Batini Federico | *Università degli Studi di Roma - La Sapienza*
Benelli Caterina | *Università degli Studi di Firenze*
Bianchi Lavinia | *Università degli Studi di Roma Tre*
Bonvini Eleonora | *Università degli Studi di Bologna*
Cagol Michele | *Libera Università di Bolzano*
Cagnolati Antonella | *Università degli Studi di Foggia*
Caso Rossella | *Università degli Studi di Foggia*
Chello Fabrizio | *Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*
Chianese Gina | *Università degli Studi di Trieste*
Chiappelli Tiziana | *Università degli Studi di Siena*
Covato Carmela | *Università degli Studi di Roma Tre*
De Salvo Dario | *Università degli Studi di Messina*
Demozzi Silvia | *Università degli Studi di Bologna*
Di Bari Cosimo | *Università degli Studi di Firenze*
Di Grigoli Antonio Raimondo | *Università degli Studi di Siena*
Emmanuele Stella Rita | *Università degli Studi di Foggia*
Ercolano Martina | *Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*
Farnaz Farahi | *Università E-Campus*
Ferrante Alessandro | *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Ferro Allodola Valerio | *Università Mediterranea di Reggio Calabria*
Gallelli Rosa | *Università degli Studi di Bari*
Guerrini Valentina | *Università degli Studi di Sassari*
Lapov Zoran | *Università degli Studi di Firenze*
La Rosa Viviana | *Università degli Studi di Enna "Kore"*
Leoncini Sabina | *Università degli Studi di Siena*
Lepri Chiara | *Università degli Studi di Roma Tre*
Maddalena Stefania | *Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*
Mapelli Barbara | *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Musi Elisabetta | *Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza*
Nanni Silvia | *Università degli Studi dell'Aquila*
Pagliai Valentina | *Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*
Piccioli Marianna | *Università degli Studi di Roma Foro Italico*
Prisco Giada | *Università Telematica Pegaso*
Refrigeri Luca | *Università degli Studi del Molise*
Roverselli Carla | *Università degli Studi di Roma Tor Vergata*
Strongoli Raffaela C. | *Università degli Studi di Catania*
Trisciuzzi Maria Teresa | *Libera Università di Bolzano*
Zannoni Federico | *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Editoriale

Educare alle differenze di genere e al superamento degli stereotipi. Scuola, percorsi educativi e pratiche didattiche innovative

Simonetta Olivieri

Professoressa Emerita | Università di Firenze | simonetta.ulivieri@unifi.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

Citation: Olivieri S. (2025). Educare alle differenze di genere e al superamento degli stereotipi. Scuola, percorsi educativi e pratiche didattiche innovative. *Women & Education*, 3(6), 1-2.

Corresponding author: Simonetta Olivieri | simonetta.ulivieri@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_01

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Negli ultimi cinquanta anni si è delineato un nuovo campo del sapere, quello dei *women's studies*, ovvero degli studi di genere, che analizza i rapporti tra soggetto sociale e genere, corporeità, sessualità, ridefiniti con strumenti di analisi interdisciplinare, dalla antropologia alla sociologia, dalla psicologia alla linguistica, dalla storia alla letteratura.

La “Pedagogia di genere” in Italia si occupa della relazione educativa in famiglia, tra genitori e figli, e nella scuola tra docenti e allievi/e e della formazione di un rapporto di rispetto tra maschi e femmine. A partire dal classico *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti (1973), il mondo pedagogico accademico comincia gradualmente a prendere atto che i movimenti femministi delle insegnanti e delle studentesse reclamano nuovi modelli educativi da proporre a scuola, a partire dai libri di testo e dai saperi così come vengono da sempre tramandati in forme maschiliste, con libri di testo di letteratura o di storia recanti solo presenze maschili o libri di testo di scienze dove le figure femminili si affacciano molto raramente (Sandrucci, 2005; Lopez, 2015).

E proprio nelle scuole di ogni ordine e grado dove la presenza femminile come docenti è altissima, si continua a tramandare, spesso tramite donne insegnanti inconsapevoli della loro identità di genere, figure e modelli esistenziali che la società stessa sta superando, soprattutto dopo la rivoluzione culturale del '68 (Pinto Minerva, 1977).

Con il movimento della “Pedagogia della differenza” diffuso tra Verona, Padova e Milano le cose cambiano, e a partire dagli anni Novanta assistiamo ad un ricco fiorire di studi pedagogici e storico-educativi sull'istruzione e l'educazione delle donne a Verona (Piussi, 1989); Messina (Bolognari, 1991); Firenze (Olivieri, 1992, 1995; Campani, 2010); Roma (Covato, 2006; Durst, 2008); a Milano (Mapelli, 2008); a Piacenza (Iori, 1994; Musi, 2008); Napoli (Marone, 2002; 2003); a Bologna (Leonelli, 2003).

Con la riforma universitaria operata da Luigi Berlinguer nuove discipline compaiono e tra queste in poche sedi universitarie vengono istituiti insegnamenti di “Pedagogia di genere”, non senza qualche difficoltà. Si apre infatti un ricco dibattito sul rapporto tra genere e educazione, dove il termine genere viene designato a partire dagli studi anglosassoni sul *gender*, per designare il carattere sessuato dell'identità socioculturale delle persone, dei ruoli parentali nelle famiglie, delle relazioni tra i sessi.

Nella scuola si inizia a diffondere attraverso nuove, giovani generazioni di docenti una didattica contro gli stereotipi di genere, l'idea di far crescere insieme bambine e bambini senza costrizioni e percorsi rigidi (Biemmi, 2011; Guerrini, 2017; Ghigi, 2019). La società del Duemila in gran parte appoggia questi cambiamenti e le innovazioni che recano nei percorsi educativi; i condizionamenti dovuti al patriarcato vengono stigmatizzati, anche at-

traverso una decostruzione dell'immaginario collettivo con strumenti di genere (Lopez, 2017). Anche perché le famiglie stesse si trasformano e con esse le relazioni parentali, non più improntate a rigidi canoni patriarcali (Gigli, 2011, 2016; Loiodice, 2014; Roverselli, 2017).

Nelle scuole medie e superiori i rapporti tra ragazze e ragazzi divengono spunto di didattiche in classe, riconoscimento di identità diverse ma paritarie, rifiuto della prevaricazione di un sesso sull'altro (Albanesi, Lorenzini, 2011).

Ci si rende sempre più conto che anche gli atti di violenza uomo/donna, lo stesso femminicidio diffuso, hanno necessità per essere superati e rimossi di una educazione nuova rivolta sia alle ragazze per decostruire il loro immaginario e far acquisire loro una maggior consapevolezza identitaria, sia ai maschi perché riescano a superare il maschilismo tossico loro inculcato e introiettato con secoli di "cattiva educazione" (Burgio, 2012; Ulivieri, 2014; Dello Preite, 2019).

Il presente volume (2025/2) di "Women & Education", attraverso tante voci competenti e innovative, pone il problema del superamento nell'insegnamento scolastico, dal nido alle scuole superiori, dei condizionamenti educativi acquisiti, proponendo un rapporto sinergico tra insegnamento, didattica e contenuti di genere (Sapegno, 2014). È un tema ormai condiviso da tutti - e comunque da chi guarda ad un futuro di progresso, di pace e di sorellanza/fratellanza tra popoli, etnie e semplici individui - che nella scuola è fondamentale la dimensione dell'educare alla cittadinanza di genere, come processo di libertà e di riconoscimento delle molteplici identità e della pluralità dei modi di essere uomini e donne e di vivere la propria appartenenza di genere, per ridurre le disuguaglianze e superare i pregiudizi, che stanno alla base dell'odio e del disprezzo per la diversità, come pure del bullismo e dell'omofobia (Crivellaro, Nardone, 2020; Burgio, Lopez, 2023).

Bibliografia

- Albanesi C., Lorenzini S. (a cura di) (2011). *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*. Bologna: Clueb.
- Biemmi I. (2011). *Educazione sessista. Gli stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bolognari V. (a cura di) (1991). *La scuola e le Pari Opportunità*. Messina: Samperi.
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano: Mimesis.
- Burgio G., A.G. Lopez (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Campani G. (a cura di) (2010). *Genere e globalizzazione*. Pisa: ETS.
- Covato C. (2006). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Durst M. (a cura di) (2008). *Donne in-segnate. Genere e riappropriazione di sé*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Gianini Belotti (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Gigli A. (a cura di) (2011). *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi*. Milano: Guerini.
- Gigli A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Junior.
- Guerrini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Iori V. (1994). *Eloisa e la passione della conoscenza. Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Leonelli S. (2003). *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*. Bologna: Clueb.
- Loiodice I. (a cura di) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Mapelli B. (a cura di) (2008). *Soggetti di storie. Donne, uomini e narrazione di sé*. Milano: Guerini.
- Marone F. (2002). *La Pedagogia della Differenza e il pensiero postmoderno*. Napoli: Luciano.
- Marone F. (2003). *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*. Milano: Unicopli.
- Musi E. (2008). *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (1977). La scuola in mano alle donne o le donne in mano alla scuola? *Nuova DWF*, 2.
- Piussi A. (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Roverselli C. (a cura di) (2017). *Declinazioni di genere. Madri, padri, figlie e figli*. Pisa: ETS.
- Sandrucci B. (2005). *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*. Pisa: ETS.
- Sapegno M.S. (a cura di) (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carracci.
- Ulivieri S. (a cura di) (1992). *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.



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

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

Marinella Muscarà

Professoressa Ordinaria di Didattica Generale, Università degli Studi di Enna Kore, marinella.muscarà@unikore.it

Giuseppe Burgio

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Enna Kore, giuseppe.burgio@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隐含的" 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 connotta 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, curricoli impliciti, paradossi educativi. *Women & Education*, 3(6), 3-10.

Corresponding author: Marinella Muscarà | marinella.muscarà@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

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 tutta la 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, Olivieri, 2010; Becchi, 2008). Genitori e *caregivers*, infatti, riproducono spesso modelli di genere appresi in modo implicito, trasmettendoli attraverso i giocattoli scelti per i/le bambin*o*, 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 ciascun*o* di noi compie nel corso della vita, più o meno consapevolmente, attraverso scelte personali, incontri significativi, letture, viaggi ed esperienze (Olivieri, 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 giustificare 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 (Olivieri 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 direttive 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 “pettigole” 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, influenzzi 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 seminarii 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 curricolo 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 multi-prospettico 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 dividere 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 Cf, 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 curricoli 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 intende 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: Liguori.
- 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., Olivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Cambi F., Campani G., Olivieri 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., Olivieri 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: Cittadella.
- 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., Piussi A.M., Ulivieri 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). Involgere 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. Ulivieri (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). *Eтиche 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.
- Piussi A.M. (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Piussi 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.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2013). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S., Biemmi I. (a cura di) (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini.
- Ulivieri Stiozzi S. (2008). *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*. Milano: Guerini.
- Zizoli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.

Formare ad una postura pedagogica de-stereotipizzante: il contributo di una formazione docente critica e riflessiva

Towards a de-stereotyping pedagogical stance: the contribution of critical and reflective teacher training

Gina Chianese

Professoressa Associata di Pedagogia Generale e sociale, Università degli Studi di Trieste, gchianese@units.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il contributo analizza, in una prospettiva pedagogica critica, i processi di trasmissione e riproduzione delle diseguaglianze di genere, evidenziando le potenzialità trasformative dell'educazione scolastica nel de-costruire l'ordine di genere storicamente istituzionalizzato. Partendo dal presupposto che le asimmetrie di potere tra i generi siano apprese fin dalla nascita e successivamente rafforzate attraverso pratiche educative sia formali sia informali, si intende sottolineare l'importanza strategica di una formazione docente critica e riflessiva che consenta di leggere le dinamiche di genere e di agire consapevolmente nei contesti per valorizzare le pluralità delle soggettività e generare nuove narrazioni di genere. Una formazione che supporti lo sviluppo di una postura pedagogica e didattica de-stereotipizzante, essenziale per garantire pari opportunità, prevenire discriminazioni e sostenere una cultura del rispetto anche coinvolgendo famiglie, territori e reti sociali, con l'obiettivo di promuovere un cambiamento culturale più ampio.

KEYWORDS

Formazione critica e riflessiva, postura pedagogica, de-stereotipizzazione, diseguaglianze di genere, pari opportunità. Critical and reflective teacher education, pedagogical posture, de-stereotyping, gender inequalities, equal opportunities.

The contribution examines, from a critical pedagogical perspective, the processes through which gender inequalities are transmitted and reproduced, highlighting the transformative potential of school education in deconstructing the historically institutionalized gender order. Assuming that gendered power asymmetries are internalized from birth and subsequently reinforced through both formal and informal educational practices, the analysis underscores the strategic importance of fostering critical and reflective teacher education. Such education should equip teachers with the analytical tools necessary to interpret gender dynamics and to act intentionally within educational settings, in order to value the plurality of subjectivities and to construct new gender narratives. This training promotes the development of a de-stereotyping pedagogical and didactic posture, which is essential for ensuring equal opportunities, preventing discrimination, and cultivating a culture of respect. It further calls for the involvement of families, local communities, and social networks, with the broader objective of advancing cultural transformation.

Citation: Chianese G. (2025). Formare ad una postura pedagogica de-stereotipizzante: il contributo di una formazione docente critica e riflessiva. *Women & Education*, 3(6), 11-15.

Corresponding author: Gina Chianese | gchianese@units.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_03

Submitted: September 24, 2025 • **Accepted:** October 8, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Diseguaglianze di genere: alcuni dati di sfondo

Le diseguaglianze di genere costituiscono uno dei fenomeni strutturali più pervasivi della società manifestatisi attraverso una molteplicità di dispositivi culturali, simbolici e istituzionali che – spesso in modo implicito, altre volte esplicitamente – concorrono alla loro riproduzione.

Sebbene l'ordine di genere non sia né naturale né immutabile, esso viene istituzionalizzato storicamente e riprodotto attraverso pratiche quotidiane, discorsive e simboliche. Fin dalla prima infanzia, bambini e bambine, infatti, sono esposti a rappresentazioni dicotomiche che associano specifici tratti, comportamenti, ruoli e potere a una determinata identità sessuata (Ulivieri, 2015; Connell, 2011) nonostante “la parità di genere [sia] un valore cardine dell'UE, un diritto fondamentale e un principio chiave del pilastro europeo dei diritti sociali” (Commissione europea, 2020, p. 1).

L'Europa, infatti, ha stabilito con il Trattato sul Funzionamento dell'Unione europea come propria base i valori di pace, cooperazione e solidarietà tra le nazioni con l'obiettivo di consolidare i valori democratici, la libera circolazione delle persone contro ogni forma di discriminazione. Il documento evidenzia, infatti, come “nelle sue azioni l'Unione mira ad eliminare le ineguaglianze, nonché a promuovere la parità, tra uomini e donne” (articolo 8) e “a combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale” (articolo 10) (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2012).

Durante la sua evoluzione storica, l'Unione Europea ha intensificato l'impegno verso il superamento delle diseguaglianze di genere attraverso una serie di documenti strategici per sostenere tale obiettivo e promuovere l'istruzione e la formazione come strumenti potenti per costruire società più inclusive. In particolare, nel 2013 la Risoluzione del Parlamento europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere ha affrontato, nella sezione dedicata all'istruzione e alla formazione, aspetti ancora straordinariamente attuali. Questi punti meritano di essere richiamati, sia poiché rappresentano una solida base per sviluppare un'analisi più approfondita sia in quanto trovano conferma anche in recenti indagini (Almalaurea, 2025; Eurostat, 2025; European Institute of Gender Equality, 2024).

Il testo rileva come l'istruzione e la formazione spesso continuino a riflettere stereotipi, con donne e uomini che seguono percorsi tradizionalmente o socialmente stabiliti, limitando la diversificazione delle carriere. Inoltre, sottolinea come questo fenomeno incida negativamente sulle future scelte o opportunità di lavoro, relegando frequentemente le donne a professioni meno apprezzate e retribuite.

Quindi se da un verso è necessario, così come prevedeva il testo, organizzare corsi per sensibilizzare sugli effetti negativi degli stereotipi di genere, “considerando [soprattutto] che la nozione di uguaglianza può essere instillata nei bambini sin dalla più tenera età e che un'educazione basata sul riconoscimento della parità può insegnare loro a lottare contro gli stereotipi di genere” (lettera P); dall'altro, appare necessaria una formazione concentrata sulla parità di genere, sull'educazione al rifiuto della violenza, sul rispetto reciproco nel senso di “comprendersi vicendevolmente e andare oltre la prospettiva più limitata della tolleranza” (European Commission, 2018, p. 14).

In tal senso assume un ruolo cardine la formazione dei docenti affinché “dispongano di tutti gli strumenti pedagogici necessari per combattere gli stereotipi basati sul genere e promuovere la parità tra uomini e donne” (punti 21 e 23). Ciò in quanto l'istruzione e l'educazione possono agire in modo ambivalente: come meccanismo di conservazione e riproduzione dell'ordine di genere esistente attraverso curricula nascosti, aspettative differenziali e stereotipi impliciti nei materiali didattici, pratiche educative apparentemente neutre, ma in realtà profondamente connotate da aspettative di genere (Biemmi, Leonelli, 2020; Gamberi, Selmi, Maio, 2010); oppure come leva di cambiamento e di trasformazione a partire dalla ricerca di una postura pedagogico-riflessiva capace di disvelare e mettere in discussione tali processi e di orientare in senso trasformativo l'educazione scolastica (Macinai, 2023; Biemmi, 2009).

2. Diseguaglianze a scuola: fra formale e sostanziale

Il primo passo da compiere, comunque, riguarda la coscientizzazione dello svolgersi di tali processi (Freire, 1973) e il riconoscimento del potenziale trasformativo della formazione docente e scolastica rispetto alla decostruzione dei modelli di genere dominanti, a partire da una lettura consapevole delle dinamiche educative e dalle possibilità offerte da pratiche didattiche de-stereotipizzanti.

Occorre, tuttavia, sottolineare che in molte scuole parlare di genere è ancora percepito come un tema troppo “sensibile”, ideologico o divisivo. Questo freno culturale si traduce in mancanza di supporto, diffidenza e talvolta in vere e proprie opposizioni, un vero e proprio “regime di genere invisibile” (Gaudet et alii, 2022, p. 2) che permea le istituzioni educative, rendendo difficile una reale trasformazione. Tale difficoltà è ulteriormente accentuata dalla percezione, talvolta radicata, che induce a non rilevare la scuola come elemento trainante in grado di promuovere cambiamenti nella società e nella cultura, bensì come un semplice riflesso dei valori della comunità di appartenenza (Biemmi, 2009; Eurydice, 2010).

Per restringere il campo al nostro Paese appare utile fare una breve sintesi della situazione normativo-istituzionale. Senza pretesa di esaustività si riportano i momenti più significativi che tracciano la mappa e concorrono a definirne lo stato attuale su tali tematiche nel mondo della scuola e della formazione docente. A partire dal 2013 con la legge n. 119, si è centrata l'attenzione sulla sicurezza e sul contrasto alla violenza sessuale e di genere prevedendo un piano di prevenzione basato sul cambiamento culturale, assegnando un ruolo chiave alla scuola. Tra le iniziative promosse, figurano la formazione del personale scolastico e la sensibilizzazione e formazione studentesca. Sempre nello stesso anno, la “Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull’orientamento sessuale e sull’identità di genere (2013-2015)” (Dipartimento Pari Opportunità, 2013) ha previsto fra i suoi ambiti di intervento l’“Educazione e istruzione”. A seguito della ratifica della Convenzione di Istanbul, tramite il decreto legislativo 93/2013, è stato inoltre previsto un piano straordinario per il contrasto alla violenza sessuale e di genere. Tra le disposizioni incluse figura l’obbligo di formare il personale scolastico sulle relazioni interpersonali e sul contrasto alla violenza e alla discriminazione. Si deve attendere il 2015, con l’entrata in vigore della legge 107, per vedere introdotto l’obbligo di promuovere nelle scuole di ogni ordine e grado l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e delle discriminazioni informando e sensibilizzando sulle tematiche indicate nella legge n. 119 del 2013. Nel 2016, sono state redatte le “Linee guida nazionali” che specificano il significato dell’educazione al genere e il ruolo delle scuole ponendo particolare attenzione all’importanza del linguaggio, di un approccio inclusivo e rispettoso delle differenze di genere, con l’indicazione di evitare l’uso del maschile universale. Un aspetto rilevante riguarda, inoltre, la collaborazione con le famiglie, mirata alla promozione consapevole della lotta contro le discriminazioni e il rispetto dei diritti delle persone. Pur rappresentando un utile punto di riferimento, c’è da sottolineare che le Linee guida non vincolano, tuttavia, la progettazione didattica.

In tempi più recenti, all’interno della “Strategia Nazionale per la Parità di Genere 2021-2026” (Dipartimento Pari Opportunità, 2021) viene sostenuta la formazione obbligatoria dei docenti su tematiche legate al gender mainstreaming e agli stereotipi di genere. Infine, con la Direttiva n. 83 del 2023, il MIM, in collaborazione con l’INDIRE, ha promosso percorsi formativi specifici per i docenti per rafforzare la cultura del rispetto, l’educazione alle relazioni e la prevenzione della violenza contro le donne. In tal senso è stata istituita una piattaforma ministeriale¹ che raccoglie esperienze scolastiche fornendo strumenti informativi e spazi di confronto.

Nonostante la varietà di proposte, tuttavia, bisogna evidenziare che il passaggio da un livello “formale” di leggi e documenti strategico-operativi a uno “sostanziale” si rivela ancora complesso. Non basta, infatti, diffondere o consolidare i saperi; è necessario trasformarli in competenze e valori condivisi. Pertanto, è essenziale che i saperi di genere diventino un patrimonio culturale collettivo da coltivare e disseminare attraverso gli aspetti formali, non formali e informali dell’educazione. In tal senso la formazione dei docenti diventa un’azione strategica fondamentale.

3. Formare i docenti per educare alla parità e al rispetto: una sfida culturale e politica

Prima di addentrarci nel tema della formazione occorre soffermarsi su un interessante aspetto che riguarda la composizione del personale docente. A livello nazionale, ma anche globale, le donne rappresentano la maggioranza e il loro numero è in costante crescita. Nella scuola dell’infanzia, le donne costituiscono quasi la totalità del corpo docente, diminuendo poi, passando ai gradi più alti di istruzione. Tale fenomeno è spesso letto come frutto delle norme culturali e dei pregiudizi di genere relativi alla responsabilità dell’istruzione e della cura di bambini e bambine e alle professioni “di cura”, associate culturalmente al ruolo femminile (Ulivieri, 1996) quasi fosse una “missione pedagogica” che la società attribuisce alle donne, interiorizzata da generazioni (Becchi, 2007, p. 192).

Questa presenza, tuttavia, può rappresentare un’opportunità per avviare processi di coscientizzazione volti all’assunzione di una postura de-stereotipizzante in grado di mettere in luce come la presunta neutralità educativa non sia altro che una forma di omologazione se non, in certi casi, un tacito – oltre che preoccupante – sostegno alla situazione esistente. Si tratta di promuovere competenze critiche e riflessive che consentano di interrogare pratiche didattiche, linguaggi e relazioni educative alla luce delle categorie di genere articolandosi su tre livelli: cognitivo (conoscenze sui meccanismi delle diseguaglianze), pratico (strumenti didattici per l’inclusione e la decostruzione degli stereotipi) e riflessivo (consapevolezza del proprio ruolo/posizione) (Guerrini, 2022; Dello Preite, 2019).

In questo senso, l’educazione scolastica può diventare spazio di “contro-socializzazione”, capace di generare nuove narrazioni di genere, più fluide, aperte e plurali (Biemmi, Mapelli, 2023) promuovendo progetti educativi integrati che, coinvolgendo attori diversi del contesto socio-educativo, possano generare processi virtuosi di cambiamento culturale (Crivellaro, Nardone, 2020).

1 Per approfondimenti: <https://www.noisiamopari.it/site/it/home-page/> (ultimo accesso 24.09.2025).

Non è, quindi, solo un obiettivo formativo o una questione di contenuti da trasmettere, ma un atto politico: è una sfida pedagogica e culturale che richiede visione critica, responsabilità etica e progettualità condivisa.

Su scala globale, esistono numerose iniziative da cui è possibile trarre ispirazione per ideare interventi sistematici volti alla formazione docente, con l'obiettivo di favorire trasformazione e innovazione.

Dal punto di vista della formazione è possibile citare il programma formativo Gender Responsive Pedagogy Teacher Training (GRPTT)² che promuove competenze chiave per un'istruzione di qualità sensibile al genere, focalizzandosi su pianificazione delle lezioni, valutazione, analisi dei testi e sviluppo dei contenuti e il corso e-learning sull'educazione trasformativa di genere³, ideato grazie alla collaborazione tra Plan International, UNGEI, UNICEF e Transform Educational. Il percorso formativo si articola in moduli (Autovalutazione; Educazione trasformativa di genere; Analisi del contesto; Programmazione; Valutazione dell'impatto; Advocacy) progettati per sviluppare tematiche legate all'educazione trasformativa di genere attraverso la consapevolezza su diseguaglianze, norme e stereotipi di genere per poi promuovere basi teoriche, tecniche e strategie da inserire nella propria attività educativa e scolastica in senso inclusivo e trasformativo.

Sul versante degli strumenti, è stato diffuso nel 2023 un compendio focalizzato sulle buone pratiche nell'educazione trasformativa in materia di genere (UNICEF, 2023, p.8) per facilitare interventi globali mirati alla costruzione di una società più equa, evidenziando le azioni essenziali da intraprendere: dal superamento delle barriere strutturali e degli ostacoli che perpetuano le diseguaglianze di genere al rafforzamento dell'autonomia individuale, fino al coinvolgimento di ragazzi e uomini nel processo. Nello stesso anno, ACRA ong, in collaborazione con l'Università di Bologna, WeWorld Onlus e la Fondazione Monte dei Paschi di Siena, ha sviluppato, invece, la guida multidisciplinare "GENER-AZIONE 5. Strumenti, risorse e attività per una prospettiva di genere nella didattica"⁴ strutturata in quattro aree tematiche principali: educazione alla cittadinanza globale, promozione dei diritti legati alle diversità di genere e orientamento sessuale, prevenzione della violenza di genere e contrasto agli stereotipi di genere con l'obiettivo di fornire strumenti fondati su buone pratiche per promuovere una maggiore consapevolezza e sensibilità rispetto alle tematiche di genere.

Un'iniziativa degna di nota a livello di sistema è stata invece sviluppata dall' "Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya" che ha promosso norme che prevedono l'inclusione della prospettiva di genere nell'accreditamento, monitoraggio, verifica e modifica dei corsi universitari, in armonia con le normative nazionali e internazionali di riferimento.

Ritornando in sintesi alla questione della formazione docente sulle tematiche di genere persiste, nonostante la bontà delle varie proposte, il quesito riguardo alla sostenibilità in quanto spesso rimangono confinate a esperienze pilota o buone pratiche, senza un'integrazione sistematica nei programmi educativi nazionali.

Promuovere una cultura della parità di genere non può essere relegato alla buona volontà di singoli docenti o istituti scolastici, bensì deve trasformarsi in un obiettivo politico condiviso, supportato da una sinergia tra scuole, università, istituzioni e comunità. Come sottolineato da bell hooks, l'educazione rappresenta una pratica di libertà (1994), un percorso che stimola il cambiamento, la consapevolezza e l'immaginazione di un futuro diverso. In questo contesto, la formazione dei docenti assume un ruolo che va oltre la semplice crescita professionale: diventa un autentico gesto di giustizia sociale.

Bibliografia

- Almalaurea (2025). *XXVII Indagine Profilo dei Laureati 2024. Sintesi del rapporto 2025*. In: <https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2025-06/rapportoalmalaurea2025-sintesi-profilo.pdf> (ultimo accesso 24.09.2025).
- Becchi E. (2007). *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*. In Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (181-197). Milano: Guerini.
- bell hooks (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Education.
- Biemmi I., Leonelli S. (2020). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione insegnante*. Pisa: ETS.
- Commissione Europea (2020). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*. Bruxelles. COM(2020) 152 final.
- Connell R. W. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino.

2 <https://inee.org/resources/gender-responsive-pedagogy-teacher-training-pack-grptt> (ultimo accesso 24.09.2025).

3 Si veda: <https://agora.unicef.org/course/info.php?id=45298> (ultimo accesso 24.09.2025).

4 Si veda: https://www.scosse.org/wordpress/wp-content/uploads/2023/11/Guida-Multisdisciplinare_Generazione-5.pdf (ultimo accesso 24.09.2025).

- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto-Legge 14 agosto 2013, n. 93. *Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province*. In: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2013-08-14;93> (ultimo accesso 24.09.2025).
- Dello Preite F. (2019). Contrastare la violenza di genere fin dalla prima infanzia. Proposte formative per il personale educativo e docente. In F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione* (255-268). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dipartimento Pari Opportunità (2021). *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*. In: https://www.pariopportunita.gov.it-/media/2051/strategia_parita_genere.pdf (ultimo accesso 24.09.2025).
- Dipartimento Pari Opportunità (2013). *Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere (2013-2015)*. In: https://old.adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/-2013/08/strategia_disc_orient_sess_29_4_13.pdf (ultimo accesso 24.09.2025).
- Eurydice (2010). *Differenze di genere nei risultati educativi - Studio sulle misure adottate e sulla situazione adottata in Europa*. In https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf
- European Commission (2018). *ET2020. Working Group on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education 2016-2018. Draft Elements for a Policy Framework*. In https://www.dge.mec.pt/-sites/default/files/Noticias_Imagens/elements_of_a_policy_framework.pdf
- European Institute for Gender Equality (2024). Gender Equality Index. In <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024> (ultimo accesso 24.09.2025).
- Eurostat (2025). Gender pay gap in unadjusted form. In https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_05_20/default/table?lang=en (ultimo accesso 24.09.2025).
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB. (traduzione a cura di Marco Dal Corso, Fabrizio Iodice).
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gamberi C., Selmi G., Maio M. A., (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gaudet S., Marchand I., Bujaki M., Bourgeault I. L. (2022). Women and gender equity in academia through the conceptual lens of care. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 74-86.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2012). *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea*. In <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:it:PDF> (ultimo accesso 24.09.2025).
- Guerrini V. (2022). L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del Progetto europeo "Generi alla pari a scuola". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 14, n. 23/2022, 113-127.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. In <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto:atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-07-15&atto.codiceRedazionale=15G00122&atto.articolo.numero=0&atto.articolo.sottoArticolo=1&atto.articolo.sottoArticolo1=0&qId=3522602d-a77a-4789-bcb4-f85d4d671bb3&tabID=0.11708192176992394&title=lbl.dettaglioAtto> (ultimo accesso 24.09.2025).
- Legge 15 ottobre 2013, n. 119. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province*. G.U. n. 242, 15 ottobre 2013.
- Macinai E. (2023). Sulla formazione degli e delle docenti in una prospettiva child centered fondata sui diritti. Brevi considerazioni per tratteggiare uno sfondo. In: European ITE Award 2022. *Percorsi ed Esperienze eTwinning dalla scuola all'Università*, (123-127). Pisa: ETS.
- MIM (2023). Direttiva n. 83 del 24 novembre 2023. In: <https://www.mim.gov.it/-/direttiva-n-83-del-24-novembre-2023> (ultimo accesso 24.09.2025).
- MIUR (2016). *Linee guida nazionali- Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. In: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/> (ultimo accesso 24.09.2025).
- Padoan I., Sangiuliano M. (a cura di) (2008). *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Parlamento europeo (2013). *Eliminare gli stereotipi di genere nell'UE. Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea*. In: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2013-0074_IT.html (ultimo accesso 24.09.2025).
- Ulivieri S. (a cura di) (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (1996). Donne e insegnamento dal dopoguerra ad oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante. In S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne docenti. Storia, professionalità e cultura di genere* (47-85). Torino: Rosenberg & Sellier.

Educare alla parità di genere oggi: esperienze e riflessioni dal mondo della scuola secondaria

Teaching gender equality today: experiences and reflections from secondary school

Valentina Guerrini

Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Sassari, vguerrini@uniss.it

OPEN  ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Le discriminazioni legate alla differenza di genere, la violenza e i costanti episodi di femminicidio in tutte le fasce di età, hanno determinato maggiore consapevolezza nell'opinione pubblica sulla necessità di un intervento della scuola per educare al rispetto e prevenire tali drammatiche forme di violenza. Nello stesso tempo, però, permangono forti resistenze politico-istituzionali che ritengono l'educazione alla differenza di genere una questione privata da relegare alle famiglie. Il contributo cercherà di ricostruire lo stato dell'arte attuale sul ruolo della scuola nella prevenzione delle discriminazioni di genere, evidenziando i rischi collegati alla mancanza di attenzione su questo aspetto dell'istruzione scolastica, prima e unica agenzia educativa formale deputata alla formazione dei giovani, futuri/e cittadini e cittadine. La seconda parte del lavoro, evidenzierà i risultati emergenti da una ricerca su un campione di insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, sulle loro modalità di lavoro in classe relative a questa tematica. I dati raccolti evidenziano quanto ancora sia necessario investire sulla loro formazione iniziale e in servizio, affinchè sia possibile insegnare ed educare in modo critico verso i saperi sedimentati, per proporre modalità didattiche e relazionali più aperte, inclusive e paritarie.

KEYWORDS

Scuola secondaria, docenti, formazione, genere, parità.
Secondary school, teachers, training, gender, equality.

Discrimination based on gender differences, violence and constant incidents of femicide across all age groups have led to greater public awareness of the need for schools to take action to educate students about respect and prevent such dramatic forms of violence. At the same time, however, there remains strong political and institutional resistance, with gender difference education considered a private matter to be relegated to families. This contribution will attempt to reconstruct the current state of the art on the role of schools in preventing gender discrimination, highlighting the risks associated with a lack of attention to this aspect of school education, the first and only formal educational agency responsible for training young people, the citizens of the future. The second part of the paper will highlight the results of a study conducted on a sample of secondary school teachers in lower and upper secondary schools on their classroom practices in relation to this issue. The data collected highlight the need to invest in their initial and in-service training so that they can teach and educate in a critical manner towards established knowledge in order to propose more open, inclusive and equal teaching and relational methods.

Citation: Guerrini V. (2025). Educare alla parità di genere oggi: esperienze e riflessioni dal mondo della scuola secondaria. *Women & Education*, 3(6), 16-22.

Corresponding author: Valentina Guerrini | vguerrini@uniss.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_04

Submitted: October 26, 2025 • **Accepted:** November 12, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Formazione di genere nella scuola: lo stato dell'arte in Italia

Le questioni relative alla differenza e alle discriminazioni di genere sono entrate nella scuola italiana abbastanza recentemente e solo negli ultimi anni si sta affermando la necessità di una formazione scolastica forte e intenzionale nell'educare le giovani generazioni al rispetto verso i generi soprattutto a causa dei continui e diffusi episodi di violenza e femminicidi, ma anche degli atti di discriminazione e aggressione verso persone LGBTQI+ (Burgio, 2021; Chiappelli, 2025).

Oltre a questi episodi di cronaca nera, rimangono, tutta una serie di differenziazioni e discriminazioni tra i generi, insite nella nostra cultura che, come da tempo alcune Autrici hanno evidenziato (Piussi, 2008; Bianchi, Piussi, 1995; Ulivieri, 1995, 1996, 2014; Lopez, 2015), sembrano ormai "accettati", più o meno consapevolmente e questo impedisce un effettivo raggiungimento della parità tra i generi.

A scuola, le ragazze continuano ad apprendere ciò che è stato ritenuto importante dalla soggettività maschile, mentre troppe poche sono le tracce dell'esperienza, del pensiero e dei saperi delle donne. La storia, la letteratura, la filosofia, l'arte, le scienze come sono state insegnate fino ad oggi, rappresentano l'esaltazione dell'uomo, del maschio, del suo protagonismo sulla scena del mondo (Brogi, 2022).

Numerose ricerche dimostrano quanto ancora i testi per la scuola primaria e secondaria siano intrisi di stereotipi sessisti (Biemmi, 2018; Guerrini, 2018), oltre ad una certa propensione, da parte delle insegnanti ad avere aspettative diversificate per i due sessi, creando il noto effetto Pigmalione o "profezia che si autoavvera" (Biemmi, 2010).

Come già qualche anno fa scrivevano Gamberi, Maio e Selmi (2010), educare al genere significa educare ad articolare la complessità. Questo implica "non adeguarsi alla frammentarietà dei saperi e delle esperienze a cui la contemporaneità ci ha consegnato; piuttosto equivale al tentativo di dare conto di quella ricchezza culturale e interculturale, di quella diversità di corpi e orientamenti sessuali che non sono altro che le differenze dello stare al mondo, intese come risorsa e non come difetto o segno di inferiorità" (p. 11). In pratica, l'educazione alla differenza di genere diventa una specie di prisma attraverso cui i vari assi interpretativi ed esperienziali si intersecano per analizzare la complessa rete di differenze che caratterizzano la realtà.

Quando si fa riferimento al genere in educazione, possiamo intendere due aspetti diversi. Da una parte possiamo riferirci alle differenze che esistono tra ragazzi e ragazze nei percorsi formativi, nelle loro scelte (percorsi di scuola superiore umanistici o tecnici, scientifici...), nei risultati di apprendimento. Dall'altra, possiamo fare riferimento ad un'attività intrapresa consapevolmente per sviluppare competenze, offrire risorse e presentare contenuti di conoscenza nell'ottica della differenza di genere (Ghigi, 2019). Proprio quest'ultima accezione è entrata come oggetto di discussione nel dibattito pubblico, senza aver trovato ancora risposte chiare e adeguate, in merito a quanto sia necessario affrontarla, se il corpo docente sia adeguatamente formato per farlo e, soprattutto, se spetti a tutti i docenti o solo a qualcuno-in relazione delle discipline insegnate- o se debba essere affidata ad esperti esterni.

Cercando di ricostruire la nascita e l'evoluzione della normativa scolastica in materia di educazione alla parità di genere in Italia, emerge chiaramente un grande vuoto normativo e istituzionale che, solo negli ultimi dieci-quindici anni, vede dei lenti sviluppi ma anche un certo scetticismo da parte delle insegnanti stesse, sul loro coinvolgimento attivo in classe (Buccini, 2010; Guerrini, 2022).

A seguito della ratifica della Convenzione di Istanbul nel 2013 e poi, tramite il Decreto Legislativo 93/2013, è stato previsto un piano straordinario volto a contrastare femminicidi e violenza di genere. Tale legge comporta la necessità di formare il personale scolastico oltre alla sensibilizzazione degli studenti, ma senza che questo implichi spese per le istituzioni scolastiche. Soltanto con la Legge 107 del 2015, entra in vigore l'obbligo di promuovere nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e delle discriminazioni con l'obiettivo di informare e sensibilizzare studenti e studentesse, docenti e famiglie sulle tematiche indicate nella Legge n. 119 del 2013. Anche a causa delle errate interpretazioni e delle forti reazioni opposte che essa ha suscitato da parte di alcune associazioni di famiglie, successivamente sono state emanate le "Linee guida nazionali" (MIUR, 2016), per chiarire il reale significato di educazione alla differenza di genere, intesa come educazione al rispetto e parte integrante del percorso di cittadinanza che riguarda tutte le discipline.

Quest'ultime pongono particolare attenzione all'importanza del linguaggio, ribadendo la necessità di evitare l'uso del maschile universale per tutti. Altri aspetti chiave del documento sono l'attenzione al mondo digitale e la collaborazione con le famiglie.

Le Linee guida rappresentano un utile punto di riferimento per le scuole; tuttavia, non hanno un potere vincolante nella progettazione didattica né limitano l'autonomia dei singoli istituti. La conseguenza evidente è che l'educazione alla differenza di genere non ha ancora una piena attuazione nelle scuole ma dipende molto dalla scelta, dal senso di responsabilità e dalla formazione delle singole insegnanti e dirigenti scolastici.

Sul territorio italiano si sono sviluppati diversi progetti di educazione al genere, promossi da enti locali, centri antiviolenza, associazioni e reti di scuole. Tra i più significativi, vi è la rete "Educare alle differenze", attiva in molte regioni. Le pratiche più efficaci si basano su metodologie partecipative, laboratori narrativi, peer education, lettura critica dei media, che favoriscono la riflessione personale e il dialogo tra pari (Corsi, 2021).

L'importanza dell'educazione alla parità di genere viene ribadita anche a livello internazionale nell'Agenda 2030

(UNESCO, 2015), in particolare negli obiettivi 3, 4 e 5 che fanno riferimento rispettivamente alla salute e al benessere, all'istruzione di qualità e all'uguaglianza di genere.

In Italia, diversamente da altri Paesi europei, manca un quadro normativo obbligatorio e un'integrazione uniforme nei percorsi scolastici. La normativa esistente promuove l'educazione alla parità e alla prevenzione della violenza di genere, ma l'attuazione rimane eterogenea e in attesa di una disciplina più completa per l'educazione affettiva e sessuale. L'Italia è uno dei pochi paesi UE a non prevedere l'educazione sessuale come materia obbligatoria, a differenza di nazioni come Germania, Svezia e Francia. Proprio nel mese di ottobre 2025, nella Commissione Cultura alla Camera è stato approvato un emendamento che estende anche alle secondarie di primo grado il divieto di svolgere in classe attività didattiche sui temi della sessualità e dell'affettività, limitandone quindi la possibilità alle sole secondarie di secondo grado sempre e solo con il consenso dei genitori. La lotta alla violenza deve iniziare precocemente sui banchi di scuola: parlare di sessualità e affettività fin da piccoli significa educare al rispetto, alla parità e alla consapevolezza, fornendo alle nuove generazioni gli strumenti per costruire relazioni sane e libere da stereotipi.

Per fermare la violenza di genere occorre innanzitutto agire sulla prevenzione, con azioni educative, di informazione, sensibilizzazione e formazione, fin dalle età più giovani, introducendo percorsi obbligatori di educazione all'affettività, alla parità di genere e alla sessualità nelle scuole in linea con le Linee guida UNESCO (2019, 2024), per diffondere una cultura del rispetto e del consenso e agire precocemente sugli stereotipi che sono alla base della violenza.

Come scrivono Demozzi e Ghigi (2024), la scuola non si frequenta ma la si "abita" e ciò ha implicazioni non solo a livello cognitivo ma anche a livello emotivo e relazionale. Oggi non possiamo prescindere dal protagonismo del corpo nella società. "Ignorare a scuola il fatto che sui corpi e sulle loro differenze possano agire discriminazioni, rischia di far sì che i contesti educativi possano riprodurre dinamiche oppressive e reiterino disuguaglianze in termini di opportunità e di accessi" (Demozzi, Ghigi, 2024, p. 47).

Numerose recenti ricerche condotte nell'ambito della Pedagogia sociale e di genere convergono sulla necessità e sull'urgenza di contrastare il sessismo fin dalla prima infanzia, in stretta sinergia e collaborazione tra tutte le agenzie educative formali e non, in primis, scuola e famiglia, da parte della scuola proponendo esperienze non stereotipate e contenuti in cui tutti i generi siano rappresentati in maniera paritaria e con possibilità di emancipazione (Burgio, 2021; Burgio, Lopez, 2023; Dello Prete, 2019; 2024; Di Grigoli, 2023; Guerrini, 2017, 2019, 2023, Nardone, Crivellaro, 2020, Ulivieri, 2023).

Inoltre, una delle più difficili "lacune da colmare", nel panorama culturale contemporaneo è la mancanza di attenzione a tutte le diverse forme di orientamento sessuale e di genere non binario su cui continua a permanere il silenzio, la mancanza di conoscenza e di rispetto. Come varie ricerche hanno dimostrato, soprattutto per le persone bisessuali, è proprio la scarsa o superficiale conoscenza sul tema (Chiriegato, Demozzi, Najar, 2023), che alimenta bi-cancellazione e discriminazione.

Educare al genere a scuola significa smascherare la falsa neutralità dei saperi, includere nei contenuti e nelle riflessioni anche i soggetti che ne sono stati esclusi, mostrare la dimensione situata, sessuata e parziale delle discipline, rappresentando così passaggi inevitabili per costruire una conoscenza realmente neutrale ed oggettiva (Gamberi, 2014).

2. Le pratiche educative e didattiche: risultati da una ricerca tra le insegnanti della scuola secondaria

Al fine di avere una visione aggiornata e realistica di quello che avviene quotidianamente nelle aule, è stata condotta un'indagine tra un campione di insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado in alcune regioni del territorio italiano (Toscana, Emilia-Romagna, Veneto) che sono entrate in contatto, almeno una volta, con un percorso di formazione sulle tematiche di genere. Il questionario formato da domande aperte e chiuse è stato poi diffuso nelle loro scuole di appartenenza ed esteso anche a coloro che non hanno mai frequentato tali corsi.

Uno dei primi dati negativi emergenti è stata proprio la scarsa partecipazione nel rispondere al questionario (25 questionari in tutto su 5 scuole prese in considerazione), in gran parte dovuto, come specificato dalle insegnanti che si sono fatte portavoce, al fatto che le docenti stesse hanno ammesso di non avere esperienza sull'educazione alla parità di genere nella didattica e di non avere niente da dire a tale proposito. Coloro che hanno risposto, invece, in gran parte sono docenti motivate, che per libera scelta hanno deciso di approfondire certe tematiche attraverso vari percorsi di formazione, oltre che attraverso lo studio e la riflessione individuale, e quotidianamente lavorano in classe su queste tematiche. Il questionario è suddiviso in tre sezioni: la prima è relativa alla raccolta dei dati generali necessari a descrivere il campione (età, sesso, anni di servizio, tipologia di scuola in cui si lavora e disciplina insegnata, luogo di residenza), la seconda parte riguarda la formazione, sia iniziale sia in servizio e i bisogni formativi connessi al tema della parità e disparità di genere; mentre la terza raccoglie eventuali suggerimenti o riflessioni che possano scaturire dalle varie domande. Il 90% del campione rispondente appartiene al genere femminile e questo,

del resto, rispecchia l'elevato tasso di femminilizzazione dell'insegnamento presente in Italia (MIM, 2023)¹, ha un'età compresa tra i 30 e 58 anni, con una maggiore concentrazione nella fascia 42-55 anni. Le scuole in cui lavorano le insegnanti che hanno risposto lavorano in alcune province toscane (Firenze e Livorno), venete (Padova) e emiliane (Bologna e Reggio Emilia).

Per quanto concerne le discipline insegnate, emerge una netta prevalenza per le discipline umanistiche: il 60% insegna lingua italiana, il 20% filosofia e scienze umane, il 10% inglese e il 10% sono insegnanti di sostegno. Anche questi dati sono rivelativi dello stereotipo, ancora diffuso, che ad occuparsi delle tematiche di genere debbano essere solo docenti dell'area umanistica-sociale.

Il 40% del campione è in servizio da oltre 20 anni, mentre c'è una parte più giovane che ha tra 6-10 anni di anzianità di servizio (30%) e un'altra che è nei primi 5 anni di servizio (30%).

Riguardo alla loro formazione, come appare dalle figure 1 e 2, la maggior parte di loro non ha incontrato tematiche relative alla differenza di genere nella formazione iniziale, coloro che hanno risposto positivamente, hanno sostenuto esami di pedagogia di genere e antropologia di genere. Mentre per quanto concerne la formazione in servizio, il 20% non ne ha mai seguito. Le tematiche affrontate durante questi corsi sono state: didattica in prospettiva di genere, corsi per utilizzare la Carta per la parità di genere (Tsouroufli, Rédai, 2021) percorsi offerti dalla Regione Toscana sull'agenda 2030, in riferimento all'obiettivo 5.

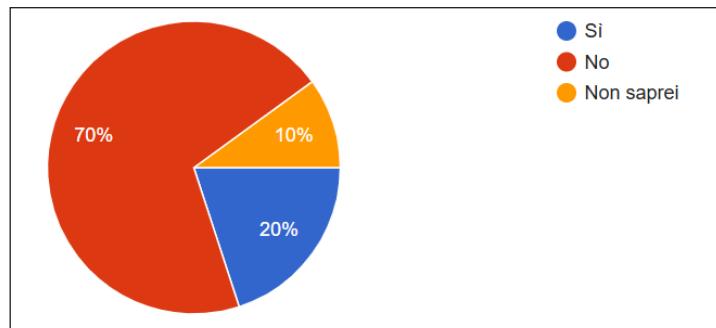


Figura 1- Presenza di tematiche relative al genere nella formazione iniziale

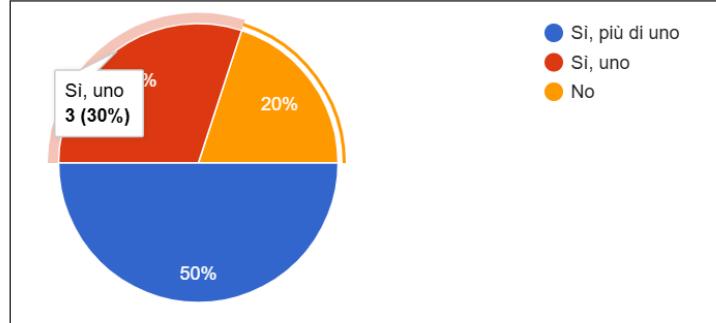


Figura 2- Ha seguito corsi di formazione sulle tematiche di genere in servizio

Tutte le intervistate ritengono necessario inserire, nel percorso formativo dei docenti, tematiche relative alla parità di genere per vari motivi: perché oggi sono una questione indispensabile, la società riproduce stereotipi e violenza di genere, perché il Ministero dell'Istruzione non forma su queste tematiche ed è importante farlo attraverso altri percorsi, la questione di genere è centrale all'interno di qualsiasi approccio alle varie discipline. A questo proposito, i bisogni formativi più rilevanti emersi sono stati nell'ordine: la prevenzione del bullismo, del cyberbullismo e della violenza di genere, condividere esperienze e buone pratiche tra docenti, una maggiore formazione teorica su alcuni concetti come stereotipi di genere e cultura di genere e la necessità di materiali didattici specifici per le discipline. È interessante notare come sia leggermente più forte l'esigenza di approfondire certi concetti da un punto di vista teorico e poi, in secondo luogo, i materiali didattici. Tale necessità è rivelativa del vuoto lasciato dalla formazione iniziale.

La parte del questionario relativa alla didattica, è mirata a scoprire quanto e in che modo le docenti realizzano

1 <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/leaf/?area=Personale%20Scuola&datasetId=DS0600DOCTIT> Secondo gli ultimi dati MIM riferiti al 2023, la percentuale totale di donne insegnanti in Italia in tutti gli ordini e gradi scolastici è dell'83% in aumento rispetto al 2020 che era dell'80%, nella scuola dell'infanzia e primaria arriva al 99,4% e 96%.

attività in classe, quali sono le reazioni degli studenti, dei colleghi e delle famiglie e quali criticità hanno riscontrato.

Come illustra la figura 3, il 60% del campione inserisce spesso questioni relative alla differenza di genere nella propria disciplina e le attività maggiormente realizzate sono: discussioni e dibattiti in classe (77%), poi seguono: progetti interdisciplinari e incontri con esperti (55%), infine analisi di testi, immagini e media (44%).

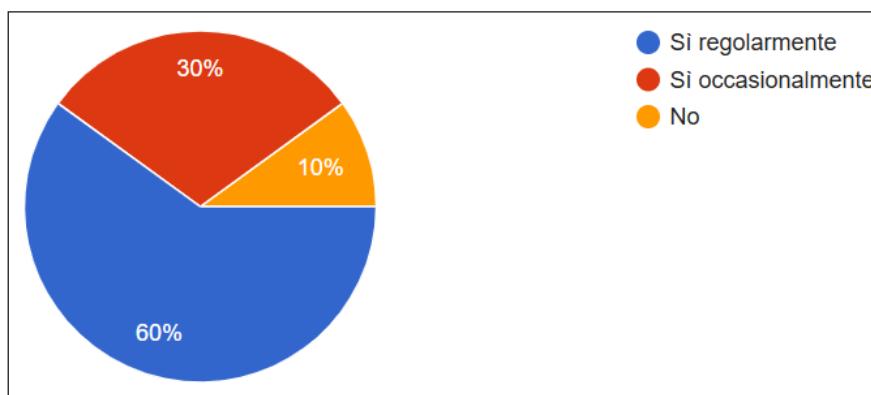


Figura 3- Realizzazione di attività relative alla differenza di genere nella propria disciplina.

In generale le partecipanti dichiarano di aver riscontrato interesse e partecipazione da parte della classe anche in modo collaborativo e cooperativo durante i lavori. Ma in alcuni casi non vi è stata una totale disponibilità ad affrontare certe tematiche, talvolta una parte era coinvolta mentre un'altra appariva più dubbiosa e polemica, in generale l'interesse è stato maggiore da parte delle ragazze. La metà del campione non ha mai incontrato problemi e ostacoli nell'affrontare queste tematiche, mentre il 40% del campione ha affermato di aver trovato problemi soprattutto con gli studenti (30%) e con le famiglie (10%).

Le reticenze e le polemiche erano soprattutto riferite all'utilizzo del linguaggio: per qualcuno è inutile usare il femminile ma preferisce l'uso del maschile per tutti. In altri casi, le reticenze ad affrontare le tematiche sono state da parte dei ragazzi che non riconoscono il problema della disparità di genere. Le varie criticità sono state affrontate dialogando con i diretti interessati e con le famiglie, spiegando meglio le motivazioni e la necessità di queste attività. Questa mancanza di consapevolezza e, soprattutto timore di perdere il "privilegio del potere" da parte dei ragazzi così come è stata spiegata dai docenti, è significativo di quanto ci sia ancora da lavorare sul maschile.

Infine, nella sezione riservata allo spazio aperto per le loro riflessioni e suggerimenti, qualcuno ha sottolineato la necessità di formare anche i/le Dirigenti scolastici/che su queste tematiche, mentre una docente ha evidenziato i grandi risultati raggiunti dopo aver lavorato per tre anni consecutivi con gli stessi studenti su queste tematiche. Ha notato che il linguaggio attento alla differenza era ormai diventato consuetudine, lavorare utilizzando la "lente di genere" come modalità di osservare e interpretare la realtà e i contenuti didattici è diventata una routine quotidiana interdisciplinare. Proprio con questa classe, la scuola ha vinto una menzione speciale al Senato lavorando sul tema delle spose bambine², oltre ad essere stata parte attiva nell'intitolazione di due ponti ad Alda Merini e Margherita Hack nella loro città.

Questo rappresenta un esempio di come attraverso l'impegno, la motivazione e la collaborazione tra insegnanti e studenti, possano realizzarsi concrete manifestazioni di impegno civico per il territorio e la società.

Nello stesso tempo, però, appare evidente come la trasposizione concreta nell'insegnamento quotidiano resti ancora troppo dipendente dalle scelte, dalle motivazioni e dalla specifica formazione individuale delle insegnanti. Un ulteriore obiettivo da raggiungere è far diventare queste pratiche, ancora troppo sporadiche, attività quotidiane in tutto il contesto nazionale.

2 Si tratta del Progetto "Maledetto vestito" realizzato dalla Scuola Secondaria di primo grado L. Da Vinci di S. Pietro in Palazzi, Cecina (Livorno), coordinato dalla Prof.ssa Rita Iacoviello. Il progetto ha affrontato il tema delle spose bambine, ispirandosi all'articolo 16 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Il lavoro è stato svolto insieme alle altre docenti dell'Istituto e ha coinvolto nove classi. Ha visto la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse in diverse attività, tra cui laboratori di poesia, creazione di origami a forma di abito da sposa, piccole matrioske 3D, libri borsa costruiti con pagine di garza e tanti piccoli abiti da sposa incastonati in vecchi libri. <https://www.senatoragazzi.it/iniziative/blog/916/>

Conclusioni e prospettive

Educare alla conoscenza di sé e al rispetto dell'altro è la premessa indispensabile per formare le cittadine e i cittadini di domani, persone consapevoli delle proprie competenze, in grado di valorizzarle scegliendo percorsi educativi e professionali adeguati, liberi da stereotipi e capaci di vivere relazioni basate sulla parità e sul rispetto.

La scuola in tutto questo deve avere un ruolo di primo piano, perché le famiglie, nonostante abbiano una funzione fondamentale fin dalla nascita, spesso non hanno le risorse, le competenze e le strumentalità indispensabili per educare alla parità di genere.

Come sottolinea Loiodice, coltivare nelle aule scolastiche, “attraverso lo studio delle discipline l'abitudine a scoprire e riconoscere l'alterità, a partire da quella di genere, è un'azione formativa, che aiuta ragazzi e ragazze a mettere in discussione la struttura di genere (maschile) potentemente sostenuta dalla lingua, aiutando così entrambi a riconoscersi e a nominarsi” (2023, p. 53).

La scuola può e deve essere lo spazio in cui si impara a riconoscere l'altro ed a superare stereotipi e discriminazioni, favorendo una cultura della cittadinanza inclusiva. Questo può avvenire introducendo in maniera sistematica e obbligatoria l'educazione alla parità tra i generi a scuola, all'affettività e alla sessualità, nello stesso tempo, occorre però, un forte investimento nella formazione iniziale e in servizio dei docenti, affinché tali pratiche educative e didattiche divengano una diffusa prassi quotidiana.

Riferimenti bibliografici

- Buccini F. (2020). L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. *Education Sciences & Society*, 2, 355-366.
- Bianchi L., Piussi A.M. (1995). *Sapere di sapere. Donne in educazione*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I. (2010). *Genere e processi formativi*. Pisa: ETS.
- Biemmi I. (2018). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Brogi D. (2022). *Lo spazio delle donne*. Torino: Einaudi.
- Burgio G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano: Mimesis.
- Burgio G., Lopez A.G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappelli T. (2025). “Educazione inclusiva e giustizia sociale: studi queer e femministi e decoloniali per contrastare violenza e discriminazione a scuola”. In G. Burgio, F. Dello Preite, A. G. Lopez (a cura di). *Sessismo, violenze ed emancipazioni: prospettive di pedagogia di genere* (65-74). Milano: FrancoAngeli.
- Chieragato N., Demozzi S., Najjar S. (2023). To bi or not to bi? La bisessualità in Italia tra cancellazione, stereotipi e affermazione di sé: le sfide per l'educazione. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LII, 1, 99-126.
- Corsi M. (2021). *Scuola e parità di genere: esperienze, criticità e prospettive*. Trento: Erickson.
- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere: Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: Franco Angeli.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dello Preite F. (2024). Prevenire la violenza maschile sulle donne. La formazione e le competenze del corpo docente per promuovere relazioni intergeneri paritarie. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 27, 116-132.
- Di Grigoli A. R. (2023). “La pedagogia queer e il riconoscimento della non-linearità identitaria”. Verso un modello critico della cis-normatività in educazione. In G. Burgio, A.G. Lopez (a cura di), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei* (205-214) Milano: FrancoAngeli.
- Gamberi C. (2014). “Ripensare la relazione educativa in ottica di genere. Riflessioni teoriche e strumenti operativi”. In M.S. Sapegno (a cura di) (2014). *La differenza insegna*. (13-22). Roma: Carocci.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (a cura di) (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Guerrini V. (2017a). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Guerrini V. (2017b). Che genere di discipline? Un'analisi dei sussidiari nella scuola primaria. In A.G. Lopez (a cura di). *Decostruire l'immaginario femminile* (125-144). Pisa: ETS.
- Guerrini V. (2019). Educare alla parità tra i generi a scuola per prevenire forme di discriminazione e violenza. In F. Dello Preite (a cura di). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione* (209-222). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guerrini V. (2022). L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del Progetto europeo “Generi alla pari a scuola”. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 23, 14, 113-127.
- Loiodice I. (2023). Prevenire la violenza contro le donne attraverso l'educazione di genere. A partire dall'infanzia. *Civitas Educationis*, a. XII, 1, 43-57.
- Lopez A.G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile*. Pisa: ETS.
- MIUR (2016). *Linee guida nazionali per l'educazione al rispetto*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Piussi A.M. (2008). *Due sessi un mondo. Pedagogia alla luce della differenza sessuale*. Verona: Quiedit.

- Tsouroufli M., Rébai D. (edited by) (2021) *Gender Equality and Stereotyping in Secondary Schools. Case studies from England, Hungary and Italy*. London: Palgrave Macmillan.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (1996). *Essere donne insegnanti*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere, *Pedagogia Oggi*, 2, 169-179.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2023). Identità di genere, femminismo e educazione. *Civitas Educationis*, 12, 109-122.

Sitografia

- MIM (2023) <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/leaf/?area=Personale%20Scuola&datasetId=-DS0600DOCTIT>, ultima consultazione 30/09/2025
- UNESCO (2019, 2024) <https://www.unesco.org/en/articles/international-technical-guidance-sexuality-education-evidence-informed-approach> ultima consultazione 30/09/2025
- UNESCO (2019) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000> ultima consultazione 30/09/2025
- <https://www.senatoragazzi.it/iniziative/blog/916/> Ultima consultazione 01/10/2025

Designing gender-sensitive teaching starting from teacher training

Progettare una didattica di genere a partire dalla formazione degli insegnanti

Alfonso Filippone

PhD student, Pegaso Digital University, alfonso.filippone@unipegaso.it

Massimiliano Felci

Support Teacher, University of Foggia, massimiliano_felci.624688@unifg.it

OPEN  ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

In a school system geared towards equity and inclusion, initial teacher training is crucial for building a pedagogical culture capable of valuing difference and combating gender stereotypes. This exploratory study, conducted in the Specialisation Courses on Support at the University of Foggia, investigated the attitudes and behaviours of trainee and serving teachers towards sexual orientation and diversity using the ATLG and HCAT scales. The results show general openness, but also latent stereotypes and a lack of awareness of discriminatory language, indicating the need for gender education based on gender content.

KEYWORDS**Gender pedagogy, initial teacher training, sexual orientation, stereotypes and discrimination, school inclusion.****Pedagogia di genere, formazione iniziale degli insegnanti, orientamento sessuale, stereotipi e discriminazioni, inclusione scolastica.**

In un sistema scolastico orientato all'equità e all'inclusione, la formazione iniziale degli insegnanti è decisiva per costruire una cultura pedagogica capace di valorizzare la differenza e contrastare gli stereotipi di genere. Questo studio esplorativo, condotto nei Corsi di Specializzazione sul Sostegno dell'Università di Foggia, ha indagato atteggiamenti e comportamenti di docenti in formazione e in servizio verso l'orientamento sessuale e la diversità tramite le scale ATLG e HCAT. I risultati mostrano apertura generale, ma anche stereotipi latenti e scarsa consapevolezza del linguaggio discriminatorio, indicando la necessità di una didattica di genere fondata su contenuti di genere.

Citation: Filippone A., Felci M. (2025). Designing gender-sensitive teaching starting from teacher training. *Women & Education*, 3(6), 23-28.**Corresponding author:** Alfonso Filippone | alfonso.filippone@unipegaso.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_05**Submitted:** October 5, 2025 • **Accepted:** November 26, 2025 • **Published:** December 30, 2025**Pensa MultiMedia:** ISSN 2975-0105 (online)**Authorship:** Although the article is the result of shared reflection and joint work between the authors, for attribution purposes, it should be noted that the drafting of paragraphs 2, 3, 4, and 5 and the supervision of the research work is attributable to Alfonso Filippone, while paragraph 1, the administration of the questionnaires and data collection were handled by Massimiliano Felci.

1. Inclusion as a theoretical framework for education on diversity

In the contemporary educational landscape, promoting a culture of inclusion is an ethical and pedagogical priority that deserves special attention. As a place for socialisation and identity building, schools play a central role in transmitting values, norms and relational models, profoundly influencing perceptions of differences¹ and the development of attitudes towards others. One of the most sensitive aspects of this reflection is sexual orientation, which is often the subject of stereotypes and prejudices that are rooted in language, behaviour and educational dynamics (Burgio, 2020a; Burgio, 2020b; Demozzi, Ghigi, 2024).

The most recent scientific literature (Kosciw et al., 2020; Russell et al., 2010; Proulx et al., 2019) has highlighted how the school experience of LGBTQ+ students is still marked by episodes of discrimination, isolation and homophobic bullying, with repercussions on psychological well-being, motivation to learn and sense of belonging (Robert, Selmi, 2021). In this context, teacher training, and in particular the training of support teachers, takes on strategic importance. Their professionalism, based on listening, empathy and personalisation, can become a lever for transformation in the construction of fair and welcoming learning environments, where every identity is recognised and valued.

The theoretical framework combines contributions from psychology and education, emphasising the dynamic interaction between biological, socio-cultural and relational factors in the formation of gender identity and sexual orientation (Diamond, 2020; Eagly, Wood, 2012). The perspective adopted is based on an inclusive and constructivist paradigm, in which education about differences is configured as a transformative learning process aimed at overcoming implicit *biases* and promoting mutual respect (Biemmi, Mapelli, 2024; Burgio, 2025; Di Grigoli, 2025). At the same time, the school context is interpreted as a space for educational agency, in which teachers can act consciously to prevent stereotypes and promote democratic citizenship and solidarity (Meyer, 2003; Hatchel et al., 2018).

In this context, measuring the attitudes and behaviours of trainee teachers towards sexual orientation is not merely a psychometric exercise, but a pedagogical one: it allows us to identify implicit beliefs, latent attitudes and training needs that can guide the design of more informed and reflective university courses. To this end, scientific research in this field uses, among other things, two tools that are validated and recognised in international literature for their high educational and training value: the *Attitudes Toward Lesbians and Gay Men scale*, ATLG (Herek, 1988; Herek, McLemore, 1998), which measures cognitive and affective attitudes toward homosexual people, and the *Homophobic Content Agent Target scale*, HCAT (Poteat, Espelage, 2005), which analyses the frequency and nature of discriminatory behaviour by identifying the agent, content and target of the homophobic act. Although both scales originated in the field of psychology, they are now also used as pedagogical research tools, as they allow us to reflect on the educational and relational dimensions of diversity, on language and on school practices that can either promote or hinder the creation of truly inclusive environments.

In light of these premises, this exploratory study aims to analyse the attitudes and behaviours of students enrolled in the Specialisation Courses for Support Activities (TFA sostegno IX ciclo) at the University of Foggia towards LGBTQ+ people, identify the main personal, cultural and educational factors that may affect representations of diversity and, finally, offer pedagogical guidelines for the design of initial and continuing training courses capable of promoting a culture of equality, respect and inclusive citizenship. The decision to use both the ATLG scale and the HCAT scale in this experiment responds to the need to explore the attitudinal and behavioural dimensions of trainee support teachers in a complementary manner, providing a useful interpretative framework for designing targeted training activities and more effective educational strategies. In this way, the research aims to contribute, specifically, to the construction of an educational vision based on reflection and social responsibility on the part of teachers, reaffirming the value of education as a space for emancipation, recognition and justice.

2. The experimental design: methodology, sample and data analysis

This study adopted an exploratory quantitative experimental design for descriptive and comparative purposes and was conducted during the 2023/2024 academic year at the University of Foggia. The sample, consisting of 489 students enrolled in Specialisation Courses for Teaching Support Activities (*TFA Sostegno* IX cycle), participated on a voluntary basis in the *Orientation, Life Project and School-Work Alternation Laboratory*. The survey, aimed at

1 In this study, the term *differences* refers to the broad spectrum of characteristics that define human variability – biological, psychological, socio-cultural, linguistic, affective and experiential differences – which constitute the natural plurality of the human condition. Closely related to this, the term *diversity* will be used to denote how these human differences manifest within social and educational contexts, giving rise to plural and heterogeneous communities. Within this wider anthropological landscape of differences and diversity, the present work focuses specifically on differences related to sexual orientation, which frequently become the target of stereotyping, exclusion or discriminatory practices rooted in language, behaviour and educational dynamics.

exploring the issues of gender identity, sexual orientation and inclusive teaching, was conducted through the online administration of a questionnaire structured in three sections.

The first section collected socio-demographic and professional data (age, gender, educational qualifications, employment status). The second section included the ATLG scale (Herek, 1988; Herek, McLemore, 1998), consisting of 20 items on a 5-point Likert scale, divided into the ATL (attitudes towards lesbians) and ATG (attitudes towards homosexual men). The third section included the HCAT scale (Poteat, Espelage, 2005), consisting of 6 items relating to the role of agent and victim of homophobic verbal content, with responses on a frequency scale from 1 ("never") to 5 ("more than once a week").

Although the study addresses attitudes towards LGBTQ+ people and sexual diversity, the empirical investigation focuses specifically on attitudes towards gay men and lesbians. This methodological choice is intrinsically linked to the structure of the ATLG scale, which was originally developed to measure attitudes towards these two groups, and to the HCAT scale, which frames homophobic verbal behaviour primarily in relation to same-sex attracted individuals. Consequently, the analysis does not directly assess perceptions or discriminatory experiences involving bisexual, queer, trans* or non-binary people. This delimitation represents a conscious choice made to ensure methodological coherence with the selected instruments, while acknowledging its limitations and identifying an area for future research developments.

The sample is heavily skewed towards women (87.7% women, 11.7% men, 0.6% unspecified) and distributed mainly in the 36-45 age group (36.2%) and 46-55 age group (34.4%), followed by 26-35 (23.9%) and over 56 (5.5%). With regard to employment status, 45.4% are non-teachers aspiring to become teachers, 37.4% are temporary teachers and 17.2% are permanent teachers. The majority of participants (54%) attend the TFA for upper secondary school, followed by 43.7% who attend the TFA for lower secondary school and 16.3% who attend courses for nursery and primary school. In terms of education, 58.9% have degrees in humanities or languages, 17.2% in science and technology, 5.5% have an Italian Technical-Vocational Institute (ITP) diploma and 18.4% have other qualifications.

Data analysis was conducted in successive and integrated stages. In an initial descriptive phase, the mean, median, standard deviation, minimum and maximum values of the two scales (ATLG and HCAT) were calculated. Subsequently, inferential tests (t-tests for independent samples, one-way ANOVA² and Kruskal-Wallis³ tests, based on the distribution of variables) explored the differences between groups (gender, age, professional status), confirmed by post-hoc analyses (Mann-Whitney U⁴ test). Finally, Spearman correlations⁵ investigated the relationships between attitudes (ATLG), homophobic verbal behaviours (HCAT) and socio-demographic variables. All data were processed anonymously and in aggregate form, in compliance with privacy regulations and the ethical principles of educational research.

3. Presentation and discussion of the results obtained

Statistical analysis revealed generally positive and open attitudes towards sexual diversity. The average scores on the ATLG scale show inclusive values for both the ATL subscale (34.12; SD = 3.17) and the ATG subscale (34.26; SD = 2.98), with an average total of 68.39 (SD = 5.39) out of 100. This indicates a low incidence of prejudice, while revealing some areas of ambivalence linked to traditional cultural residues.

The HCAT scale, which measures the use of or exposure to homophobic language, returns low average scores: 3.94 (SD = 1.53) for the agent dimension and 2.51 (SD = 1.28) for the target dimension, with a total of 6.45 (SD = 2.59) out of 30. Although the median (5) confirms a low frequency of discriminatory experiences, the wide range (up to 17) reveals the persistence of isolated episodes of verbal microaggression.

The Kruskal-Wallis test showed no significant differences between professional groups (aspiring, temporary, permanent) in ATLG scores ($p > 0.05$), while significant differences emerged for the HCAT scale: *HCAT-Agent* ($p \approx 0.0041$), *HCAT-Target* ($p \approx 0.0003$) and *HCAT-Total* ($p \approx 0.0074$). This suggests that employment status does not influence stated attitudes, but does condition experiences related to homophobic language.

Post-hoc analyses (Mann-Whitney U) confirm these findings: significant differences in the *target* dimension between aspiring teachers and temporary teachers ($p = 0.0111$) and between temporary teachers and tenured

2 One-way ANOVA (Analysis of Variance) is a parametric test used to compare the means of three or more independent groups, assuming normally distributed data and homogeneity of variances. It assesses whether at least one group mean differs significantly from the others.

3 The Kruskal-Wallis test is a non-parametric alternative to one-way ANOVA, used when data do not meet the assumptions of normality. It compares the distribution of scores across three or more independent groups by analysing differences in rank sums.

4 The Mann-Whitney U test is a non-parametric post-hoc test used to compare differences between two independent groups when data are not normally distributed. It evaluates whether the distribution of ranks differs significantly between the groups.

5 Spearman's rho is a non-parametric correlation coefficient that measures the strength and direction of the association between two variables based on their ranked values. It is suitable for ordinal data or non-normally distributed variables.

teachers ($p = 0.0230$), with temporary teachers being less exposed. However, no differences emerge in the agent dimension, indicating generally responsible behaviour.

The *item-by-item* analysis of the HCAT shows that direct insults and teasing have low averages (1-2 out of 5), while the item “comments on appearance” has slightly higher values, especially among applicants. In the *target* dimension, tenured teachers are more exposed to teasing and comments on appearance, while temporary teachers report fewer experiences, perhaps due to a different perception of the phenomenon. Micro-expressions of discrimination, rather than direct acts, therefore represent the grey area that needs to be addressed in training courses.

The *item-by-item* analysis of the ATLG scale also confirms a substantial uniformity of scores between the groups (all p values > 0.05). This indicates that attitudes towards homosexual people are generally positive and shared, regardless of professional status. However, the self-reported nature of the instrument may have attenuated the detection of implicit *biases* or more subtle ambivalences, which emerge more clearly in the analysis of the HCAT scale.

Overall, the data paint a favourable picture in terms of diversity, but highlight the need to consolidate specific skills in teacher training in order to recognise and combat latent forms of discrimination and homophobic language, promoting truly inclusive gender education.

The results confirm the importance of systematically investigating teachers' attitudes towards sexual orientation and non-conforming identities, not only to capture the current state of school culture, but also to identify pedagogical levers useful for building truly inclusive environments. The general adherence to open-minded positions, as documented by the ATLG scale, must in fact be interpreted in light of the ambivalence revealed by the HCAT scale, which suggests the persistence of implicit prejudices and subtle forms of exclusion.

The results of the ATLG, which measure stated attitudes, show overall low levels of homophobia. However, as demonstrated by Herek (1988) and Herek and McLemore (1998), this scale is particularly sensitive to conscious attitudes and reflects, in part, the tendency towards social desirability. This could explain the relative uniformity of scores among groups of teachers. In other words, even individuals who express formally inclusive positions may unconsciously maintain heteronormative views or reproduce stereotypical narratives in their daily educational practice.

The data from the HCAT scale (Poteat, Espelage, 2005), which investigates behaviours and experiences related to homophobic language, show more marked differences. In particular, the perception of having been the “target” of discriminatory language is higher among trainees, perhaps because they are more exposed to school dynamics that are still poorly deconstructed, or more sensitive to observing micro-aggressive contexts.

The picture that emerges is consistent with Italian literature on gender pedagogy (Dato, 2014; Lopez, 2014; Olivieri, 2014; Leonelli, 2003; Guerrini, 2017), according to which the elimination of stereotypes cannot be based solely on declarations of principle, but requires deep-rooted, intentional and transformative training practices. The data clearly show how initial training, if critically oriented, can act as a space for symbolic deconstruction and the assumption of professional responsibility. This is particularly evident in the group of trainee teachers, who show greater openness than those already in service, confirming the generative role of the TFA programme as a reflective laboratory on the role of the teacher (Pinto Minerva, 1977; Lopez, 2017).

The study confirms the relevance of pedagogical reflection on the need to overcome implicit educational conditioning still rooted in textbooks, language and school dynamics (Burgio & Lopez, 2023). As Crivellaro & Nardone (2020) point out, symbolic violence often manifests itself in the form of silence, omissions and invisibility: it is in these folds that the most subtle micro-exclusions lurk, which only conscious teacher training can address.

As a place where collective imagination is constructed, schools have the task of making all identities visible, moving beyond the logic of “tolerance” in favour of that of “recognition”.

In this sense, teachers are called upon to perform a deeply political task: not only to educate students to respect others, but also to defuse invisible power dynamics and cultural privileges on a daily basis.

The research results suggest the need to:

- include structured modules on diversity education in initial and in-service training courses;
- adopt gender-based teaching methods based on gender-related content;
- promoting spaces for reflection and action research in TFA support courses and/or teaching qualification courses;
- defining shared school protocols for dealing with incidents of discrimination;
- monitoring changes in school climates using sensitive (including qualitative) tools.

An education system that aspires to combat the reproduction of male chauvinist models and sexist stereotypes cannot fail to equip itself with theoretical, methodological and relational tools capable of operating on multiple levels: individual, institutional and curricular.

4. Reflections on the educational role of teachers: inclusion, gender and future challenges

The research highlights the urgent need to critically and generatively redefine the role of teachers, who should no longer be seen as mere transmitters of knowledge, but as agents of cultural change and promoters of inclusion. Education on equality, difference and the recognition of identities requires an ethical and pedagogical stance that involves the initial and in-service training of teachers. In the absence of specific courses on gender and sexual orientation issues, there remains a risk of reinforcing implicit prejudices and exclusionary practices. As indicated in the pedagogical literature (Ulivieri, 2014; Lopez, 2017; Crivellaro, Nardone, 2020), gender education is an essential condition for building truly equitable and welcoming educational environments.

Teachers, and support teachers in particular, are called upon to recognise discriminatory language and behaviour, promote identity pluralism, support the most vulnerable pupils and introduce content capable of deconstructing stereotypes and one-sided narratives. This implies a reflective and conscious approach, based on intentional planning and shared protocols, which make inclusion a systematic rather than an episodic practice. From this perspective, the school becomes a laboratory for coexistence and empathy education, a place for building new educational alliances based on symmetrical and authentic relationships (Kallio et al., 2021).

The educational value of this research also lies in its transformative nature. Developed within courses linked to the *TFA sostegno* (special needs teaching qualification), it represented an action research experience capable of combining theory and practice, promoting critical awareness, methodological rigour and pedagogical skills among participants. The workshop experience offered future teachers an opportunity for personal reflection, professional development and the construction of a culture of democratic citizenship (Bru et al., 2021).

Future challenges concern four priority areas:

- recognising and deconstructing implicit attitudes;
- systematically integrating gender content into training courses and school curricula;
- developing shared educational protocols to combat discriminatory language;
- supporting teachers through opportunities for discussion, supervision and continuous professional development.

Moving beyond simple tolerance to embrace legitimacy and plurality is now essential for a truly democratic and transformative school system. In this scenario, educational research plays a decisive role in guiding practices, providing evidence and supporting the evolution of an education system capable of generating equity, respect and well-being for all (Priyo et al., 2024).

5. Concluding Remarks

This research confirms that schools today represent a crucial arena for building a more just, equitable and aware society. In a context in which issues related to identity, sexual orientation and the legitimisation of differences are becoming increasingly central, the role of the teacher is increasingly taking on an ethical responsibility as well as an educational one.

The results paint an encouraging picture: trainee teachers show a general openness towards diversity and a growing sensitivity towards LGBTQ+ issues. However, the presence of implicit stereotypes and the difficulty in recognising and naming microaggressions reveal how much work still needs to be done on the path towards full awareness. Simply adhering to values is not enough: it is necessary to cultivate complex educational and relational skills that enable principles to be translated into intentional and transformative everyday teaching practices.

The value of this study also lies in its integration into the training programme for future support teachers, where research becomes an integral part of the educational experience. The TFA thus acts as a space for critical reflection and innovation, where theory and practice intertwine to give rise to educational models geared towards inclusion and social justice.

Making schools truly inclusive environments requires much more than regulations or declarations of principle: it involves building a professional culture capable of embracing complexity, recognising differences as resources and promoting, through gender education, an educational citizenship based on respect and reciprocity.

The road to a school free of stereotypes is certainly long, but this research suggests that the conditions for genuine change are already in place. Future research could explore the impact of specific training programmes on teachers' social representations, investigate the connections between emotional training and inclusive skills, and assess how educational technologies and virtual worlds can become spaces for discussion and reflection on gender and diversity.

Perhaps, then, "it is not a question of concluding", but of continuing to seek, question and educate, because every step towards inclusion does not mark a point of arrival, but a new beginning on the path of educational research.

References

- Biemmi I., Mapelli B. (2024). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori.
- Bru E., Virtanen T., Kjetilstad V., Niemiec C. P. (2021). Gender differences in the strength of association between perceived support from teachers and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 153-168. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659404>
- Burgio G. (2020a). Una violenza normale. Maschilità, adolescenza, omofobia. *Education Sciences & Society*, 2, 222-237.
- Burgio G. (2020b). Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 155-168.
- Burgio G. (2025). *La pedagogia di genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze*. Torino: UTET.
- Burgio G., Lopez A. G. (a cura di). (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di). (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). L'eterna incompiuta. Emancipazione femminile tra famiglia, formazione e lavoro. In S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori.
- Diamond L.M. (2020). Gender fluidity and nonbinary gender identities among children and adolescents. *Child development perspectives*, 14(2), 110-115. <https://doi.org/10.1111/cdep.12366>
- Di Grigoli A.R. (2025). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Eagly A.H., Wood W. (2012). Social role theory. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*, 2(9), 458-476. London: SAGE.
- Guerrini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Hatchel T., Espelage D.L., Huang Y. (2018). Sexual harassment victimization, school belonging, and depressive symptoms among LGBTQ adolescents: Temporal insights. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 422. <https://doi.org/10.1037/ort0000279>
- Herek G.M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of sex research*, 25(4), 451-477. <https://doi.org/10.1080/00224498809551476>
- Herek G.M., McLemore K.A. (1998). Attitudes toward lesbians and gay men scale (ATLG). In C.M. Davis, W.L. Yarber, R. Bauserman, G. Schreer, S.L. Davis (Eds.), *Handbook of sexuality-related measures*, 392-394. London: SAGE.
- Kallio H., Kallio M., Virta K., Iiskala T., Hotulainen R. (2021). Teachers' support for learners' metacognitive awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 802-818. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755358>
- Kosciw J.G., Clark C.M., Truong N.L., Zongrone A.D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. A Report from GLSEN*. New York: GLSEN.
- Leonelli S. (2003). *Molteplicità: l'identità personale tra narrazione e costruzione*. Bologna: CLUEB.
- Lopez A.G. (2014). Medicalizzazione dei corpi femminili e tecnologie della riproduzione: una nuova emergenza formativa? In S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (a cura di). (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Meyer I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Pinto Minerva F. (1977). La scuola in mano alle donne o le donne in mano alla scuola? Dibattito. *Nuova DWF*, 2, 5-19.
- Poteat V. P., Espelage D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: the homophobic content agent target (HCAT) scale. *Violence & Victims*, 20(5). <https://doi.org/10.1891/vivi.2005.20.5.513>
- Priyo A., Karim R., Hossain S. (2024). Gender Gap in Adolescent Mental Health and Experimental Evaluation of Life Skills Curriculum. <https://ssrn.com/abstract=4925935>
- Proulx C.N., Coulter R.W.S., Egan J.E., Matthews D.D., Mair C. (2019). Associations of LGBTQ-inclusive sex education with mental health outcomes and school-based victimization in U.S. high school students. *Journal of Adolescent Health*, 64(5), 608-614. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.11.012>
- Roberti V., Selmi G. (2021). *Una scuola arcobaleno: dati e strumenti contro l'omotransfobia in classe*. Cagli (PU): Settenove.
- Russell S.T., Horn S., Kosciw J., Saewyc E. (2010). Safe schools policy for LGBTQ students and commentaries. *Social policy report*, 24(4), 1-25. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2010.tb00065.x>
- Ulivieri S. (2014). Il femminicidio diffuso. Cronache di ordinaria follia. In S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.



Mapping gentle revolutions in the Pedagogy of differences: an investigation into future educators in the province of Reggio Calabria

Mappatura delle rivoluzioni gentili nella Pedagogia delle differenze: un'indagine sugli educatori in formazione nella provincia di Reggio Calabria

Maria Sammarro

Researcher in Experimental Pedagogy, Mediterranea University of Reggio Calabria, maria.sammarro@unirc.it

Silvestro Malara

Adjunct Professor, Mediterranea University of Reggio Calabria, silvestro.malara@unirc.it

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

A revolt is underway against certain tenets of bad education. This revolt is primarily unfolding today through the remediation of social networks and, generally, all means of communication. It's a growing revolt that's making space in frames previously inoculated with a certain toxic masculinity. This revolt is sung in *Figlia d'a tempesta* (Daughter of the Storm), a song by La Niña, the stage name of singer-songwriter Carola Moccia. Right from the evocative choice of her mother tongue, Neapolitan, she aims to dismantle every biopolitics of male control to sing the power of the female, who can be both storm and lullaby, enchanting formula and subversive force. It becomes interesting to understand how this revolution can transition from the immediacy of the text to an institution of education and transformation within university classrooms. This contribution aims to investigate what representations students of the Degree Course in Educational Sciences (L-19) at the Mediterranea University of Reggio Calabria experience, and what attitudes, from an informal-immediate perspective, they reproduce or see reproduced in their internship experiences. It also seeks to understand what actions they take, as educators in training, stemming from personal sensitivities or the internalization of academic teachings. The research tool is a semi-structured questionnaire which, analyzed by lemma occurrences and with a phenomenological method, will provide a mapping of educational acts in the territory, still marked by strong masculine colonialisms, and a measure of pedagogical innovation of gender. Another objective of the research is the study of the didactics of educational and formative processes in the territory through the narratives of educators in training. This aims to understand how transformations in parenting, up to sharenting, and cultural conditioning represent, and to what extent, speculative dynamics for contemporary pedagogical emergencies.

KEYWORDS

Remediation, pedagogy of difference, symbolic play, educators, didactics
Rimedazione, pedagogia della differenza, gioco simbolico, educatori, didattica

Una rivolta è in corso contro alcuni dogmi della cattiva educazione. Questa sollevazione si sta manifestando oggi principalmente attraverso la rimessa in circolo dei social network e, in generale, di tutti i mezzi di comunicazione. È una rivolta in crescita che si sta facendo spazio in ambiti precedentemente inoculati da una certa mascolinità tossica. Questa rivolta è cantata in *Figlia d'a tempesta*, brano di La Niña, nome d'arte della cantautrice Carola Moccia. Fin dalla scelta evocativa della sua lingua madre, il napoletano, l'artista mira a smantellare ogni biopolitica di controllo maschile per cantare il potere del femminile, che può essere al contempo tempesta e ninna nanna, formula incantatrice e forza sovversiva. Diventa interessante comprendere come questa rivoluzione possa transitare dall'immediatezza del testo a un'istituzione di educazione e trasformazione all'interno delle aule universitarie. Questo contributo si propone di indagare quali rappresentazioni vivano gli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria e quali atteggiamenti, dal punto di vista informale-immediato, riproducano o vedano riprodotti nelle loro esperienze di tirocinio. Cerca inoltre di comprendere quali agiti mettano in atto, in quanto educatori in formazione, derivanti da sensibilità personali o dall'introiezione degli insegnamenti accademici. Lo strumento di ricerca è un questionario semi-strutturato che, analizzato per occorrenze di lemmi e con metodo fenomenologico, fornirà una mappatura degli atti educativi nel territorio, ancora segnato da forti colonialismi maschili, e una misura dell'innovazione pedagogica di genere. Un altro obiettivo della ricerca è lo studio della didattica dei processi educativi e formativi nel territorio attraverso le narrazioni degli educatori in formazione. Ciò mira a comprendere come le trasformazioni della genitorialità, fino allo *sharenting*, e i condizionamenti culturali rappresentino, e in quale misura, dinamiche speculative per le emergenze pedagogiche contemporanee.

Citation: Sammarro M., Malara S. (2025). Mapping gentle revolutions in the Pedagogy of differences: an investigation into future educators in the province of Reggio Calabria. *Women & Education*, 3(6), 29-36.

Corresponding author: Maria Sammarro | maria.sammarro@unirc.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_06

Submitted: October 7, 2025 • **Accepted:** November 5, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Authorship: Although the text is the sole result of the two authors' work, paragraphs one, two, and four are by Maria Sammarro, and paragraphs three and five are by Silvestro Malara.

1. Gender stereotypes from early childhood

"Woman defines herself and differentiates herself in relation to man, not man in relation to her; she is the inessential facing the essential. He is the subject, the Absolute: she is the Other" (De Beauvoir, 1961).

Gender stereotypes are social and cultural constructs (Connell, 2011) that assign expected roles, characteristics, and behaviors to people based on their gender. In the educational context, they represent conditionings that are difficult to recognize and overcome, precisely because they are internalized in daily life: in the family, in school, and in the media (Burgio, Lopez, 2023).

The process of gender construction begins even before a person is born and continues throughout childhood, including the socially established gender roles based on what a man or a woman "should be". This process is evident in how activities are treated and divided for boys and girls or in the choice of games and toys. It is there that expectations, approvals, prescriptions, and prohibitions come into play, gradually indicating the behavior expected of males and females (Merchan, Fink, 2018).

From early childhood, children learn what behaviors are "appropriate" for their gender through family, games, literature, cartoons, and the media (Sammarro, Malara, 2024). Such forms of social conditioning creep in through assumption, imitation, and internalization, in line with what Bruner calls folk pedagogy (Bruner, 1996). Moreover, cultural reference models can be conveyed through children's literature, illustrated books, textbooks, and cartoons—symbolic tools that represent the feminine and masculine using already codified labels, thus limiting the plurality of identities (Lopez, 2017). Furthermore, stereotypes act as symbolic constraints on individual identities and choices. As Zizioli (2017) states, there is a risk of "conformation to the downside" when education fails to propose differentiated and critically aware models. To escape the normalization and internalization of these stereotypes, and to prevent women from still being, now as then, carriers of a *voiceless thought* (Murgia, 2021) or from fulfilling the role of *vestal of the androcentric tradition* (Marone, 2010), an intentional educational intervention is necessary:

- that favors critical reflection.
- that proposes alternative models and plural life projects (alternative representations of the feminine and masculine).
- that makes educational institutions places of awareness, not just transmission of knowledge, through structural interventions aimed at reviewing textbooks, classroom language, and didactic and relational practices so as not to implicitly reproduce rigid roles.

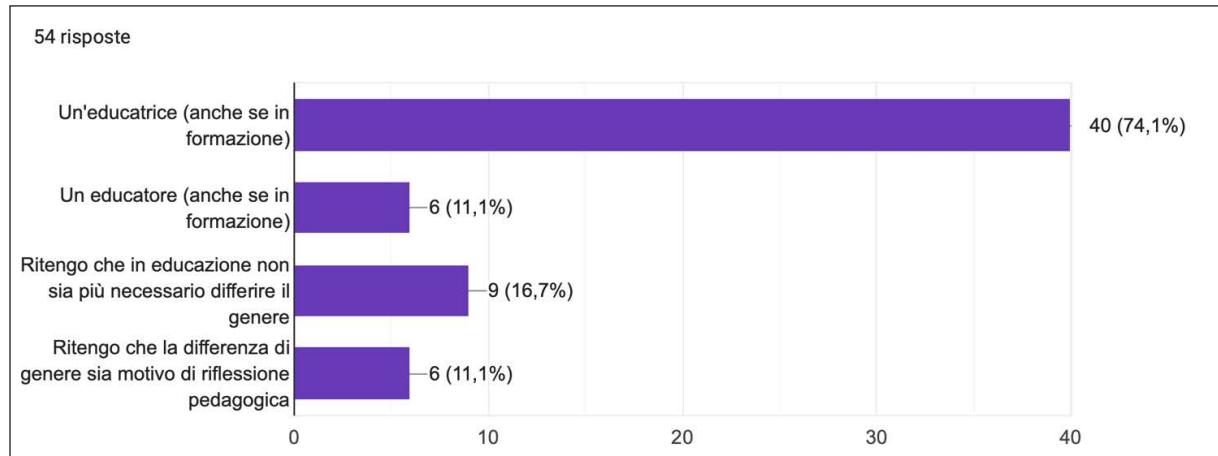
Against the immobility of waiting, women who sought their destiny; against the obligations of family heritage, women who broke the molds of their time; against the obligation of motherhood and domestic life, women who chose to be mothers or not, who had lovers, women or men, who went into battle or who remained alone beside sons and daughters continuing to fight; against the individual happy ending, women who united and sought to contribute to a better world (Merchan, Fink, 2018).

2. Between the masculine and the feminine: gender identity perception in educators

The research, in its first phase, aims to investigate the representations and informal-immediate attitudes regarding gender difference among students of the Degree Course in Educational and Training Sciences (L-19) at the Mediterranean University of Reggio Calabria. The research seeks to map the personal representations and spontaneous attitudes that educators-in-training experience and reproduce, and the concrete educational actions, deriving from both individual sensitivities and the internalization of academic teachings, implemented during traineeship experiences. The research tool is a semi-structured questionnaire, whose data were analyzed by combining lemma occurrence analysis to quantify the focus of experiences and the phenomenological method to deeply interpret the subjective experience. The results show that the representation of identities as an emerging pedagogical issue is widely, but not completely, felt by educators; they demonstrate that gentle *revolutions* are underway, the mapping of which in the reference territory, notoriously characterized by strong vestiges of male colonialism (Butler, 2023), is a matter of political and pedagogical interest.

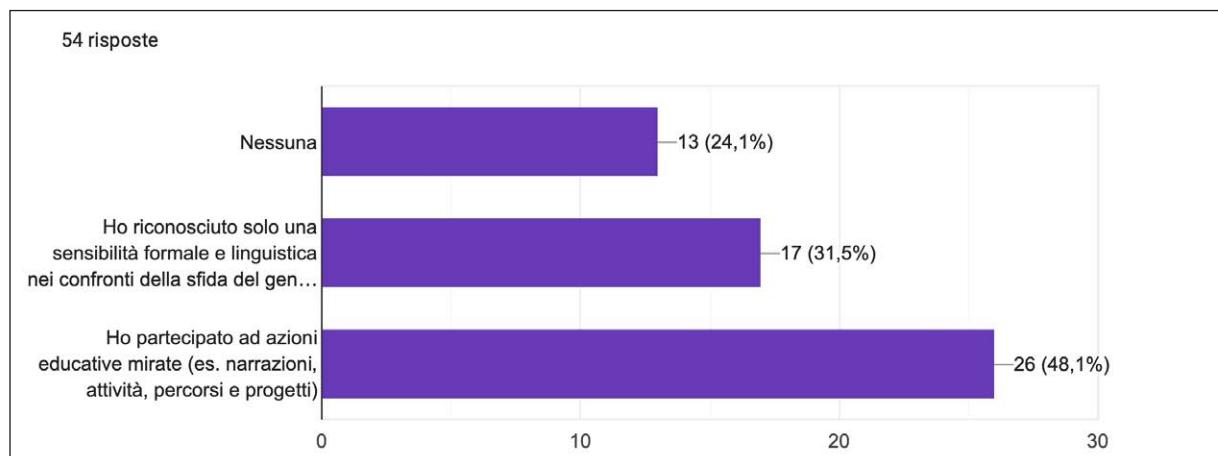
The questionnaire, composed of 12 questions (8 closed-ended and 4 open-ended), aimed to investigate the perception of 54 educators, all trained or still in training at the Mediterranean University, starting precisely from their gender identity. The first closed-ended question served to understand whether the respondents define them-

selves as men or women, male educators (*educatori*) or female educators (*educatrici*). Two other alternatives were added to the response options: "I believe that in education it is no longer necessary to differentiate gender" and "I believe that gender difference is a reason for pedagogical reflection". While the second of the two alternatives, selected by only 6 educators (11.1%), indicates the possibility of a pedagogical rethinking of masculinity and femininity in education and care work, and, consequently, a personal reflection on their own perception, the first alternative, chosen by 9 educators (16.7%) compared to the polarity of male (6 out of 54 – 11.1%) and female (40 out of 54 – 74.1%), in turn, conveys a conviction about the necessary and current indifferentiation of roles in their pedagogical value.



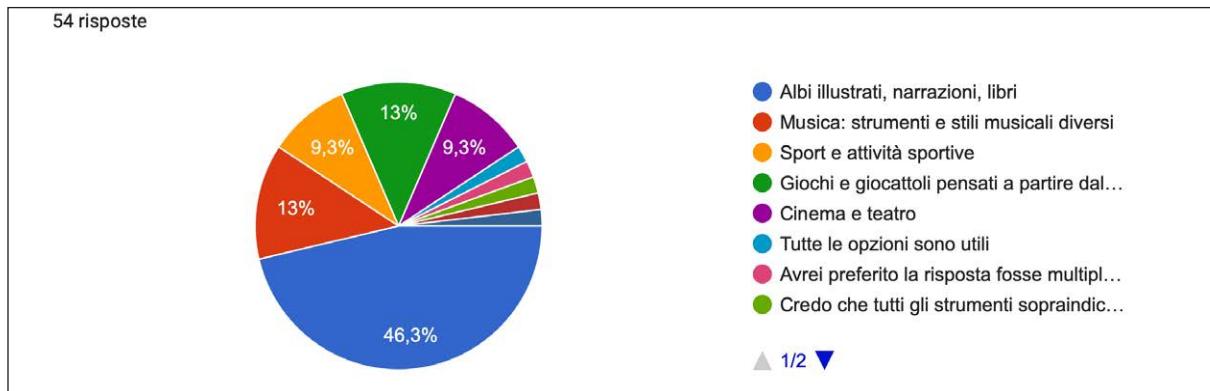
The third question investigated the sector in which the 54 educators carried out their traineeship or perform their educational action. 79.6% of participants (43 out of 54) work in the early childhood and childhood sector; 14.8% (8) in the adolescent education sector, and only 3 respondents indicated other areas such as adult education, education for people with disabilities, and education for unaccompanied foreign minors. The relevant finding is that no response in the sample selected the option "parenting education". This data, read together with the significant percentage of early childhood educators, indicates a dissonance with respect to the main *Pedagogical Guidelines for the Integrated Zerosei System* (Ministerial Decree 22 November 2021, n. 334), which invite educational services and hubs for childhood to establish a formative ecosystem where parental representation, understood also in terms of gender identity, constitutes the secure base for the parent-service educational alliance.

The fourth question sought to understand whether the responding educators, who come from all parts of the Metropolitan City of Reggio Calabria (as investigated by the second question: 42.6% from the area immediately connected to the city center, 18.5% from the internal and mountainous areas; 16.7% from the Upper Tyrrhenian area; 13% from the Lower Tyrrhenian and 9.3% from the Ionian coast area), have participated in projects, initiatives, or educational experiences related to the Pedagogy of Differences or implemented actions in this direction in their knowledge and profession. 24.1% (13) replied that they had never experimented or acted in the field of the Pedagogy of Differences; 31.5% (17) reported only recognizing a formal and linguistic sensitivity; and 48.1% (26) participated in educational actions, projects, and activities aimed at the acceptance of gender differences.



The fifth open-ended question asked for a description of activities in the field of the Pedagogy of Differences in which respondents had participated. Although the significant finding, from the analysis and synthesis of frequencies, remains the high percentage of non-participation or educational actions not immediately traceable to the gender issue (15 responses out of 54), it is interesting to note that participation in activities focused on reading, narratives, and fairy tales about gender stereotypes are the most frequent experiences (7), followed by games and role-playing (4) and awareness and inclusion projects (4).

The data on narratives is confirmed by the sixth question on the educational tools considered most useful in didactic action for raising awareness against stereotypes and for differences: 46.3% (25) use or have seen used illustrated books, narratives, or books; 13% (7) music; 13% (7) games specifically designed to differentiate sex; 9.3% (5) sport; and another 9.3% (5) cinema and theatre.



This data is further confirmed by the subsequent open-ended question on specific tool indications for the planning and implementation of activities aimed at eliminating stereotypes and raising awareness of gender difference. Once again, the dominant data, 17 occurrences, specify illustrated books or narratives, confirming the central role of storytelling in addressing themes of diversity and identity, with specific mention of book titles and academic reference texts, followed by 12 occurrences concerning sport, role-playing, and cooperative games.

The questionnaire also shed light on the educators' perception of the territory. 35.2% (19) believe that the entire metropolitan area, without distinction between periphery and center, is affected by the "Gender emergency" (understood as a simple reference to the identity construction of masculinity and femininity). In contrast, 25.9% (14) believe that the entire province is still consciously or unconsciously linked to the predominance of patriarchy, and 33.3% (18) believe that the peripheral areas are still little or not at all affected by the phenomenon. Only 5.6% (3) believe it is solely a city-area issue.

Regarding the importance and centrality of training for educators, 40.7% (22) would like training courses in territorial continuity and in alliance with the family; 35.2% (19) would like academic training in network with public and private entities; 22.2% (12) consider the academic courses provided by the university sufficient. The percentages are confirmed by the subsequent question which invited suggestions for improvement strategies and justification for the choice. 22 responses continue to support the need for specific and continuous training with a triple focus of co-responsibility: educators (16 occurrences), family and parenting (15 occurrences), and university (11 occurrences).

The questionnaire concluded with questions on the knowledge of La Niña's song, "Figlia d' a Tempesta", and the possibility that this piece could be taken as a voice of the woman's gentle revolution, as a thunder and a lullaby voice. 55.6% (30) are unfamiliar with the song. 46.3% of those who responded to the question about the value and evocative power of the lyrics insisted on the concept of empowerment, strongly asserting dignity, freedom, and denied rights, and on the emotional and symbolic duality between the storm (symbol of rage, resistance, and rebellion) and the lullaby (symbol of care, wisdom, and memory). The song is considered functional to education and ethical reflection, particularly for the youngest. The raw and direct language, supported by overwhelming music, possesses a strong empathetic and didactic power capable of "awakening minds", promoting respect for others, and fostering reflection on gender equality and female resilience in educational and social contexts.

3. Qualitative analysis of traineeship experience

Another objective of the research, through a qualitative approach, is the study of the didactics of educational and training processes in the territory through the narratives of educators-in-training, aimed at understanding how the transformations of parenting, up to sharenting, and cultural conditionings represent, and to what extent, dy-

namics of a pedagogy that imposes black on the free choice of pink, light blue, green, or yellow, and, moreover, imposes being a soldier or a princess, a footballer or a *velina* (showgirl), a scientist or an early childhood educator. In particular, approximately 60 final reports relating to traineeship experiences, both from the 1st and 3rd year, carried out by L-19 students between May and September 2025, were analyzed.

An explicit glossary on gender equality does not emerge from the analyzed reports, but we identified recurrences related to the themes of the research: color of clothes, daily moments, role/symbolic games, manual/group play, free play, and narratives. In the educational contexts concerned, gender equality is respected, meaning the educational principle that aims to guarantee equal opportunities, rights, and respect to girls and boys, without discrimination (Hooks, 2021). Most students who completed the traineeship, in fact, met female educators who respect the children's autonomy and ensure equal opportunities for participation in creative and motor activities. However, cases of gender stereotypes are not lacking: preconceived ideas that associate established characteristics, behaviors, roles, and preferences with males and females are found in games such as, for example, "wrestling", influenced by family and television models, which lead female educators to mediate to promote mutual respect and sharing.

A growing attention to overcoming traditional stereotypes emerges in the traineeship documents:

- the colors of clothes and spaces, varied and non-dichotomous (light blue/pink), become an expression of collective creativity, without gender stereotypes.
- games and didactic materials are offered to all children without distinction.
- some stereotyping behaviors, where present, are recognized and mediated by female educators.
- narratives, rhymes, and school festivals are used as educational spaces to promote inclusion.
- role/symbolic play reflects traditional social roles (care, cooking, construction) that can be overcome through freedom of choice and shared play.
- the organization of spaces (play corners, dress-up, creative workshops) contributes to offering equal opportunities for expression.

Glossary on gender equality and gender stereotypes in educational contexts

Topic	Citations or References	Educational Implications
Color of Clothes or Spaces (8 occurrences - Report 2, 9, 11, 12, 21, 47, 54)	<i>"The children, all dressed in their colored swimsuits, had fun among paddling pools, sprinklers, and sponge games"</i>	Color of clothes is associated with expressive freedom, not stereotypes (no reference to pink/blue).
	<i>"I organized a finger painting activity... Lorenzo was particularly fascinated by the color green, while Dafne preferred mixing colors"</i>	Color becomes individual creative expression, far from gender stereotypes.
	- <i>"Colored coat racks" for children at the entrance;</i> - descriptions of spaces and classrooms characterized by bright colors;	It is necessary to value colors as tools for personal expression and not as gender identity markers.
	<i>Use of the same apron for all children as a sign of equality</i>	Educational principle that promotes equality between girls and boys, without discrimination.
	<i>- Different colored collars to distinguish sections; - aprons used for painting</i>	
Daily Care Moments (3 occurrences - Report 28, 34, 57, 59)	- Changing clothes - Personal lockers - Comfortable clothes used in nurseries without gender distinctions.	They intertwine with the identity and gender theme, especially when children express preferences on clothes or accessories.
	- Welcoming and stimulating school environments tailored to the child	Strategies to value every child beyond stereotypes, guaranteeing equal dignity to differences.

<p>Role/Symbolic Games (20 occurrences – Report 1, 4, 7, 30, 34, 35, 36, 41, 46, 47, 54, 58, 59, 60)</p>	<p><i>"Particular attention was reserved for symbolic play... children cooked, cared for dolls, built houses, or invented different roles"</i></p> <p><i>"I participated in creative workshops... expressive (theatre games, role activities) and sports"</i></p> <p><i>"Subsequently they have fun with constructions, pegs, and kitchen games, toy cars or farm animals"</i></p> <p>Presence of kitchens, animals, and constructions used by everyone; children reproduce or overcome traditional roles.</p> <p>In some contexts, <i>"girls [play] with dolls, boys with constructions"</i>, in others, educational proposals adapted to every child, without gender distinction, are presented.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kitchen and doll corner vs. construction and animal corner; - dollhouse with kitchen for symbolic play <p>- Dress-up and use of costumes and accessories as a form of symbolic play - Carnival masks</p>	<p>Symbolic play reflects traditional social roles (care, cooking, construction) but can also overcome them. To counteract stereotypes (e.g., girls playing mothers, boys playing superheroes), free and inclusive role-playing games can be proposed.</p> <p>Theatre allows interpreting different roles and breaking gender schemes.</p> <p>Culturally connoted games persist (toy cars = boys, kitchen = girls), with a risk of stereotypes. Relevant for exploring social and family roles, potentially linked to gender stereotypes.</p> <p>It moves from rigid representations that associate games/roles with males and females to educational modalities that value differences and equal opportunities.</p> <p>Play activities where children wear clothes different from their own, linked to roles or characters. Stimulates imagination but can reproduce stereotyping roles (e.g., princess, superhero).</p>
<p>Manual / Group Play (10 occurrences - 30, 32, 33, 36, 58, 59, 60)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construction games and group games are described as tools for socialization and creativity - Activities with blocks, Lego, or unstructured materials - Ball games - Motor pathways - Sensory games (pasta pouring, water or sand manipulation) 	<p>These are games often perceived as "masculine" but important for developing logical and spatial skills.</p>
<p>Free Play (Report 28 – 30 – 34 – 36)</p>	<p>Space where children choose activities autonomously, without rigid constraints</p>	<p>Fosters creativity, socialization, and observation of spontaneous dynamics.</p>
<p>Narratives (19 occurrences - Report 1, 9, 10, 25, 30, 35, 36, 41, 43, 47, 54, 58, 59, 60)</p>	<p><i>"The morning activities were very varied: they ranged from reading animated stories... to shared and dramatized readings"</i></p> <p>Animated reading of fairy tales and rhymes</p> <p>Activities linked to rhymes and songs for festivals (Father's Day, Mother's Day, water, bees), an opportunity to transmit educational messages without gender limitations.</p> <p>Handiwork and poems for Mother's Day</p>	<p>Narratives shape imagery and social roles; they can transmit or overcome stereotypes. It is necessary to select stories that represent equitable and diversified models, avoiding narratives that reproduce stereotyping roles (e.g., the passive princess, the male savior hero).</p>
	<p><i>"Readings of stories... with colorful images and simple and engaging stories"</i></p> <p>Reading stories has been used as a tool to stimulate imagination, inclusion, and sharing.</p> <p>Children's enthusiasm for colorful books</p>	<p>Animated readings stimulate imagination, but the content of the texts can convey gender models.</p>
	<p>Holocaust Memorial Day, educational stories about respect.</p> <p>- "Trip to the cinema to see 'Alice in Wonderland'"</p> <p>- theatrical performance inspired by 'Charlie and the Chocolate Factory'"</p>	<p>Use of stories to transmit values such as equality, respect, and memory.</p> <p>Theatrical performances based on fairy tales and novels can reinforce or deconstruct gender representations.</p>

4. "Figlia d' 'a Tempesta" by La Niña: a voice of female revolution

To activate pedagogical reflection on issues of great social alarm, and to promote a change in perspective towards otherness, it is often necessary to "equip ourselves with tools, or rather mediators – in our case, pedagogical or utilized – that fulfill the function of companions to make familiar what we tend to avoid in/for its atypicality or anomaly: literature, cinema, theatre, music, autobiographical narratives, dance-movement, photography, and so on, to give voice to the possible voices that narrate alterity [...]" (Bocci, 2013).

It is extremely necessary to reflect on the definition of pop pedagogy (Stramaglia, 2012) as it paves the way for a scientific inquiry into the new forms of education emerging within the postmodern age and the phenomenology of contemporary daily actions of individuals. Music seems to become a relevant pedagogical device originating from popular culture to provide meaningful learning opportunities connected to the students' world, by deconstructing and critically analyzing the media content that surrounds them. In this way, education becomes a reflective process that considers everyday knowledge - which is often ignored in favor of scholastic canons - and transforms it into a tool for building a critical sense and active citizenship. Therefore, through the voices of the students, collected through the open-ended questions of the questionnaire and reported below in italics, an interpretation of the song that serves as the backdrop to this contribution will be sought.

I attended a La Niña concert, it's pure strength and rebellion. The patriarchy has belittled the figure of the woman for too long, and her words go straight to the heart, or rather, shake the soul. It really makes you think.

La Niña's song, "Figlia d' 'a Tempesta" (Daughter of the Storm), known by 44.4% of the interviewees is configured as a powerful expression of female resistance and awareness, in which the musical and textual dimensions converge to give life to a language of denunciation and emancipation. The song uses the symbolic image of the "storm" to represent the challenges, violence, and injustices that women face in contemporary society, while the figure of the "daughter" embodies the resilience and capacity for rebirth of those who choose not to succumb.

The song forcefully denounces the role imposed on women by society, emphasizing how they are often reduced to silence, devalued, and oppressed. The lyrics are a cry of rebellion against the patriarchal system that continues to control women's bodies and lives.

The artist adopts a direct and incisive linguistic register, where the rawness of the dialect becomes a tool of authenticity and belonging. Through the refrain 'Sta femmena 'e niente mo vo' tutt'e cos' (This woman of nothing now wants everything), La Niña restores voice and dignity to a historically marginalized female subjectivity, transforming the statement into an act of rebellion and self-determination, an *expression of empowerment and a demand for rights*. This expression becomes an emblem of a collective path to liberation, where the personal takes on political value: *a strong empathetic and "pedagogical" power that, in my opinion, can lead to that "awakening" that some minds need*.

The strength of the song also lies in its dialectic between opposites: the storm and the lullaby, rage and sweetness, root and wind, destruction and care. These elements coexist without contradicting each other, outlining the complexity of female identity as a combination of seemingly irreconcilable but profoundly complementary forces. The woman is, at the same time, mother and warrior, comforter and revolutionary, capable of transforming pain into creative energy.

This contrast well represents the complexity of being a woman: capable of resisting, protecting, fighting, and also loving. The song speaks not only of one person but of many women, and can help reflect on important themes such as freedom, dignity, memory, and respect for differences. This is why I think it can become a symbol of change, especially if listened to and discussed in educational and social contexts... a song functional to the education of the youngest in respecting others and gender equality.

The use of the Neapolitan dialect is not a simple expressive expedient, but a cultural and political choice that restores authenticity and territorial rootedness to the song's message. The local language thus becomes a vehicle for universality: through a popular and immediate lexicon, La Niña reaches an emotional intensity that transcends geographical and social boundaries.

The song, sung in dialect, makes the sense of belonging and deprivation suffered by women who say "enough" even stronger.

From a socio-cultural point of view, Figlia d' 'a Tempesta is part of the broader discourse of music as a form of resistance and civic education. Its performative dimension—intense, visceral, empathetic—contributes to creating a space for collective reflection on patriarchy, gender violence, and the need for a cultural change founded on

respect and equality. In this sense, the song can be considered an educational tool, useful for sensitizing new generations to the values of freedom, memory, and human dignity.

In conclusion, "Figlia d' 'a Tempesta" represents an *anthem to emancipation and sisterhood*, a work that interweaves poetic language, social denunciation, symbolic force and remediation (Bolter, Grusin 2000). La Niña gives voice to a female collective that no longer asks to be heard but demands to be recognized. Her storm does not destroy but regenerates: it is the voice of a revolution born from awareness, courage, and sweetness (Ulivieri, 2014).

5. Concluding Remarks

The evidence gleaned from the students' interviews and suggestions, synthesizing the empirical findings, derived from the questionnaire and the analysis of traineeship reports, with the theoretical framework of the research - focused on Pop Pedagogy, the Pedagogy of Differences, and the requisite for formative co-responsibility within a patriarchal context - is articulated across three principal axes. The theoretical framework posits the necessity of interrogating novel educational modalities that challenge traditional structures, particularly within a context characterized by strong vestiges of male colonialism (Butler, 2023). Concurrently, the empirical results demonstrate that 25.9% of educators still perceive the predominance of patriarchy across the entire province, with 33.3% localizing this challenge in peripheral areas. This perception validates the foundational theoretical premise of the research. The analysis of gender representations is not a mere abstract exercise but an inquiry with direct political and pedagogical import, confirming that the gentle revolutions are both necessary and incipient to counteract these cultural resistances and the perpetuation of role dichotomy. While the theoretical framework underscores the importance of transcending academic isolation in favor of active citizenship and reflective education, no educator selected parenting education as a traineeship sector. This constitutes the most significant dissonant datum, especially given the Ministerial Guidelines (Ministerial Decree 22 Nov 2021, n. 334) which mandate the singular and decisive role of alliance with the family. The recognition of this dissonance between educational practice and the Guidelines, and the resulting strong demand for formative co-responsibility among educators, the university, and the family (15 occurrences related to the family), affirms the theoretical necessity of an educational process that does not terminate within scholastic canons but transforms into a vehicle for constructing active citizenship through the establishment of an integrated formative ecosystem.

References

- bell hooks (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu.
- Bocci F. (2013). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bolter J.D., Grusin R. (2000). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge: Mit Press.
- Bruner J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Burgio G., A.G. Lopez (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Butler J. (2023). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Bari-Roma: Laterza.
- Connell R. W. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, recante "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei".
- De Beauvoir S. (1961). *Il secondo sesso*. Milano: il Saggiatore.
- Di Grigoli A. R. (2025). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (a cura di) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A. G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Marone F. (2002). *La Pedagogia della Differenza e il pensiero postmoderno*. Napoli: Luciano.
- Marzullo R. (2022). *Abissi e disarmonie. Analisi pedagogica delle relazioni familiari disfunzionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Merchan C., Fink, N. (a cura di) (2018). *Non una di meno sin dai primi anni. Educazione di genere per una infanzia più libera*. Roma: Rapsodia.
- Murgia M. (2021). *Stai zitta e altre nove frasi che non vogliamo sentire più*. Torino: Einaudi.
- Sammarro M., Malara S. (2024). Gender Violence in the Onlife Era. Pathways to prevention and promotion of best practices from early child-hood. *Women & Education*, 2(4), 82-87.
- Stramaglia M. (2012). *Pop pedagogia. L'educazione post moderna tra simboli, merci e consumi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

Dalle narrazioni dominanti a quelle contro-egemoniche: educare al genere nella scuola che cambia

From dominant to counter-hegemonic narratives: educating for gender in the changing school

Maria Grazia Riva

Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca, mariagrazia.riva@unimib.it

Giorgio Crescenza

Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi della Tuscia, giorgio.crescenza@unitus.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il contributo propone una riflessione sull'educazione al genere come approccio pedagogico per decostruire stereotipi di genere e promuovere relazioni più eque e consapevoli. In dialogo con prospettive femministe e multidisciplinari, si evidenzia la necessità di ripensare curricolo, didattica e formazione docente in chiave trasformativa. L'educazione di genere non va relegata a interventi episodici, ma integrata come asse trasversale del progetto scolastico, interrogando rappresentazioni dominanti e dinamiche di potere. Valorizzando narrazioni contro-egemoniche, si propone di rendere visibili soggettività marginalizzate. Tra le pratiche: analisi critica dei testi, scrittura autobiografica, laboratori su consenso, differenza, ascolto, spazi di parola. L'obiettivo è una scuola che educa alla cittadinanza plurale, consapevolezza critica e giustizia sociale.

KEYWORDS

Educazione al genere, Scuola, Narrazioni contro-egemoniche, Formazione docente, Cittadinanza democratica.
Gender education, School, Counter-hegemonic narratives, Teacher training, Democratic citizenship.

This contribution reflects on gender education as a pedagogical approach to deconstructing gender stereotypes and fostering equitable and mindful relationships. Drawing on feminist and multidisciplinary perspectives, it emphasises the importance of re-thinking curricula, teaching methods, and teacher training in transformative ways. Rather than being confined to sporadic interventions, gender education should be incorporated into the core of the school project, challenging prevalent representations and power dynamics. The enhancement of counter-hegemonic narratives is proposed as a means of making marginalised subjectivities visible. Practical steps include the critical analysis of texts, autobiographical writing, workshops on consent and difference, and discussion spaces. The goal is to foster a school environment that nurtures plural citizenship, critical awareness, and social justice.

Citation: Riva M.G., Crescenza G. (2025). Dalle narrazioni dominanti a quelle contro-egemoniche: educare al genere nella scuola che cambia. *Women & Education*, 3(6), 37-42.

Corresponding author: Giorgio Crescenza | giorgio.crescenza@unitus.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_07

Submitted: September 16, 2025 • **Accepted:** November 12, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Authorship: L'articolo è frutto della stretta collaborazione dei due autori. Ai fini dell'attribuzione scientifica, i paragrafi 1, 4 e 5 vanno riferiti a Giorgio Crescenza, i paragrafi 2 e 3 a Maria Grazia Riva.

1. La necessità di un'educazione di genere

Negli ultimi anni, le emergenze educative e sociali legate alla violenza maschile contro le donne (Ulivieri, 2014; Dello Prete, 2019), al bullismo omolesbobitansfobico (Burgio, 2020; Demozzi, Ghigi, 2024), alla crescente diffusione di discorsi d'odio *online* e *offline* (Pasta, 2018; Crescenza, 2024), e alla persistenza di stereotipi sessisti nei linguaggi e nei comportamenti quotidiani si sono manifestate con forza, mettendo in evidenza la necessità di un profondo ripensamento del ruolo della scuola. Le statistiche nazionali e internazionali, solo per richiamare alcuni dati, confermano la gravità del fenomeno: secondo l'ISTAT (2014), oltre il 31% delle donne italiane ha subito violenza fisica o sessuale, mentre l'UNESCO e UN Women (2016) riporta che quasi il 50% degli studenti LGBTQ+ in Europa ha sperimentato forme di bullismo motivato dall'orientamento sessuale o dall'identità di genere. Tali dati trovano tragica eco nei troppi episodi a cui spesso assistiamo inerme come, solo per citarne alcuni, il femminicidio di Giulia Tramontano in Italia o l'omicidio di Samuel Luiz in Spagna, che hanno scosso l'opinione pubblica riportando al centro del dibattito la responsabilità educativa delle istituzioni scolastiche nella prevenzione della violenza di genere.

Emblematico in Italia è anche il caso di Andrea Spezzacatena, noto come "il ragazzo dai pantaloni rosa", che nel 2012 si è tolto la vita a 15 anni dopo essere stato vittima di insulti, derisioni e atti di bullismo per aver indossato dei pantaloni rosa e per non aderire agli stereotipi maschili tradizionali. La madre, Teresa Manes (2013), ha trasformato il dolore per la perdita del figlio in un impegno costante contro il bullismo e le discriminazioni, raccontando la sua storia nel libro *Andrea, oltre il pantalone rosa*, un'opera che testimonia la sofferenza vissuta e diventa un monito per scuole e comunità educanti. Infatti questo caso, così come tanti altri, ha mostrato in modo drammatico come l'intolleranza verso chi esprime la propria individualità al di fuori degli stereotipi di genere possa condurre a conseguenze estreme, richiamando la responsabilità educativa della scuola nel prevenire la violenza e nel costruire ambienti inclusivi, accoglienti e rispettosi delle differenze.

In realtà, questi scenari mostrano come la scuola non possa essere intesa come un luogo neutro quanto piuttosto come un ambiente attraversato da relazioni di potere, gerarchie simboliche e aspettative sociali che plasmano le identità e le possibilità di autodeterminazione di bambine, bambini, ragazze e ragazzi. La scuola è, infatti, uno spazio privilegiato di costruzione di significati: attraverso i contenuti trasmessi, i modelli relazionali offerti, le pratiche educative adottate, contribuisce a rafforzare o a trasformare gli immaginari sociali su genere, corpo, emozioni e relazioni. Come sostiene Paulo Freire (1970), ogni atto educativo è un atto politico: educare non significa solo trasmettere saperi, ma anche riprodurre o decostruire le strutture sociali esistenti. Un'educazione che si dichiari neutrale rispetto al genere è, di fatto, complice della riproduzione di asimmetrie e discriminazioni.

In questo contesto, diventa indispensabile un ripensamento radicale del curricolo, inteso non soltanto come insieme di contenuti disciplinari, ma come un complesso di esperienze (Frabboni, 2002), linguaggi, simboli e relazioni che definiscono cosa sia ritenuto "normale", accettabile, degno di essere conosciuto e studiato. Le ricerche di Elena Gianini Belotti (1973) hanno mostrato come fin dall'infanzia i modelli educativi proposti a bambine e bambini differiscano profondamente, rinforzando aspettative di genere rigide che limitano la libertà e la crescita di ciascuno (Loiodice, 2023). Studi successivi, come quelli di bell hooks (1994), hanno evidenziato l'urgenza di una pedagogia capace di promuovere la consapevolezza critica, il rispetto delle differenze e la capacità di amare se stessi e gli altri in un'ottica di giustizia.

Educare al genere nella scuola contemporanea significa riconoscere che l'educazione al genere non può essere relegata a interventi sporadici o progetti a termine, ma deve diventare un asse trasversale del progetto educativo complessivo della scuola. Un'educazione al genere, ispirata poi all'approccio socio-affettivo, consente di sviluppare ascolto, empatia e consapevolezza relazionale: elementi essenziali per promuovere benessere, prevenire la violenza e costruire una cittadinanza inclusiva. Questo approccio costituisce uno strumento pedagogico trasformativo, capace di interrogare criticamente le narrazioni dominanti e di restituire centralità alle esperienze marginalizzate.

Il presente contributo intende proporre un percorso teorico e pratico che, partendo dagli approcci della pedagogia critica, suggerisce strategie e piste operative per ripensare il curricolo, le pratiche didattiche e la formazione docente, con l'obiettivo di rendere la scuola un ambiente in cui la differenza sia riconosciuta e valorizzata come risorsa per la democrazia (Lopez, 2018). Tale riflessione si colloca in dialogo con una prospettiva multidisciplinare, che integra saperi pedagogici, sociologici, psicologici e studi di genere, facendo riferimento a paradigmi come quello delle capacità di Martha Nussbaum (1999), al concetto di intersezionalità elaborato da Kimberlé Crenshaw (1989) e alle pratiche di decostruzione dei curricula patriarcali discusse in numerose esperienze internazionali di educazione al genere (UNESCO, 2018; 2019).

In tal senso, educare al genere può significare: dotare la scuola di strumenti teorici e metodologici per contrastare la riproduzione delle disuguaglianze, promuovere la libertà di essere e contribuire alla costruzione di una società più giusta, pluralista e inclusiva.

2. Il curricolo nascosto del genere: stereotipi, relazioni di potere e saperi esclusi

Occorre partire dalla consapevolezza che la scuola non è un contesto neutro, perché è attraversata da relazioni di potere e da aspettative che contribuiscono a costruire identità e significati. Il cosiddetto *curricolo nascosto* – fatto di messaggi impliciti, rituali, linguaggi e convinzioni – agisce quotidianamente nella vita scolastica, contribuendo a rafforzare stereotipi e disuguaglianze. Nonostante sia assente nei documenti ufficiali, esso plasma le dinamiche educative e le gerarchie simboliche attraverso pratiche apparentemente neutre. Si tratta di un curricolo “invisibile” perché non compare nei programmi ufficiali, ma agisce attraverso ciò che viene implicitamente comunicato, modellando identità, significati e gerarchie di potere (Mariani, 2000). Infatti, le differenze educative iniziano fin dall’infanzia: bambine e bambini sono oggetto di attenzioni diverse, ricevendo incoraggiamenti, rimproveri e messaggi valoriali che consolidano ruoli di genere rigidi e limitanti.

In questa prospettiva, si evidenzia come le pratiche educative siano inevitabilmente intrise di dimensioni affettive e simboliche: i legami di attaccamento, la gestione delle emozioni, le forme di riconoscimento o di svalutazione che adulti e pari mettono in atto nei confronti dei bambini influiscono profondamente sulla costruzione del sé, sulla fiducia in sé stessi e sulla capacità di relazionarsi con la differenza (Riva, 2025). In questa prospettiva, vi è il rischio di una “scissione epistemologica” che, separando le dimensioni affettive da quelle cognitive, impedisca alla scuola di incidere realmente sulle radici profonde della violenza di genere: un’educazione che non sappia lavorare sulle emozioni e sui legami finisce per rinforzare le stesse strutture patriarcali che dichiara di voler trasformare.

Il curricolo nascosto si manifesta concretamente nei contenuti dei libri di testo, nelle narrazioni storiografiche, nei materiali didattici e nei linguaggi usati quotidianamente, come mostrano studi recenti sul sessismo implicito nei testi scolastici (Biemmi, 2020; Macinai, Biemmi, 2023). I manuali continuano a riprodurre rappresentazioni *androcentriche*, con una presenza marginale di figure femminili significative, spesso relegate a ruoli tradizionali o stereotipati, mentre la storia è raccontata quasi esclusivamente dal punto di vista maschile e occidentale. Queste scelte editoriali alimentano un immaginario che esclude le esperienze delle donne, delle soggettività LGBTQ+ e di tutte le persone che non rientrano nei modelli dominanti, rafforzando l’idea che solo alcune vite, corpi e storie siano meritevoli di attenzione e studio.

Il curricolo implicito agisce anche attraverso le *routine* scolastiche, la divisione di compiti e spazi, le modalità di valutazione e di gestione del comportamento. Come evidenziano Demozzi e Ghigi (2024), la scuola spesso punisce i comportamenti ritenuti “inappropriati” rispetto agli stereotipi di genere – ad esempio, un ragazzo emotivo o una ragazza assertiva – contribuendo a modellare identità conformiste e a scoraggiare l’espressione di sé. Questo sistema di regole non dette produce gerarchie simboliche che si radicano nella vita scolastica e proseguono nell’adolescenza, dove diventano terreno fertile per fenomeni come il bullismo omolesbobitansfobico.

L’educazione al genere in ottica socio-affettiva, invece, può rappresentare uno strumento pedagogico con un forte potenziale trasformativo: permette di collegare le dimensioni cognitive e relazionali, lavorando sulla consapevolezza di sé, sulle emozioni, sulla gestione dei conflitti e sulla capacità di costruire legami basati su rispetto e reciprocità. Solo attraverso percorsi educativi che affrontino apertamente le questioni legate al genere, al potere e alle emozioni è possibile smascherare le dinamiche del curricolo nascosto, decostruire le narrazioni dominanti e offrire agli studenti e alle studentesse strumenti critici per comprendere, denunciare e superare le ingiustizie. Un’educazione socio-affettiva efficace non si limita a trasmettere nozioni sul genere, ma crea spazi di parola e di ascolto, incoraggia l’empatia e la riflessione, e restituisce valore alle differenze come risorsa per la convivenza democratica.

In questo senso, educare al genere comporta agire sulle radici profonde della disuguaglianza: significa riconoscere come la scuola, nei suoi aspetti più quotidiani e apparentemente innocui, contribuisca a consolidare o a trasformare le relazioni di potere che attraversano la società, promuovendo un cambiamento autentico, capace di prevenire la violenza e di costruire comunità educanti più giuste, inclusive e solidali.

3. Le narrazioni contro-egemoniche: rendere visibili soggettività e genealogie marginalizzate

Per contrastare in modo incisivo le gerarchie simboliche e gli stereotipi di genere radicati nel curricolo nascosto, è fondamentale introdurre nella scuola percorsi basati sulle narrazioni contro-egemoniche, ossia racconti capaci di sfidare le rappresentazioni dominanti e dare voce alle esperienze di chi è stato escluso o marginalizzato. Queste narrazioni alternative rovesciano lo sguardo tradizionale, decentrano il punto di vista maschile e normativo e aprono spazi per immaginare modi di vivere più giusti, liberi e rispettosi delle differenze (Caballero Aceituno, Galvez-Sánchez, 2024).

Lavorare con narrazioni contro-egemoniche a scuola significa mostrare come la conoscenza non sia mai neutrale, ma sempre situata e costruita socialmente. Come sostiene bell hooks (1994), la storia, la letteratura, l’arte e le scienze sono state narrate prevalentemente dal punto di vista maschile, eterosessuale e occidentale, escludendo o deformando le esperienze di donne, persone LGBTQ+, migranti e minoranze culturali. Recuperare queste storie

significa ridare dignità a chi è stato reso invisibile, ma anche offrire a tutte e tutti strumenti per smontare la pretesa di oggettività dei saperi dominanti e sviluppare uno sguardo critico.

Il valore pedagogico delle narrazioni contro-egemoniche sta nella possibilità di ricostruire genealogie interrotte, ovvero di ridare voce a memorie e percorsi che le narrazioni ufficiali hanno silenziato. Questo processo consente a studenti e studentesse di riconoscersi in storie di resistenza, di comprendere come le ingiustizie non siano naturali né inevitabili, ma frutto di precise dinamiche sociali e culturali, maturando la capacità di dissentire di fronte alle discriminazioni.

Dal punto di vista didattico, percorsi educativi basati sulle narrazioni contro-egemoniche possono concretizzarsi secondo varie modalità. Si pensi, ad esempio, alla riscrittura di fiabe tradizionali in chiave critica e femminista, come nel caso della storia di Cappuccetto Rosso, reinterpretata dal punto di vista di una protagonista capace di autodeterminarsi e rompere lo stereotipo della bambina indifesa; alla realizzazione di biografie di scienziate, artiste, attiviste o figure femminili del territorio, da presentare in classe o da esporre nei corridoi scolastici per restituire visibilità a modelli femminili alternativi; alla costruzione di un atlante delle diversità che raccolga storie di migranti, rifugiati, persone LGBTQ+ o famiglie non tradizionali, per riconoscere la pluralità di esperienze come parte integrante della comunità scolastica; oppure, ancora, alla lettura e discussione di libri come *Il diritto di contare* di Margot Lee Shetterly (2017). Il testo narra infatti la storia vera delle matematiche afroamericane della NASA, mostrando come il sapere scientifico sia stato a lungo monopolio di una narrazione maschile e bianca.

La narrazione può diventare uno strumento di cura collettiva, di denuncia e di trasformazione. In diversi contesti scolastici, i laboratori narrativi coinvolgono studenti e studentesse in numerose attività: ad esempio nella scrittura di diari autobiografici, nella creazione di fumetti contro la violenza di genere o nella produzione di video, in cui raccontare le esperienze di discriminazione o di solidarietà vissute nella propria comunità. Questi percorsi mostrano come l'educazione debba partire dall'ascolto delle voci escluse per costruire un dialogo autentico sulla violenza, sulle relazioni di potere e sulla possibilità di immaginare comunità educanti più accoglienti.

Promuovere queste narrazioni significa educare a una cittadinanza consapevole, capace di riconoscere il valore delle differenze e di contrastare le disuguaglianze simboliche che attraversano la scuola e la società.

4. Percorsi operativi per una scuola trasformativa: pratiche educative e formazione docente

Tradurre in pratica i principi dell'educazione al genere, socio-affettiva e attenta alle narrazioni contro-egemoniche significa proporre percorsi didattici concreti e strategie operative che rendano la scuola un luogo di cambiamento reale, capace di promuovere il rispetto, il riconoscimento e la giustizia sociale. Una prima azione fondamentale è l'analisi critica dei materiali scolastici: lavorare insieme a studenti e studentesse sui libri di testo, sulle immagini e sui linguaggi utilizzati permette di individuare rappresentazioni stereotipate, silenzi e distorsioni. Ad esempio, un'attività può consistere nell'analizzare le figure presenti nei manuali di storia o di scienze per verificare la presenza di donne o di soggetti diversi per origine, orientamento o condizione sociale, discutendo collettivamente le ragioni delle esclusioni e le conseguenze di queste assenze sulla costruzione dell'immaginario collettivo.

La scrittura autobiografica e la narrazione rappresentano altri strumenti essenziali: invitare, senza alcuna ingenuità, ragazze e ragazzi a raccontare le proprie esperienze di identità, corporeità, relazioni, discriminazioni o momenti significativi favorisce la riflessione critica su sé stessi e il riconoscimento delle emozioni. La narrazione diventa così uno spazio di cura e di consapevolezza, come accade nei laboratori di scrittura autobiografica in cui studentesse e studenti condividono storie legate alle proprie differenze, sperimentando la solidarietà del gruppo (Demetrio, 2018).

La didattica interdisciplinare offre inoltre l'opportunità di affrontare temi come il corpo, il consenso, l'identità e le relazioni di potere collegando più discipline – dalla letteratura alla storia, dalla filosofia alle scienze motorie – per costruire percorsi che mettano in dialogo saperi, emozioni e valori. Un esempio applicativo è l'organizzazione di un percorso che intrecci lo studio del romanzo *Il buio oltre la siepe* di Harper Lee (2020), per riflettere sul razzismo e sulla giustizia, con attività di educazione civica sul rispetto delle differenze e il riconoscimento dei diritti.

Attività come i “cerchi di parola” o i *safe space*, spazi strutturati per l'ascolto e il confronto rispettoso (Boostrom, 1998), aiutano a creare fiducia e a promuovere una cultura del dialogo su temi spesso evitati per imbarazzo o paura. In questi contesti è possibile affrontare discriminazioni, stereotipi e dinamiche di esclusione con un linguaggio condiviso e non giudicante.

Al centro di ogni percorso educativo trasformativo si colloca però la formazione docente. Molti insegnanti riconoscono l'importanza di affrontare questi argomenti, ma spesso si percepiscono poco preparati ad aprire un confronto su tematiche complesse come razzismo, xenofobia, omofobia e altre forme di discriminazione. Tra le difficoltà più frequentemente segnalate vi sono la carenza di strumenti adeguati e il timore di generare tensioni o di non saper gestire eventuali reazioni conflittuali da parte degli studenti. Ne deriva una forte esigenza di sostegno formativo, che comprenda lo sviluppo di competenze relazionali, emotive e pedagogiche, necessarie per trattare questi

temi in modo consapevole ed efficace. Si auspica, pertanto, che tali aspetti diventino parte integrante dei percorsi di formazione degli insegnanti. Senza insegnanti preparati, capaci di riconoscere le dinamiche di potere e di sviluppare uno sguardo critico, ogni iniziativa rischia di ridursi a un intervento episodico. È indispensabile che la formazione iniziale e permanente dei docenti includa una riflessione approfondita sulla costruzione sociale dei generi, sulle intersezioni con altre forme di discriminazione e sui linguaggi educativi più efficaci per promuovere una cittadinanza plurale e inclusiva. Un esempio concreto di buona pratica è rappresentato dai corsi di formazione promossi da alcune reti di scuole in collaborazione con centri antiviolenza o associazioni LGBTQ+, che propongono laboratori esperienziali per aiutare gli insegnanti a riconoscere i propri stereotipi e a sperimentare metodologie didattiche inclusive.

Queste esperienze, sebbene talvolta episodiche, mostrano che è possibile trasformare la scuola in uno spazio capace di interrogare le disuguaglianze, costruire relazioni di cura e promuovere la libertà di espressione, facendo dell'educazione un vero strumento di cambiamento sociale.

5. Conclusioni

L'educazione al genere si configura oggi come una delle sfide centrali per la scuola, non più relegabile a interventi marginali, ma da assumere come asse strutturale e trasversale del progetto formativo (Burgio, 2025). Per contrastare efficacemente le disuguaglianze, gli stereotipi e le varie forme di violenza che attraversano le esperienze scolastiche, è poi necessario adottare una prospettiva socio-affettiva capace di integrare saperi e vissuti, emozioni e linguaggi. In questa direzione, assumere narrazioni contro-egemoniche nel curricolo significa ridare voce a soggettività silenziate, riconoscendo la pluralità delle esperienze come valore pedagogico e democratico.

Un nodo ancora poco esplorato ma fondamentale riguarda la trasformazione dei modelli di mascolinità: educare a relazioni egualitarie implica mettere in discussione l'ideale patriarcale di virilità fondato su forza, dominio e negazione dell'emotività. Occorre proporre modelli alternativi che valorizzino cura, ascolto, responsabilità e consapevolezza dei privilegi, aprendo percorsi di riflessione anche per i ragazzi e per gli adulti di riferimento. Gli insegnanti, in particolare, sono chiamati a interrogare il proprio ruolo, diventando testimoni di relazioni rispettose e non violente. Analogamente, va contrastato in classe ogni discorso che nega la diversità e promuove visioni identitarie escludenti, come quelle neofasciste e omotransfobiche, che tentano di normalizzare un'idea univoca di cittadinanza.

Tutto questo richiede una formazione docente solida e continua, che non si limiti a fornire strumenti didattici ma che, piuttosto, attivi processi di consapevolezza critica e di trasformazione personale. Solo insegnanti preparati e riflessivi possono accompagnare le nuove generazioni in percorsi educativi orientati all'inclusione e alla giustizia. Infine, è indispensabile promuovere un approccio comunitario: la scuola, da sola, non basta. È necessario costruire alleanze educative con famiglie, associazioni, centri antiviolenza e reti territoriali per rendere collettiva la responsabilità di formare cittadini consapevoli, liberi da stereotipi e capaci di abitare relazioni rispettose nella complessità del presente.

Riferimenti bibliografici

- Biemmi I. (2020). *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bostrom R. (1998). Safe spaces: Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), pp. 397-408.
- Burgio G. (a cura di) (2025). *La pedagogia di genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze*. Milano: UTET.
- Burgio G. (2020). Una violenza normale: maschilità, adolescenza, omofobia. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 222-237.
- Caballero Aceituno Y., Galvez-Sánchez C.M. (Eds.) (2024). *De la violencia de género a los contrarrelatos feministas: estudios multidisciplinares*. Barcelona: Octaedro.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, pp. 139-167.
- Crescenza G. (a cura di) (2024). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.
- Dello Prete F. (a cura di) (2019). *Feminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Demetrio D. (2018). *La vita si cerca dentro di sé: lessico autobiografico*. Milano: Mimesis.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità*. Milano: Mondadori.
- Frabboni F. (2002). *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (2004). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Edizione originale pubblicata 1970).
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- ISTAT (2014). *Violenza sulle donne*. In: <<https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/violenza-dentro-e-fuori-la-famiglia/il-numero-delle-vittime-e-le-forme-di-violenza/>> (ultima consultazione: 26/10/2025).
- Lee H. (2020). *Il buio oltre la siepe*. Milano: Feltrinelli.

- Loiodice I. (2023). Prevenire la violenza contro le donne attraverso l'educazione di genere: a partire dall'infanzia. *Civitas educationis: education, politics and culture*, XII(1), pp. 43-57.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Macinai E., Biemmi I. (2023). Parole nuove per antiche discriminazioni: l'infanzia tra razzismo, sessismo e una emancipazione possibile. *Studium Educationis*, 2, pp. 102-110.
- Manes T. (2013). *Andrea: oltre il pantalone rosa*. Napoli: Graus.
- Mariani L. (2000). Convincioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del curriculum nascosto. *Lingua e Nuova Didattica*, XXIX(5), pp. 24-36.
- Nussbaum M.C. (1999). *Sex and Social Justice*. New York: Oxford University Press.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé.
- Riva M.G. (2025). Legami d'amore e pratiche educative. In G. Dello Preite, V. Gheno (a cura di). *Culture di genere. Percorsi pedagogici per educare al rispetto* (pp. 19-30). Milano: FrancoAngeli.
- Shetterly M.L. (2017). *Il diritto di contare*. Milano: HarperCollins Italia.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-Informed Approach*. In <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>> (ultima consultazione: 26/10/2025).
- UNESCO (2019). *From access to empowerment UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. In <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000>> (ultima consultazione: 26/10/2025).
- UNESCO and UN Women (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. In: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>> (ultima consultazione: 26/10/2025).

Dalla formazione docente alla didattica trasformativa: metodologie innovative per l'educazione alle differenze di genere nella scuola

From teacher training to transformative: teaching innovative methodologies for gender education in schools

Rosy Nardone

Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Bologna, r.nardone@unibo.it

Federica Zanetti

Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Bologna, f.zanetti@unibo.it

OPEN  ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

A partire dall'esperienza del corso di formazione permanente "Prospettive di genere nella didattica delle discipline", promosso dal CSGE-Centro Studi sul Genere e l'Educazione dell'Università di Bologna nelle edizioni 2016-2017 e 2023-2024, si propone una riflessione sulla necessità di ripensare la formazione didattica delle figure professionali nei contesti educativi e scolastici come dimensione in continua ricerca. Tale formazione risulta imprescindibile per rispondere alle istanze educative e avviare un profondo cambiamento del paradigma culturale che coinvolge anche le valenze patriarcali delle metodologie didattiche largamente diffuse e consolidate "per tradizione".

Lo smascheramento degli stereotipi passa necessariamente attraverso una didattica mirata e in ricerca, che non può essere meramente episodica o saltuaria, con progetti periodici gestiti da figure esterne alla scuola.

KEYWORDS

Didattica; Educazione al genere; Formazione Insegnanti; Studi di Genere
Didactic; Gender education; Teacher Training; Gender Studies.

Starting from the experience of the continuing education course "Gender Perspectives in Disciplinary Teaching", promoted by the CSGE-Center for Studies on Gender and Education at the University of Bologna in the 2016-2017 and 2023-2024 editions, this paper proposes a reflection on the need to rethink the pedagogical training of professional figures in educational and school contexts as a dimension in continuous research. Such training proves essential to respond to educational demands and initiate a profound shift in cultural paradigm that also involves the patriarchal values of widely disseminated and traditionally established teaching methodologies.

The unmasking of stereotypes necessarily passes through targeted and research-oriented teaching, which cannot be only episodic or occasional, with periodic projects managed by figures external to the school.

Citation: Nardone R., Zanetti F. (2025). Dalla formazione docente alla didattica trasformativa: metodologie innovative per l'educazione alle differenze di genere nella scuola. *Women & Education*, 3(6), 43-51.

Corresponding author: Rosy Nardone | r.nardone@unibo.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_08

Submitted: November 18, 2025 • **Accepted:** October 29, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Authorship: Il contributo è stato discusso collegialmente dalle due autrici. In particolar modo Federica Zanetti ha elaborato il paragrafo 1 e Rosy Nardone il paragrafo 2.

1. Sollecitazioni pedagogiche e culturali per un corso di formazione permanente

Negli ultimi decenni, molte istituzioni scolastiche e universitarie si sono impegnate a includere la tematica delle prospettive di genere all'interno dei loro programmi di studio, con l'obiettivo di fornire agli studenti e alle studentesse una maggiore comprensione della complessità e delle disuguaglianze che possono emergere proprio a partire dalle differenze di genere.

Tuttavia, l'implementazione delle prospettive di genere all'interno del sistema educativo ha incontrato – e continua ad incontrare – disomogeneità e sfide. Se negli ultimi anni sono nate “dal basso” diverse sperimentazioni da parte di insegnanti, che stanno costruendo modelli di pratiche didattiche fuori e dentro la scuola (Crivellaro, Nardone, 2020), d'altra parte, non possiamo ritenere la scuola immune da una tradizione culturale che ha escluso le donne dalle scienze e gli uomini dalle sfere educative e di cura.

Anche la crescente e apparentemente irreversibile femminilizzazione del corpo docente, causa-effetto di una svalutazione socio-economica della professione, costituisce un elemento di complessità relativo all'identità di genere.

Vi è ancora una certa arbitrarietà rispetto agli interventi formativi scolastici e universitari sulle tematiche di genere: la permanenza nella società degli stereotipi di genere è da ricondurre anche alla non-esistenza di una politica scolastica ed educativa che prepari gli/le insegnanti di ogni ordine e grado in modo sistematico. Come ricorda Chiara Cretella (2022), “in Italia non esistono specifici corsi di laurea dedicati (laurea in *gender studies*) nei dipartimenti ma solo pochi master e alcuni corsi di specializzazioni” (p. 42), il che determina una fragilità strutturale del sapere esperto di riferimento.

A differenza di discipline consolidate come matematica o storia, manca un *corpus* riconosciuto di “sapere esperto” legittimato istituzionalmente da trasporre. Questa assenza lascia ampio margine di arbitrarietà e discrezionalità, non chiarendo chi, come e con quali strategie deve intervenire nei contesti educativi (si rileva, infatti, la mancanza di un curriculum formativo obbligatorio rispetto ai *gender studies* nei percorsi di Scienze della Formazione, nonché nei corsi abilitanti per insegnanti e nei corsi di aggiornamento).

Quindi, se da un lato è vero che l'educazione replica o addirittura aggrava le disuguaglianze, dall'altro può contribuire a ridurle. Anche nel Rapporto sul *Gender Equality* dell'UNESCO (2010) viene affermato che

la formazione degli insegnanti deve includere una forte componente di genere, in modo che gli insegnanti siano in grado di riconoscere e affrontare le disuguaglianze di genere nella loro pratica quotidiana. Ciò significa che gli insegnanti devono comprendere come le questioni di genere influenzano il processo di insegnamento e apprendimento e devono essere in grado di utilizzare pratiche pedagogiche inclusive di genere per garantire l'uguaglianza di opportunità tra i generi (p. 45)¹.

Nell'anno accademico 2016-2017 si è ritenuto, dunque, necessario iniziare a sperimentare una proposta formativa rivolta innanzitutto ad insegnanti di ogni ordine e grado della scuola: la prima edizione del corso universitario di formazione permanente “Prospettive di genere nella didattica delle discipline” promosso dal CSGE-Centro Studi sul Genere e l'Educazione dell'Università di Bologna. A partire dal macro-obiettivo di formare figure professionali in grado di riconoscere stereotipi e pregiudizi alla base delle differenze di genere, il percorso ha promosso un'educazione al rispetto delle differenze e delle pari opportunità, per sostenere un approccio di genere nella scuola e, più in generale, nel sistema formativo a partire dalla prima infanzia, sviluppando riflessioni critiche e strumenti trasversali alle diverse discipline e alle relazioni/rapporti in classe.

In particolare la seconda edizione del corso si è collocata, nell'A.A. 2023/2024, nel progetto nazionale *GENER-ACTION 5 “Le nuove GENERazioni in AZIONE per l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 5”*², promosso da WeWorld Onlus in partenariato con il CSGE (Centro Studi sul Genere e l'Educazione, UNIBO), Fondazione ACRA, SCOSSE e Fondazione Monte dei Paschi di Siena. L'obiettivo è stato quello di sostenere le competenze dei/delle docenti italiani nello sviluppo di una concezione di “cittadinanza” che non può prescindere da conoscenze, consapevolezze e promozione della parità, oltre all'eliminazione di ogni forma di violenza di genere.

Diverse ricerche, nazionali e internazionali, documentano come gli stereotipi di genere influenzino significativamente il processo di insegnamento e apprendimento. Dal *gender gap* (OECD, 2015) alla segregazione formativa (Biemmi, 2018), gli stereotipi di genere possono influire negativamente sull'apprendimento, in particolare sull'autostima e la motivazione di studenti e studentesse (Open Polis, 2023). Uno studio condotto su più di cento

1 Traduzione propria di «Educational training of teachers should incorporate a strong gender component so that teachers are able to recognize and address gender inequalities in their everyday practice. This means that teachers must understand how gender issues impact on the teaching and learning process and must be able to use gender-inclusive pedagogical practices to ensure equality of opportunity for both genders».

2 Cfr. <https://edu.unibo.it/it/ricerca/progetti-di-ricerca/periodo-di-programmazione-2021-2027/progetti-nazionali/aics-sensibilizzazione-ed-educazione ALLA CITTADINANZA GLOBALE/GENER-ACTION 5 LE NUOVE GENERAZIONI IN AZIONE PER L'OBETTIVO DI SVILUPPO SOSTENIBILE 5>

insegnanti delle scuole primarie ha evidenziato come, nonostante una percezione di parità raggiunta, le insegnanti mantengano aspettative differenziate per genere che influenzano significativamente l'approccio degli studenti alle discipline e la costruzione della loro identità formativa, perpetuando la segregazione di genere nei percorsi educativi (Guerrini, 2015). L'*American Association of University Women* ha analizzato come "gli stereotipi di genere possano influenzare le aspettative degli insegnanti nei confronti dei loro studenti, in particolare nel loro successo scolastico e nella scelta delle materie scolastiche" (AAUW, 2015, p. 15). Il report dell'Unione Europea *She Figures* (2018) evidenzia come le ragazze possono sentirsi scoraggiate a partecipare alle attività STEM a causa degli stereotipi di genere, nonostante gli studi mostrino che le differenze di performance in matematica non siano biologicamente determinate, ma socialmente costruite (Hyde et al., 2008). È un fenomeno che ha ricadute complesse quali il *gender gap* nelle carriere scientifiche: questo richiede una trasformazione nella trasposizione didattica, inserendo, ad esempio, lo studio del contributo storico delle donne alla scienza. La convinzione che "i numeri non hanno genere" ostacola il riconoscimento che anche la matematica è un'attività umana situata, influenzata da chi la produce e come viene insegnata.

L'ambito scolastico deve essere uno degli spazi privilegiati per combattere la discriminazione e costruire una società più giusta: l'importanza della formazione del personale docente è fondamentale non solo per la prevenzione della violenza di genere ma anche per lo sviluppo di una cultura dei diritti e delle pari opportunità (si pensi, ad esempio, al fenomeno del cosiddetto *soffitto di cristallo* e alle disparità di chances tra i sessi).

La letteratura internazionale evidenzia la pervasività e la resistenza al cambiamento degli stereotipi di genere nei contesti educativi. Le ricerche condotte in diversi sistemi scolastici rivelano pattern comuni nonostante le differenze culturali e geografiche. Nella mappatura scientifica che riportano Tacca, Carletti et. al. (2024), intercettando recenti studi in differenti contesti mondiali, emerge come gli insegnanti vietnamiti della scuola primaria manifestino pregiudizi impliciti sulle capacità cognitive differenziate per genere, attribuendo maggiore intelligenza agli alunni maschi. Tale fenomeno non è circoscritto a contesti educativi di paesi a medio e basso reddito: anche in Finlandia, paese riconosciuto per le politiche di parità, gli insegnanti e i consulenti di scuola secondaria consolidano convinzioni stereotipate pur essendone consapevoli dell'inappropriatezza, evidenziando una dissonanza tra conoscenza teorica e prassi educativa.

L'impatto di tali stereotipi sull'esperienza scolastica degli studenti emerge chiaramente dallo studio di Bower-Brown, Zadeh e Jadva (2023), che documenta come giovani britannici di generi diversi percepiscano le proprie istituzioni scolastiche come discriminatorie, identificando la carenza di comprensione sociale come fattore critico.

Particolarmente significativo è lo studio di Toraman e Ozen (2019) sull'efficacia della formazione dei docenti in materia di genere. La loro ricerca dimostra che un corso specifico sull'uguaglianza di genere per futuri educatori non ha prodotto modificazioni nelle convinzioni sulla superiorità maschile. Gli autori attribuiscono questo fallimento formativo alle idee conservatrici dei formatori universitari stessi, evidenziando come la trasmissione di stereotipi operi a livello sistematico e come la formazione possa risultare inefficace se non accompagnata da un cambiamento culturale profondo del corpo docente formatore.

La proposta di una dimensione educativa che rifletta sul genere non è quella di concentrarsi esclusivamente sulla situazione delle donne, bensì di considerare il femminile e il maschile come costruzioni culturali e sociali tra loro interdipendenti.

Non si tratta di relegare l'educazione al genere ad un ambito disciplinare a sé, di un *curricolo di genere*, bensì ad una dimensione trasversale, una chiave per leggere la realtà, per scoprire nuovi percorsi di senso. Come affermano Biemmi e Leonelli (2016):

oggi compare un'attenzione nuova alla molteplicità insita nelle questioni di genere, accentuata dal confronto con fenomeni che aggiungono e sovrappongono differenze a differenze: orientamenti sessuali, migrazioni, posizionamenti sociali, disabilità e così via. Soprattutto, vi è la necessità di ampliare lo sguardo, di pluralizzare i punti di osservazione e di riferirsi alle relazioni intragenere e intergeneri. Non più (solo) "questioni di donne" o "questioni di uomini", e nemmeno (solo) questioni legate al binomio donna/uomo. La maggiore visibilità dell'interessualità ha svelato l'artificiosità di un femminile e di un maschile complementari e autoescludenti, nonché l'inattendibilità del concetto di natura quando viene preso a fondamento delle differenze di genere. Si è poi palesata l'urgenza di un ripensamento e una decostruzione dell'idea di normalità nelle questioni di genere" (Biemmi, Leonelli, 2016, p. 43).

Un curricolo "inclusivo del genere" costituisce una sfida per una didattica capace di intrecciare la prospettiva dell'apprendimento con quella della costruzione di conoscenza come processo relazionale di educazione alla cittadinanza. Per raggiungere tale obiettivo, è fondamentale che gli/le insegnanti siano formati sulla teoria e sulla pratica pedagogica di genere (UNESCO, 2016).

Lo smascheramento degli stereotipi passa necessariamente attraverso una didattica mirata, che non può essere episodica o saltuaria. Ogni insegnante curricolare deve dare una prospettiva di genere alla propria didattica, un punto di vista capace di decostruire i pregiudizi e le regole invisibili anche nei saperi disciplinari. Lo sguardo di ge-

nere deve coinvolgere ogni attività della prassi didattica: dalla formazione alla programmazione, dal linguaggio alle metodologie.

Centrale è il passaggio da un piano teorico ad uno centrato sugli aspetti metodologici attraverso cui poter "dare forma" a percorsi di educazione e di apprendimento che intreccino obiettivi disciplinari e di formazione extrascolastica, a chiavi di lettura per acquisire consapevolezza continua anche rispetto ai propri posizionamenti di genere, col fine di smantellare modelli stereotipati di educazione e rappresentazione di genere nelle pratiche quotidiane e di promuovere il rispetto delle diversità. Come afferma Nardone (2020):

Il *fare* educazione al genere è una sfida metodologica che richiede di sperimentare modalità educative e didattiche attive e partecipative capaci di stimolare la creatività e la soggettività degli individui, per *disfare*, decostruire, comprendere, appropriarsi di linguaggi per poi costruire contenuti altri. Proprio perché non si tratta di una disciplina (scolasticamente intesa), ma di una esplorazione della soggettività, richiede creatività metodologica per mettere alla prova modalità didattiche che sappiano interrogare i valori e i modelli sociali di bambini e bambine, ragazzi e ragazze e allo stesso tempo siano capaci di offrire strade alternative alla ricerca di sé (p. 78).

Sono tre i piani che possiamo individuare su cui costruire una formazione della professionalità docente rispetto ai saperi e all'ottica di genere.

In primis il *piano culturale*, facilitando il riconoscimento degli stereotipi di genere che caratterizzano gli immaginari culturali, smascherare nel linguaggio un maschile falsamente neutro e universale, individuare le assenze e le narrazioni stereotipate nei libri di testo. L'immaginario è frutto di una elaborazione cognitiva e per questo è suscettibile di modifiche attraverso la progettazione di interventi educativi mirati, volti a scardinare e a mettere in discussione le gerarchie sessuali e la conseguente categorizzazione dei comportamenti degli uomini e delle donne che incidono sul manifestarsi di fenomeni violenti e discriminatori. "Smontare la macchina misogina patriarcale è come disattivare un programma di pensiero che orienta il nostro comportamento. Il patriarcato è un autentico schematismo della comprensione, un pensiero pronto che ci viene dato affinché si pensi e si orientino le nostre azioni in un determinato modo" (Tibuti, 2020, p. 52).

In secondo luogo, il *piano professionale*, sviluppando consapevolezze riguardo ai meccanismi attraverso cui si esercita l'essere docente. Da qui la riflessione sul linguaggio utilizzato in aula e sull'importanza di utilizzare un linguaggio sessuato, così come la centralità della riflessione sulle modalità per evitare stereotipi di genere nelle attività pratiche disciplinari. L'obiettivo è quello di

contrastare e prevenire la violenza e il sessismo, ormai diventati elementi strutturali della società, è l'educare alla cittadinanza di genere, come processo di riconoscimento delle molteplici identità e della pluralità dei modi di essere uomini e donne, di formazione civile ed intellettuale dei cittadini e delle cittadine, riducendo le disuguaglianze, attraverso lo sviluppo della consapevolezza dei condizionamenti storico-sociali, il riconoscimento degli stereotipi sessisti, la decostruzione e il superamento dei pregiudizi (Zanetti, 2020, p. 91).

Infine, un terzo *piano personale*: partire da sé prendendo consapevolezza della propria "biografia formativa" rispetto ai modelli interiorizzati di aspettative di genere, è imprescindibile per non "ingabbiare" in visioni stereotipate le giovani generazioni. La questione delle differenze di genere è tanto più difficile da accettare perché mette in gioco i percorsi di maturazione, le convinzioni, gli stereotipi degli adulti stessi: richiede una formazione radicale e un profondo rimettersi in discussione da parte del personale docente e una revisione critica dei saperi rivelando la loro falsa neutralità e universalità, proponendo percorsi di conoscenza che negano la passività rispetto a un sapere già dato (Mapelli, 2007). Come afferma Danieli (2020):

Un o una docente attento o attenta alla costruzione sociale del genere può contribuire a creare negli alunni e nelle alunne un immaginario libero da preconcetti legati ai ruoli sociali. Si tratta, prima di tutto di ripensare alla nostra esperienza di uomini e donne, all'esperienza delle nostre antenate, alla storia delle donne, diversa dalla storia degli uomini. Diversa perché per secoli le donne si sono dedicate ad altre mansioni e sono state destinate ad altre sorti, non ultima l'impossibilità di accedere a certi gradi di istruzione. Fare i conti con la nostra eredità ci può aiutare a costruire i semi del cambiamento: un cambiamento che può partire dalla scuola (p. 21).

A partire da questa sfida educativa, il percorso proposto³ è stato caratterizzato dalla trasversalità dei saperi, individuando obiettivi specifici che andassero oltre i contenuti disciplinari per sviluppare una più ampia prospettiva di genere:

3 Il Comitato Scientifico del corso è composto da Francesca Crivellaro, Rosy Nardone, Elena Musiani, Elena Pacetti, Federica Zanetti, tutte studiose appartenenti al CSGE.

- sapere sviluppare progettualità educative e didattiche attraverso uno sguardo inclusivo dei generi;
- sapere utilizzare metodologie e strumenti nella didattica laboratoriale per educare alla parità;
- conoscere e analizzare le problematiche di genere nei contesti formativi;
- riconoscere e decostruire la presunta neutralità dei saperi.

Il corso è stato articolato in moduli interdisciplinari elaborati da docenti di diverse aree disciplinari. Come invita bell hooks (2020), “celebro l’insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l’educazione la pratica della libertà” (pp. 42-43).

Il presupposto comune è stato quello di superare un insegnamento sessuato, fondato su saperi scissi, che possa radicarsi sulla consapevolezza che tenere conto dei generi significa tenere conto della complessità dell’individuo. Il corso si è sviluppato su due aspetti correlati:

- da un *punto di vista culturale*, di riconoscere stereotipi e pregiudizi che sono alla base delle differenze di genere e dei ruoli che vengono attribuiti nella nostra società, riproducendo modelli sessisti, misogini e patriarcali;
- da un *punto di vista didattico-metodologico*, di sviluppare riflessioni critiche e strumenti per un approccio di genere nella scuola, sulle diverse discipline e sulle relazioni. Le gerarchie dei valori, la distribuzione del potere nella società sono alla base di una visione del mondo umano ad opera degli uomini. Alle donne viene lasciata la cura e la presa in carico del ciclo della vita, che significa cancellazione dai canoni simbolici, assenza delle donne dai contenuti attraverso i quali si organizzano i saperi, invisibilità e annullamento delle diversità nell’uso di un linguaggio apparentemente neutro, ma in realtà androcentrico (Sapegno, 2014).

Alla base delle scelte formative proposte nella prima edizione del corso, sono stati posti obiettivi che si confrontano anche con l’attualità, mantenendo l’urgenza delle principali istanze. In particolar modo è stato dato rilievo al ruolo determinante che il piano della comunicazione e della cultura ha nel caratterizzare spesso contesti della vita sociale, pubblica o privata, incoraggiando, alimentando e talvolta legittimando forme di odio linguistico, di linguaggio discriminatorio, fino a quelle legate alla violenza. La cultura sessista, omofoba e razzista sembra non essere scalfita dal “*politically correct*” e le parole con cui ci si esprime sono indicatori di nodi irrisolti tra i generi e fondamenta per la creazione di soggettività individuali ed identità collettive basate su disuguaglianza e prevaricazione. “Le parole – afferma Graziella Priulla (2014) – non sono strumenti inerti, ma definiscono l’orizzonte nel quale viviamo: noi siamo le parole che usiamo, la lingua ci fa dire le parole cui la società l’ha abituata”.

Studiose come Vera Gheno (2019a; 2019b) insistono sulla necessità di un’educazione linguistica consapevole del fatto che la lingua cambia la realtà e la sua percezione. Se vogliamo una società da un lato non “normocentrica” dall’altro non dominata dal maschile sovraesteso, dobbiamo nominarla con più precisione, aprendo spazi di convivenza delle molteplicità e delle differenze e riconoscendo che il “problema linguistico” è in realtà una questione sociale e politica, come nel caso dei femminili professionali, spesso rubricati come “stranezze linguistiche”. Questo significa riconoscere molteplicità e differenze senza ridurle in quote, come sottolinea Michela Murgia (2021):

C’è un errore di fondo in questo ragionamento: le donne non sono una categoria socioculturale, ma più della metà del genere umano. Il fatto che si pensi alle donne come una variante della cosiddetta normalità è significativo, perché rivela che gli uomini sono persone e le donne sono “il genere femminile”, l’eccezione che rappresenta solo sé stessa, mentre il maschile è la norma e rappresenta tutti comprese le persone LGBTQI+, quelle di diversa etnia, le diversamente abili e ovviamente – perché no – anche le donne. Quando c’è un uomo, ci sono tutti (p. 19).

Si tratta di affrontare i meccanismi dei discorsi pubblici e delle pratiche su cui si rinforzano le relazioni gerarchiche e di potere, proprio a partire da quelle di genere, che sancisce il dominio degli uomini sulle donne. Lo sguardo di genere aiuta ad interrogare i saperi e ad analizzare, nel complesso sistema dei media, quali siano i soggetti legittimati a prendere parola, attraverso quali processi di rappresentazioni e narrazioni si sviluppa il discorso sul potere, su chi vi abbia accesso e chi ne sia escluso/a. Come sostiene Sapegno (2014), “una formazione al rispetto della differenza offrirebbe gli strumenti critici per riconoscere anche le altre differenze che attraversano i nostri studenti. Alla base di questo importante processo non può che esserci la revisione di quell’idea astratta di Uomo che abbiamo ereditato dalla tradizione” (p. 10).

2. Dalla teoria alla pratica: strumenti didattici innovativi per l’educazione al genere

L’educazione al genere dovrebbe essere pensata come un processo interattivo e partecipativo, caratterizzato da metodologie di didattica attiva. Nel passaggio da una didattica “a progetto” al più complesso “approccio di genere

alla didattica” è di particolare interesse l’aspetto metodologico. Le scelte didattiche, in un’ottica di genere, aiutano a decostruire gli universi normativi del femminile e del maschile, per aprire a modelli plurali e a spazi di libertà soggettiva. Nascono dalla consapevolezza della non neutralità, del carattere sessuato dei processi e dei prodotti della conoscenza. È attraverso queste scelte che il pensiero critico attiva un sapere trasformativo all’interno di ogni ambito disciplinare, valorizzando quella ricchezza insita nella diversità dei corpi, degli orientamenti sessuali e delle esperienze. Secondo Chircosta (2019), significa “sottrarsi alla presa di quelle forme di pensiero bloccate in divisioni binarie che cercano la supremazia dell’Uno sull’Altro, che non rendono possibile pensare terze, quarte, quinte, innumerevoli vie” (p. 14). I saperi trasformativi si legano a relazioni trasformative, come interconnessioni capaci di superare paradigmi consolidati, percorrendo strade impreviste. È l’urgenza di contribuire a sviluppare “una visione del mondo non come divisione binaria, ma come insieme di organismi diversi che coabitano un medesimo sistema” (Chircosta, 2019, p. 307). La trasposizione didattica dei *gender studies* non è, quindi, una semplice operazione tecnica di “adattamento” di contenuti esperti a contesti scolastici, ma un processo complesso che coinvolge la ri-definizione stessa della cultura scolastica, delle sue finalità educative e della sua responsabilità nell’educazione di cittadini e cittadine critici/e, consapevoli e liberi/e da stereotipi.

Essendo il genere una costruzione socioculturale, è costituito da pratiche e presuppone un fare che può essere orientato consapevolmente. Come afferma Connell (2009), “la differenza di genere è qualcosa che si realizza solo nella pratica e che per questo deve essere creato attivamente; essa è al tempo stesso qualcosa che nella pratica può essere anche disfatto, alterato, o reso meno importante” (p. 52).

In questa direzione – partecipando alla partnership del progetto *GENER-AZIONE 5* – è stato sviluppato un *toolkit* multimediale e multidisciplinare⁴ che rappresenta un esempio concreto di come tradurre i principi dell’educazione al genere in metodologie didattiche attive e innovative. La definizione delle metodologie proposte come potenzialmente innovative si riferisce qui a due dimensioni interconnesse, ovvero di innovazione rispetto al contesto italiano in quanto, nel panorama scolastico nazionale, l’integrazione sistematica di metodologie didattiche attive, orientate specificatamente all’educazione alle differenze di genere, rappresenta ancora un’esperienza minoritaria e frammentata, come documentato dalla letteratura sul tema (Biemmi, Leonelli, 2016; Cretella, 2022; Crivellaro, Nardone, 2020). La stessa disponibilità di strumenti strutturati, interdisciplinari e open-access per l’educazione al genere destinati alla scuola secondaria di secondo grado risulta limitata, a differenza di altri paesi europei dove esistono curricoli nazionali dedicati (Council of Europe, 2019).

Il *toolkit*, dunque, nasce dall’esigenza di fornire al personale docente delle scuole secondarie di secondo grado strumenti operativi e replicabili per educare e educarsi alla libertà e alla parità tra i generi, favorendo la prevenzione, l’individuazione e il contrasto delle varie forme di violenza di genere tra pari, offrendo percorsi strutturati ma flessibili che promuovono il pensiero critico, l’*empowerment* e la cittadinanza attiva. La guida si articola in quattro macro-tematiche fondamentali, ciascuna delle quali propone attività strutturate su metodologie didattiche attive (*cooperative learning, peer education, debate, role playing*), nonché metodologie che prevedono momenti individuali e momenti di confronto di gruppo, la cui valenza, secondo la letteratura di riferimento (Johnson, Johnson, 2009; Bonaiuti, 2014), va oltre il contesto in cui sono state messe a punto, fino a offrire suggerimenti e spunti utili per avviare una progettazione orientata al genere in qualsiasi ambito educativo e formativo:

- Educazione alla cittadinanza globale.
- Promozione dei diritti alle differenze di genere e di orientamento sessuale.
- Contrasto alla violenza di genere.
- Contrasto agli stereotipi di genere.

In un’ottica di interdisciplinarità, infatti, è necessario un ripensamento delle metodologie didattiche per promuovere la partecipazione attiva di studenti e studentesse nella co-costruzione di conoscenze trasversali alle diverse discipline nonché su tematiche globali e temi di grande attualità, quali le differenze e la tutela dei diritti di genere, che li coinvolgono in prima persona. L’obiettivo trasversale alle proposte metodologiche del *toolkit* è quello di promuovere un’educazione orientata a mettere in atto processi di acquisizione di conoscenze, competenze (*life skills*), di crescita e di cambiamento. Le metodologie didattiche attive non sono semplicemente strumenti neutri al servizio dell’apprendimento, ma portano in sé una valenza intrinsecamente trasformativa e, possiamo affermare, femminista. Come sottolineato da bell hooks (2020), queste metodologie operano un decentramento del potere nelle dinamiche di insegnamento-apprendimento: spostano il baricentro dal controllo unidirezionale dell’insegnante all’*agency* e al protagonismo attivo del gruppo classe, configurando lo spazio educativo come una comunità di apprendimento orizzontale piuttosto che come una struttura gerarchica e trasmissiva.

Questo spostamento non è di natura meramente tecnica, ma risponde a una precisa visione pedagogica che riconosce negli/nelle studenti soggetti attivi della costruzione di conoscenza, capaci di interrogare criticamente i

4 Cfr. <https://www.acra.it/allegati/109/Cosa/15/GuidaMultisdisciplinareITAGEN.pdf>

saperi e di co-costruire significati collettivamente. Come sottolinea Mapelli (2007), si tratta di “un percorso radicale che non può limitarsi ad alcune ore di lezione, ma un mutamento profondo, che rimette in discussione fino in fondo la persona, le sue scelte, il suo rapporto con la professione e con il sapere” (p. 16).

L'obiettivo trasversale alle proposte metodologiche del *toolkit* è proprio quello di promuovere un'educazione orientata a mettere in atto processi di acquisizione di conoscenze, competenze (*life skills*), di crescita e di cambiamento attraverso il *cooperative learning*, la *peer education*, il *debate*, il *role playing*, nonché metodologie che prevedono momenti individuali e momenti di confronto di gruppo. Una proposta eterogenea e diversificata di strategie didattiche che consente di rispondere ai bisogni dell'intervento educativo e adattarsi al maggior numero possibile di setting pedagogici, nell'ottica del pieno raggiungimento degli obiettivi prefissati. L'inclusione della prospettiva di genere nella programmazione didattica ha sofferto a lungo di una duplice criticità: la prevalenza di interventi occasionali, delegati a figure esterne attraverso progetti a termine e, come rileva Sapegno (2014), la dipendenza dall'iniziativa personale di docenti pionieri/e che hanno sviluppato in autonomia, attraverso la pratica quotidiana, strategie e strumenti operativi. Le attività focalizzate sull'educazione al genere sono state frequentemente affidate alla sensibilità individuale di insegnanti ed educatori/trici che, attraverso un prezioso lavoro “sul campo” e “dal basso”, hanno costruito e sperimentato metodologie di lavoro, creando un patrimonio di esperienze significative ma disperse e non sistematizzate.

Il *toolkit* nasce proprio dall'esigenza di mettere a sistema queste pratiche, trasformando le sperimentazioni individuali in risorse accessibili, documentate e replicabili. Non si tratta di standardizzare o irrigidire la creatività metodologica degli/delle insegnanti, ma di fornire una struttura di riferimento che possa: legittimare l'educazione al genere come parte integrante della programmazione curricolare, superando la sua relegazione a “progetto extra”; supportare i/le docenti che si avvicinano per la prima volta a queste tematiche, offrendo percorsi strutturati ma flessibili; valorizzare e diffondere le buone pratiche emerse dalle sperimentazioni “dal basso”, rendendole patrimonio collettivo; garantire continuità agli interventi educativi, superando la frammentarietà degli interventi “spot”; promuovere l'interdisciplinarità, mostrando come la prospettiva di genere possa attraversare trasversalmente i saperi disciplinari.

Ciascuna attività è sintetizzata in una scheda di progetto che vuole essere uno strumento strutturato e flessibile allo stesso tempo. L'avvertenza di utilizzo è quella di non ricondurre tali pratiche a modelli predefiniti e rigidamente strutturati in quanto si rischierebbe di ridurne la complessità. Le schede contengono:

- Target: identificazione del pubblico di riferimento.
- Obiettivi e finalità: declinazione chiara degli scopi educativi.
- Descrizione e svolgimento: dettaglio delle fasi operative dell'attività.
- Materiali e setting: indicazioni pratiche per la realizzazione.
- Risultati attesi: output e outcome previsti.
- Criticità: problemi potenziali e strategie di gestione.
- Collegamenti disciplinari: agganci con le diverse materie curricolari.
- Modalità di valutazione: strumenti per verificare il processo educativo.
- Varianti: possibili adattamenti e personalizzazioni.
- Bibliografia e risorse: materiali di approfondimento.

La dimensione digitale del *toolkit* è stata concepita come strumento aperto e in evoluzione, che può espandersi e modificarsi sulla base dei feedback e delle integrazioni di chi ne fa uso. Questa apertura riflette la consapevolezza che l'educazione al genere è un processo in continua trasformazione, che deve adattarsi ai contesti specifici e alle esigenze emergenti, senza perdere la propria matrice trasformativa.

Un elemento innovativo nelle proposte del *toolkit* è anche l'integrazione consapevole delle tecnologie digitali come strumenti di cittadinanza attiva e di *empowerment*, in quanto le relazioni tra i ruoli, i codici rappresentativi legati ai generi richiedono analisi critiche e decodifiche complesse. Come sostiene Rosy Nardone (2020):

Accettare la sfida di ripensare l'educazione e i processi formativi con uno sguardo di genere, attraverso i percorsi di *Media Education*, significa partire da ciò che i bambini, le bambine e i ragazzi e le ragazze sanno, per condurli oltre e permettere loro di costruirsi uno sguardo attento, riflessivo, critico sui diversi media che attraversano quotidianamente le loro vite – dai cartoon, agli albi illustrati; dai giocattoli ai videogiochi; dai libri di narrativa alle serie tv e film – incoraggiandoli a documentare, analizzare e riflettere sui propri usi e su come sono rappresentate le identità in quegli specifici media (p. 84).

L'uso delle tecnologie non è fine a se stesso, ma strumentale allo sviluppo di competenze digitali critiche e alla promozione di una cittadinanza *on life* consapevole e responsabile. La dimensione digitale del *toolkit* è concepita come uno strumento aperto, che può espandersi e modificarsi sulla base dei feedback e delle integrazioni dei/delle docenti che ne faranno uso. Questa apertura riflette la consapevolezza che l'educazione al genere è un processo in

continua evoluzione, che deve adattarsi ai contesti specifici e alle esigenze emergenti. Le scelte didattiche, in un'ottica di genere, aiutano a decostruire gli universi normativi del femminile e del maschile, per aprire a modelli plurali e a spazi di libertà soggettiva. Nascono dalla consapevolezza della non neutralità, del carattere sessuato, situato e parziale sia dei processi sia dei prodotti della conoscenza; dalla struttura gerarchica delle differenze; dall'impostazione dicotomica del pensiero e della scienza occidentale. L'esperienza del corso di formazione "Prospettive di genere nella didattica delle discipline" e lo sviluppo del *toolkit GENER-AZIONE 5* mantengono, dunque, l'attualità di un approccio che non si concentra solo sui contenuti, ma anche sulle metodologie e sugli strumenti, consapevoli del fatto che l'educazione può attivare una trasformazione non violenta della società, ma è anche il processo attraverso cui le norme sociali vengono confermate e consolidate. Come afferma Marzano (2015), "uno degli scopi più importanti dell'educazione è proprio questo: aiutare a capire il mondo che ci circonda per determinare non i solo i margini di libertà d'azione che esistono, ma anche gli strumenti da adottare per cambiare le cose che non vanno" (p. 127).

È attraverso queste scelte di decostruzione e smascheramento che il pensiero critico, nel suo saper ragionare, saper interrogare e saper argomentare, può attivare un sapere trasformativo all'interno di ogni ambito disciplinare, ma al tempo stesso anche nelle relazioni e nei processi di socializzazione, valorizzando quella ricchezza insita nella diversità dei corpi, degli orientamenti sessuali e delle esperienze, che sono espressione non di elementi classificatori bensì di risorse plurali e differenti, da ascoltare e interrogare per poter sovvertire i modelli dominanti. Perché, come ci ricorda Chimamanda Ngozi Adichie (2020), "raccontare un'unica storia crea stereotipi. E il problema degli stereotipi non è tanto che sono falsi, ma che sono incompleti. Trasformano una storia in un'unica storia" (p. 12).

Bibliografia

- American Association of University Women (AAUW) (2015). *Solving the Equation: The Variables for Women's Success in Engineering and Computing*, Washington, DC: AAUW, disponibile al link <https://www.aauw.org/app/uploads/2020/03/Solving-the-Equation-report-nsa.pdf> (ultima consultazione: 06/10/2025).
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Biemmi I. (2018). Genere e segregazione formativa. Una ricerca su percorsi accademici "atipici". *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 198-216.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bower-Brown S., Zadeh S., Jadva V. (2023). Binary-trans, non-binary and gender-questioning adolescents' experiences in UK Schools. *Journal of LGBT Youth*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/19361653.2021.1873215>
- Chircosta A. (2019). *Un altro genere di forza. Costruzione sociale e filosofica della debolezza del corpo femminile e del mito della forza virile*. Guidonia: Iacobellieditore
- Connell R.W. (2009). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- Council of Europe (2019). *Gender Equality and Youth: Policy and Practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/annual-report-2019/16809e4622>
- Cretella C. (a cura di) (2022). *Generi in formazione. L'impatto della didattica universitaria sulla cittadinanza di genere*. Cagli: Settenove.
- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Danieli P. (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola. Per una cultura della parità*. Milano: Ledizioni.
- EU (2018). She Figures, Luxembourg: Publications Office of the European Union, disponibile al link https://research-and-innovation.ec.europa.eu/knowledge-publications-tools-and-data/publications/all-publications/she-figures-2018_en (ultima consultazione: 06/10/2025).
- Gheno V. (2019a). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.
- Gheno V. (2019b). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: EffeQu.
- Guerrini V. (2015). La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/le insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana. *Formazione & Insegnamento*, XIII(2), 209-217.
- Hyde J.S., Lindberg S.M., Linn M.C., Ellis A.B., Williams C.C. (2008). Diversity. Gender similarities characterize math performance. *Science*, 2008 Jul 25; 321(5888): 494-5. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1160364> (ultima consultazione: 06/10/2025).
- Johnson D. W., Johnson R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. in *Educational Researcher*, 38, 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Mapelli B. (2007). La radicalità della tematica di genere in educazione. In Tamanini C. (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi* (pp. 11-32). Trento: Iprase del Trentino.
- Marzano M. (2015). *Papà, mamma e gender*. Novara: Utet.
- Nardone R. (2016). Educazione e stereotipi di genere. Una prospettiva di didattica laboratoriale nel programma UniJunior - L'Università per i bambini. In Ulivieri S., Dozza L. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 999-1006). Milano: FrancoAngeli.

- Nardone R. (2020). Genere e Media Education. Sfide educative tra rappresentazioni e narrazioni reali e virtuali. In Crivellaro F., Nardone R. (a cura di), *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio* (pp. 70-85). Milano: FrancoAngeli.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Open Polis (2023). *Come gli stereotipi di genere incidono sugli apprendimenti*, 7 febbraio 2023 <https://www.openpolis.it/come-gli-stereotipi-di-genere-incidono-sugli-apprendimenti/> (ultima consultazione: 26/10/2025).
- Priulla G. (2014). *Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo*. Cagli: Settenove.
- Sapegno M. S. (a cura di) (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carruccio.
- Tacca Huamán D. R., Carletti B., Cuarez Cordero R., Tacca Huamán A. L., Alva Rodriguez M. A., Tirado Castro L. J. (2024). Teachers' Experiences on Gender Issues. In *Encyclopaideia*, 28(69), 99–110. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/17766>
- Tiburi M. (2020). *Il contrario della solitudine. Manifesto per un femminismo in comune*. Firenze: Effequ.
- Toraman C., Ozen F. (2019). An Investigation of the Effectiveness of the Gender Equality Course with a Specific Focus on Faculties of Education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 6-28.
- Ulivieri S., Dozza L. (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2010). *Gender Equality in Education: the Role of Schools*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Raggiungere tutti gli studenti: un pacchetto di risorse per sostenere l'educazione inclusiva]. Ginevra: UNESCO, Ufficio internazionale per l'educazione. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279> (ultima consultazione: 06/10/2025).
- Zanetti F. (2020). L'educare al genere come educazione alla cittadinanza. In F. Crivellaro, R. Nardone (a cura di), *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio* (pp. 70-85). Milano: FrancoAngeli.

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

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.

Body, relationships and rights in early childhood: an educational experience on gender and sexuality in the 0-3 age group

Corpo, relazioni e diritti nella prima infanzia: un'esperienza educativa tra genere e sessualità nella fascia 0-3

Eleonora Bonvini

Dottoranda in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Bologna, eleonora.bonvini2@unibo.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This contribution examines the transformative role of early childhood services in promoting sexual, emotional, affective, and gender education from the earliest years of life. Drawing on an educational experience implemented in a municipal nursery in Bologna, it highlights how the body can be recognised as the primary site of experience and knowledge, as well as a vehicle of relationships and meaning-making. Inspired by the Comprehensive Sexuality Education (CSE) framework, the project valorised corporeality as an educational dimension, fostering awareness, listening, and mutual respect. The experience highlights the importance of intentional and shared educational pathways that can counter resistance and stereotypes while promoting well-being, citizenship, and relational justice.

KEYWORDS

Comprehensive Sexuality Education (CSE); Early childhood (0-3); Inclusive educational practices;
Educator training; Consent and mutual care.
Educazione sessuale completa (CSE); Prima infanzia (0-3); Pratiche educative inclusive;
Formazione degli educatori; Consenso e cura reciproca.

Il contributo riflette sul ruolo trasformativo dei servizi per l'infanzia nella promozione di un'educazione sessuale, affettiva e di genere sin dai primi anni di vita. A partire da un'esperienza educativa realizzata in un nido del Comune di Bologna, si mostra come il corpo possa essere riconosciuto come primo luogo di esperienza e conoscenza, veicolo di relazioni e significazioni. Il progetto, ispirato all'approccio della CSE, ha valorizzato la corporeità come dimensione educativa, promuovendo la consapevolezza, l'ascolto e il rispetto reciproco. L'esperienza evidenzia l'urgenza di percorsi educativi intenzionali e condivisi capaci di contrastare resistenze e stereotipi, promuovendo benessere, cittadinanza e giustizia relazionale.

Citation: Bonvini E. (2025). Body, Relationships and Rights in Early Childhood: An Educational Experience on Gender and Sexuality in the 0-3 Age Group. *Women & Education*, 3(6), 57-62.

Corresponding author: Eleonora Bonvini | eleonora.bonvini2@unibo.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_10

Submitted: October 1, 2025 • **Accepted:** November 20, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

This paper is situated within the contemporary debate on gender and difference pedagogy (Ulivieri, 1995, 2022; Marone, 2002; Burgio, Lopez, 2023; Demozzi, Ghigi, 2024), as well as on the importance of affective, sexual, and gender education from the earliest years of life (WHO, BZgA, 2010; WAS, 2014; UNESCO, 2018).

Within this broad and articulated epistemological framework, the aim is to reflect on the transformative and democratic role of early childhood educational services as generative spaces of knowledge and relationships, capable of enhancing the plurality of subjectivities and countering, at an early stage, stereotypes, inequalities, and normative, sexist, and reductive models of difference. School culture, understood as the ensemble of practices, languages, mediations, and everyday relationships, constitutes fertile ground on which to act to promote a more equitable and just society (Haberland, Rogow, 2015; Bonvini, Demozzi, Ghigi, 2025).

In this perspective, teachers and, more broadly, education professionals assume a crucial role of pedagogical mediation: not merely as transmitters of content but as builders of dialogical contexts, listening and reflexive spaces, and environments that foster the emergence of subjectivities, the recognition of differences, and active participation (Contini *et alii*, 2014; Fabbri, Striano, Melacarne, 2014). Respect for children should therefore also include a reflection on the body, emotions, and gender roles, which are internalised and performed from the earliest years of life. Thus, an education that engages with the body, affective relationships, and gender structures constitutes an essential tool of prevention against potential forms of abuse, violence, or denial of the right to self-determination of children and young people.

Building on these premises, this contribution presents a concrete experience of body education in the 0-3 age group, carried out in an early childhood service in the Municipality of Bologna. The project was inspired by the Comprehensive Sexuality Education (CSE) paradigm proposed by UNESCO (2018) and reinterpreted in early childhood through a relational and embodied approach, adopting an extensive perspective respectful of children's developmental pace and implicit questions. In this sense, the body was recognised as the primary site of experience and knowledge, a vehicle of communication and affective, symbolic, and educational meaning-making.

Sexuality and gender education is thus understood as a daily, widespread, and integrated process within the educational relationship, supported, for example, through the use of picture books and storytelling, which foster children's awareness of their bodies, their ability to express emotions and needs, and their respect for others (Crivellaro, Nardone, 2020; Demozzi, 2023; Demozzi, Bonvini, 2023).

Through workshops, observations, and meetings with families, the project addressed themes such as emotional recognition, consent, mutual care, and body diversity. The experience highlighted the importance of intentional, reflective, and shared educational design, capable of acknowledging the formative value of corporeality and of promoting relationships based on listening, empathy, and reciprocity (WHO, BZgA, 2010).

In the Italian social context, narratives marked by sexophobia, gender-based violence, and strong resistance to such education within schools remain prevalent (Trappolin, Gusmeroli, 2021). To avoid ideological rigidity on these issues, it is urgent to affirm the importance of educational pathways that centre children's bodily, relational, and affective well-being from the earliest years of life. Educating about sexuality thus means educating for citizenship, self-care and care for others, and the construction of a relational ethic grounded in rights, justice, and respect.

2. Violence and Abuse in Childhood

Comprehensive Sexuality Education (CSE) constitutes a primary prevention tool against violence and abuse: working from early childhood on consent, bodily autonomy, and respectful relationships strengthens socio-emotional skills and self-protective capacities. Evidence shows that exposure to maltreatment has long-term effects on mental health and relationships, while well-structured educational programs reduce aggressive attitudes and behaviours, improving the overall school climate (Goldfarb, Lieberman, 2021). In this direction, the Istanbul Convention also moves, recognising in Article 14 the role of education in preventing gender-based violence by promoting equality, non-stereotypical roles, and non-violent conflict resolution.

As emphasised in the literature (Jewkes, Flood, Lang, 2015; Shah, 2024), CSE, when age-appropriate and consistently integrated, helps break the silence often surrounding abuse: children and young people become more capable of seeking help and reporting risky situations (Walsh *et alii*, 2018). Studies have highlighted, for example, that such interventions help even very young children to recognise sexual and other forms of abuse, distinguish between appropriate and inappropriate touch, say 'no' to unwanted advances, and identify and communicate with trusted adults. Importantly, the teaching methods adopted are age-appropriate and generally active, including role-playing, theatrical performances, songs, illustrated cards, posters, and picture books (Bonvini, Demozzi, Ghigi, 2025).

Finally, the school represents both an opportunity and a risk: it can act as a protective environment, but also reproduce exclusionary norms and function as a gendered device (Burgio, 2015), reinforcing the status quo. For instance, subjectivities that do not conform to binary and cis-heteronormative models experience higher rates of discrimination and violence (Santambrogio, 2022). Integrating a bodily lexicon into everyday education that allows children to name, ask, and respect themselves, or structuring routines based on consent and conflict management – as suggested by the CSE perspective – contributes to the creation of safe environments that promote equity and rights, even in the earliest stages of development.

3. The Italian Context

In Italy, sexuality education is not compulsory and is usually introduced only around the age of 14, positioning the country among the last in Europe (European Commission, 2020; Cassar, 2022). Its implementation is left to the discretion of individual schools, thus contributing to highly uneven provision across the national territory (Battini, 2014). In recent years, debates on issues related to gender and sexuality have been the cause of sharp political and social controversies. Frequently, ideological and religious oppositions – often referred to as the so-called “gender ideology” – have also emerged, with strong public resistance even toward gender and sexuality education (Prearo, 2024), particularly when addressed to children¹. Concerns become especially exacerbated in early childhood, leading to objections such as: a) it is not age-appropriate, b) it may lead to premature sexual initiation, or c) it risks depriving children of their “innocence” (Bonvini, Demozzi, Ghigi, 2025).

However, evidence and international guidelines disprove these fears: accurate and age-appropriate CSE does not accelerate sexual activity but instead reduces risky behaviours, while fostering well-being and healthy relationships (UNESCO, 2018; Goldfarb, Lieberman, 2021). Moreover, in the absence of structured school-based curricula, children and adolescents tend to rely on informal sources (peers, media, social networks), which are often contradictory or inaccurate—for instance, pornography, sometimes used as a first form of sexual literacy. Families, of course, play an important role, but they often lack the necessary knowledge and communication tools to address such complex issues. As a result, many young people turn to alternative sources, perceiving their parents as too emotionally involved or feeling embarrassed to discuss these matters with them.

This highlights the need for structured, gradual, and culturally relevant educational pathways within early childhood services (0-6 years). For such initiatives to be effective, however, they must necessarily include thorough training for education professionals and teaching staff, as well as parents, within an ecological perspective.

4. The Project *A fior di pelle. Seminare rispetto, nutrire comprensione*

Before describing the project, it is essential to underline the centrality of the body as the primary medium through which, especially in early childhood, most learning processes occur. The body is the means through which children recognise themselves in relation to others and to their environment (Demozzi, Ghigi, 2024). Through the body, learning processes unfold that engage cognitive, emotional, and relational dimensions (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006), and multiple components of identity emerge. In this sense, recognising the body as an educational site is particularly relevant for addressing the challenges of affective, sexual, and gender education (WHO, 2010; UNESCO, 2018), promoting respect, equality, and consent, as well as preventing forms of domination and violence.

Within this framework lies the project *A fior di pelle. Seminare rispetto, nutrire comprensione*, which pursued two main objectives: on the one hand, to give visibility to dimensions often marginalized, such as those related to the body, sexuality, and gender; on the other hand, to recognize childhood as a subject of rights, too often relegated to residual spaces and excluded from decision-making processes concerning their own education. Silencing children means depriving them of the possibility to ask questions, make sense of experiences and behaviours related to the body and emotions, and implicitly reinforcing the idea that they have no voice, power, or competence (Demozzi, 2016).

The project aimed to overturn this logic, reframing marginality not as a place of exclusion but as a space of possibility, resistance, and innovation. It is precisely by acknowledging childhood and sexuality as marginalised

1 Recent legislative proposals in Italy (DDL n. 2271 Amorese, n. 2278 Sasso, n. 2423 Valditara) specifically target childhood education, aiming to restrict any school activities related to sexuality and affectivity. These bills reinforce the 2018 ministerial note on parental “informed consent” and introduce further prohibitions, such as limiting the use of the so-called “carrera alias” – an administrative procedure allowing students to use a chosen name and gender identity in school or university records without formal legal recognition – and explicitly banning discussions on gender identity, sexual orientation, or gender transition. Compared to the media campaigns of 2014, this marks a shift toward the institutionalization of such resistances, with the risk of structurally reducing educational spaces and undermining children’s right to non-discrimination.

territories that the potential emerges to challenge stereotypes and predetermined roles from the earliest years (Abbatecola, Stagi, 2017). In line with bell hooks' (1989) reflections, marginality is reinterpreted here as a creative and counter-hegemonic space, capable of producing new narratives and more equitable relationships, where "we are transformed, individually, collectively, as we make radical creative space which affirms and sustains our subjectivity, which gives us a new location from which to articulate our sense of the world" (p. 23).

From this perspective, the project sought to translate CSE principles into concrete practices, taking the body as a privileged ground for discovery and awareness. The activities promoted bodily spontaneity, understood as the pleasure of inhabiting one's body in relation to the environment, objects, and the group. Bodily improvisation was used to stimulate relational skills, mutual respect, emotional regulation, and awareness of consent. At the same time, the project emphasised the involvement of families, recognised as active interlocutors in educational pathways, and promoted the transferability of practices, enabling the teaching staff to adopt and reproduce them autonomously.

5. Project Structure

The project *A fior di pelle. Seminare rispetto, nutrire comprensione* was piloted at the municipal nursery "Giaccaglia Betti" in Bologna, involving children aged 12 to 36 months. Initiated at the request of the educators of the two nursery sections, the workshop was conceived as a continuation of a previous program implemented at the same school, which focused on affective, gender, and sexuality education.

The sessions were designed by an interdisciplinary working group² in collaboration with the teaching staff and carried out with the support of the Bologna-based association *Micce*³. The aim was to propose age-appropriate experiences aligned with the project themes. A total of 42 children participated, divided into three mixed groups of about ten each, attending a cycle of four weekly 30-minute sessions in May 2023. In parallel, two family meetings were organised (before and after the workshop), each lasting two hours. To ensure transferability, the sections were provided with educational materials, including four picture books⁴ selected in collaboration with the educators, as well as a box of tools used during the activities, such as scarves and small coloured hoops.

The structure of the workshop followed a constant ritual articulated in three phases: (1) an opening greeting accompanied by the reading of a picture book⁵; (2) dynamic bodily exploration with games and motor activities designed to stimulate balance, coordination, and bodily awareness; and (3) a closing ritual to consolidate the experience. The final session included the participation of parents in a *ContactKids*⁶ lesson, offering children and adults the opportunity to share playful exercises focused on movement and bodily contact, to strengthen adult-child relationships.

The two-family meetings proved to be central for building a climate of trust and transparency. On the one hand, they made it possible to illustrate the aims and methods of the activities; on the other, they provided space for questions and concerns – particularly those related to the risk of premature sexual initiation or references to children's intimate parts. Such problems, frequently noted in the literature, were addressed through the sharing of scientific evidence and international guidelines showing that age-appropriate sexuality education does not anticipate sexual behaviours but instead fosters a positive body image and respectful relationships, constituting a protective factor (WHO, BZgA, 2010).

During the feedback meeting, parents reflected on their experience with the children during the *ContactKids* session⁷. Although some initially expressed discomfort in engaging in body-based activities in a shared space with other adults, the majority acknowledged the value of the project and expressed a desire to continue similar initiatives within the educational routine. Some particularly appreciated the opportunity to address issues related to gender and sexuality, considering them a valuable stimulus for personal and family reflection; others maintained reserva-

2 The project was conceived and implemented by the working group composed of Prof. Silvia Demozzi and Dr. Eleonora Bonvini (didactic and pedagogical supervision) from the University of Bologna, and Francesca Penzo (artistic direction and supervision) from the association *Micce*.

3 *Micce* is a social promotion association engaged in training through workshop-based activities in schools, in collaboration with local associations. Its mission is to promote cultural activities with an accessible and plural transfeminist approach, raising awareness across different age groups on gender equity and active citizenship.

4 The picture books donated to the school were: *A fior di pelle* by Chiara Carminati and Massimiliano Tappari; *Così come sono* di Helen Druvet; *Julian è una sirena* by Jessica Love and *La nudità che male fa* by Rosie Haine.

5 The selected picture book was *A fior di pelle* by Chiara Carminati and Massimiliano Tappari.

6 The *ContactKids* method, developed by dancer Ilay Yatuv in 2014, is a movement-based approach that uses playful physical contact between parents and children (ages 2-5) to enhance trust, motor skills, and non-verbal communication, while strengthening the parent-child bond. It is now practiced internationally through certified instructors in educational and community settings.

7 The proposed activities consisted of exercises connected to the discovery of children's bodily dynamics and movement qualities through play, the development of body schema, coordination, balance, and spatial structuring.

tions about the appropriateness of the proposal for the 12-36 month age range, but nonetheless recognised the coherence of the language used and the attention given to children's developmental levels.

Overall, the pilot project functioned not only as a workshop for developing children's bodily awareness and relational skills but also as a transformative space for dialogue among educators, families, and the educational community. The framework contributed to building a welcoming and inclusive environment grounded in respect, consent, and the appreciation of diversity – core pedagogical principles of the project.

6. Limitations and Future Directions

Despite its positive outcomes, the project has several limitations. It was carried out in a single municipal nursery in Bologna, with a small and relatively homogeneous sample, and over a short time frame (four sessions) without follow-up, which limits generalizability and prevents assessment of long-term effects. Evaluation relied on qualitative observations and feedback from educators and families, without standardised instruments, thereby exposing results to potential biases. Family engagement also proved uneven: while some parents participated actively, others expressed resistance or doubts about addressing issues related to the body, gender, and sexuality in the 0-3 age range. These reactions reflect the persistence of cultural taboos and social fears (e.g., the risk of "premature sexuation"), obstacles often reported in the literature. Another critical issue concerns staff training: without structured professional development, the replicability of the approach remains fragile. Furthermore, the absence of a national policy framework and ongoing political and cultural resistance make implementation fragmented, directly affecting the possibility of adopting such initiatives systematically.

In light of these limitations, several development trajectories can be outlined. First, future studies should be designed with pre and post assessments and validated instruments, integrating systematic observations and collecting feedback from educators, children, and their families. Including follow-up assessments (after three or six months) would allow monitoring of the durability of learning and attitudes over time. Strengthening the training of educators and staff through specific modules is also crucial.

Another area of work concerns family involvement. Beyond informational meetings, participatory workshops, Q&A sessions with experts, and accessible educational materials could be developed to address concerns and resistance in a transparent and constructive manner, thereby reducing the social alarm that often surrounds these issues. Expanding the project to other nurseries, kindergartens, and eventually primary schools would help ensure educational continuity throughout children's development, consolidating learning and practices. Finally, although more complex, institutional support is crucial to guarantee resources and structured, shared policy frameworks starting from early childhood.

7. Conclusions

The *A fior di pelle. Seminare rispetto, nutrire comprensione* project demonstrated that even in the 0-3 age range, it is possible to implement practices of affective, sexual, and gender education centred on the body as a tool for learning and relationships. Despite the highlighted limitations, the project fostered positive experiences of bodily awareness and mutual respect among children, while also creating opportunities for dialogue with educators and families.

The experience confirms that gradual, age-appropriate CSE does not hasten sexual activity but instead acts as a protective factor against abuse, stereotypes, and violence. It further underscores the need to strengthen staff training and family involvement to ensure sustainability and broader dissemination. At the policy level, the urgency emerges for a national framework capable of overcoming the current fragmentation. The challenge, therefore, lies in transforming local pilot initiatives into structured and widespread programs that can shape educational and social culture, and promote more equitable and inclusive contexts for childhood.

References

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black: stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Batini F. (2014). *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*. Torino: Loescher.
- bell hooks (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, 36, pp. 15-23.
- Bonvini E., Demozzi S., Ghigi R. (2025). Educazione sessuale completa dalla prima infanzia. Le ricerche a supporto di un approccio di genere e trasformativo. *Scuola democratica*, 17(1), pp. 27-46.

- Burgio G. (2015). Pedagogical Lexicon. *Education Sciences & Society*, 6(2), pp. 181-190.
- Burgio G., Lopez A. G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Cassar J. (2022). Sun, sea, and sex: A comparative study of sexuality education policies in Southern Europe. *Europe*. In M. Brown, M. Briguglio (Eds.), *Social welfare issues in Southern Europe* (pp. 140-159). New York: Routledge.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini M. et alii (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere: percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Demozzi S. (a cura di) (2023). *Oltre gli stereotipi: promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Demozzi S. (2016). *L'infanzia inattuale. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Demozzi S., Bonvini E. (2024). Il sistema integrato di istruzione e educazione come luogo di decostruzione: le possibilità offerte dall'educazione sessuale olistica (CSE). *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), pp. 81-88.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.
- D.D.L. 25 febbraio 2025, n. 2271 - Introduzione del requisito del consenso informato dell'esercente la responsabilità genitoriale per la partecipazione dello studente minorenne ad attività scolastiche vertenti su materie di natura sessuale, affettiva o etica.
- D.D.L. 27 febbraio 2025, n. 2278 - Norme sul riconoscimento dell'identità di genere in ambito scolastico e sul consenso informato preventivo delle famiglie per la partecipazione dello studente minorenne ad attività scolastiche su temi concernenti la sessualità e l'affettività.
- D.D.L. 23 maggio 2025, n. 2423 - Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Goldfarb E. S., Lieberman L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent health*, 68(1), pp. 13-27.
- Haberland N., Rogow D. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*. 56(1), pp. S15-S21.
- Jewkes R., Flood M., Lang, J. (2015). From work with men and boys to changes of social norms and reduction of inequities in gender relations: A conceptual shift in prevention of violence against women and girls. *Lancet*, 385, pp. 1580-1589.
- Marone F. (2002). *La Pedagogia della Differenza e il pensiero postmoderno*. Napoli: LucianoEditore.
- Prearo M. (2024). *Anti-gender mobilizations, religion and politics: An Italian case study*. London: Routledge.
- Santambrogio A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell3 adolescenti trans*. *Pedagogia delle differenze*, 51(2), pp. 283-300.
- Shah H. A. (2024). The current prevalence of child sexual abuse worldwide. *Competitive Social Science Research Journal (CSSRJ)*, 1(2), pp. 37-51.
- Trappolin L., Gusmeroli P. (2021). La protesta di madri e insegnanti contro il gender a scuola. Meccanismi di attivazione tra convergenze e disomogeneità. *Polis*, 36(1), pp. 105-29.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2022). Femminismo, pacifismo e pedagogia della differenza. *Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN*, 5(1), pp. 19-34.
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence informed approach*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Walsh K. et alii (2018). School-based education programs for the prevention of child sexual abuse: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), pp. 33-55.
- WAS (2014). *Declaration of Sexual Rights*. Rio de Janeiro: WAS. <https://www.worldsexualhealth.net/was-declaration-on-sexual-rights>
- WHO, BZgA (2010). *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa*. Savona: Sabatelli. https://whocc.bioeg.de/-fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Standards_Italian.pdf

Educare alla parità: laboratori di cittadinanza e diritti umani con bambine e bambini

Educating for equality: citizenship and human rights workshops with girls and boys

Valentina Pagliai

PhD., Università Cattolica del Sacro Cuore, valentina.pagliai@unicatt.it

OPEN  ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Nel contesto della crescente attenzione pedagogica verso l'educazione di genere, il presente contributo esplora le attività laboratoriali rivolte a bambine e bambini nella scuola primaria ispirate al modello educativo della Robert F. Kennedy Human Rights Italia. Tali attività si fondono su un approccio integrato ai diritti umani, alla cittadinanza attiva e alla decostruzione degli stereotipi di genere, promuovendo una cultura della parità e del rispetto sin dalla prima infanzia. Attraverso metodologie partecipative, narrazioni biografiche e strumenti visivi e teatrali, i laboratori mirano a sviluppare nei/nelle giovani alunni/e una consapevolezza critica delle disuguaglianze e delle discriminazioni, favorendo l'*empowerment* identitario e relazionale. Il contributo si inserisce nel solco della pedagogia della differenza (Iori, 1994; Ulivieri, Pace, 2016) e si confronta con le più recenti istanze educative che pongono al centro il superamento dei modelli educativi androcentrici (Gianini Belotti, 1973; Pinto Minerva, 1977; Guerrini, 2017). L'articolo presenta una rassegna di buone pratiche laboratoriali realizzate in scuole italiane, analizzandone gli esiti in termini di partecipazione, trasformazione degli immaginari e costruzione di relazioni paritarie. Si evidenzia come tale approccio, in linea con gli studi internazionali sul *gender-sensitive education* (Connell, 2002; UNESCO, 2015), rappresenti un modello efficace per promuovere una didattica inclusiva e trasformativa, capace di incidere sulle dinamiche scolastiche e sociali.

KEYWORDS

Educazione di genere; diritti umani; pedagogia della differenza; stereotipi di genere; scuola primaria.
Gender education; human rights; pedagogy of difference; gender stereotypes; primary school.

In the context of growing pedagogical attention to gender education, this contribution explores workshop-based activities for primary school children inspired by the educational model of Robert F. Kennedy Human Rights Italia. These activities are grounded in an integrated approach to human rights, active citizenship, and the deconstruction of gender stereotypes, promoting a culture of equality and respect from early childhood. Through participatory methodologies, biographical storytelling, and visual and theatrical tools, the workshops aim to foster in young students a critical awareness of inequality and discrimination, encouraging identity and relational empowerment. This contribution aligns with the tradition of the Pedagogy of Difference (Iori, 1994; Ulivieri, Pace, 2016) and engages with recent educational approaches that seek to overcome androcentric models of education (Gianini Belotti, 1973; Pinto Minerva, 1977; Guerrini, 2017). The article presents a selection of best practices from workshops conducted in Italian schools, analyzing their outcomes in terms of participation, transformation of imaginaries, and the construction of egalitarian relationships. It highlights how this approach, consistent with international studies on gender-sensitive education (Connell, 2002; UNESCO, 2015), represents an effective model for promoting inclusive and transformative teaching capable of influencing both school and social dynamics.

Citation: Pagliai V. (2025). Educare alla parità: laboratori di cittadinanza e diritti umani con bambine e bambini. *Women & Education*, 3(6), 63-67.

Corresponding author: Valentina Pagliai | valentina.pagliai@unicatt.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_11

Submitted: October 8, 2025 • **Accepted:** October 24, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Perché educare alla parità di genere

In un tempo caratterizzato da crescenti tensioni sociali, polarizzazioni e diseguaglianze, l'educazione alla parità di genere rappresenta una delle principali sfide della scuola contemporanea. Non si tratta soltanto di promuovere un'equa distribuzione di ruoli o di sensibilizzare alle differenze, ma di trasformare profondamente gli immaginari, i linguaggi e le relazioni che costruiscono quotidianamente l'esperienza educativa. La scuola, in quanto spazio pubblico e comunitario, diviene così un laboratorio di cittadinanza democratica, nel quale i soggetti in formazione possono sperimentare forme di convivenza fondate sul rispetto, sull'ascolto reciproco e sulla corresponsabilità. Educare alla parità di genere significa, dunque, decostruire i modelli educativi androcentrici che ancora permeano i curricoli, i libri di testo e le pratiche didattiche, aprendo a un'educazione che riconosca il valore plurale delle identità e promuova la libertà di espressione e di scelta di ciascuno e ciascuna.

Il presente contributo si colloca all'interno di un percorso di ricerca-azione condotto in collaborazione con la Robert F. Kennedy Human Rights Italia, che da anni promuove nelle scuole italiane percorsi di educazione ai diritti umani, cittadinanza attiva e giustizia sociale. L'intento è quello di esplorare, attraverso metodologie partecipative e laboratoriali, il modo in cui i bambini e le bambine della scuola primaria possano diventare protagonisti di pratiche di riconoscimento reciproco e di costruzione di relazioni paritarie. In questa prospettiva, il laboratorio educativo assume la funzione di dispositivo riflessivo e trasformativo, in grado di attivare nei soggetti processi di consapevolezza critica, empatia e responsabilità verso l'altro. L'esperienza laboratoriale diviene così un'occasione per interrogare e riformulare le rappresentazioni di genere interiorizzate, aprendosi alla possibilità di immaginare nuovi modi di essere e di convivere.

L'articolazione dei laboratori nasce da una prospettiva integrata, in cui la pedagogia della differenza (Iori, 1994; Ulivieri, Pace, 2016) incontra la teoria dei diritti umani e le finalità educative dell'Agenda 2030, in particolare l'Obiettivo 5 (raggiungere l'uguaglianza di genere) e il Target 4.7, volto a promuovere un'educazione inclusiva, equa e di qualità. In tale orizzonte, la scuola non è più soltanto luogo di trasmissione di saperi, ma diventa comunità di pratica e di significato, capace di formare cittadini e cittadine critici, consapevoli e solidali. L'interconnessione tra educazione alla parità di genere e diritti umani sottolinea, inoltre, la necessità di un approccio sistematico che coinvolga non solo insegnanti e studenti, ma anche famiglie, territori e istituzioni, in un patto educativo rinnovato e condiviso.

L'approccio adottato intende superare la dimensione emergenziale o compensativa spesso associata ai temi di genere, per collocarsi invece in una prospettiva strutturale e trasformativa. In questo senso, la parità non è intesa come semplice equilibrio numerico o rappresentativo ma come condizione di giustizia educativa e sociale, in grado di incidere sulla costruzione delle identità, sul benessere relazionale e sulla qualità democratica della vita scolastica.

2. Tra teoria e pratica: la pedagogia della differenza e l'educazione di genere

La pedagogia della differenza nasce dall'esigenza di restituire visibilità e voce ai soggetti storicamente marginalizzati – *in primis* le donne – all'interno dei processi formativi e culturali. Essa rappresenta una risposta critica ai modelli educativi tradizionali che, nel tentativo di essere universali, hanno di fatto riprodotto un paradigma androcentrico e monoculturale, oscurando le esperienze, le prospettive e i saperi femminili. Come afferma Iori (1994), educare nella differenza significa riconoscere la soggettività e la pluralità dei vissuti, evitando di ridurli a categorie astratte o neutre che, dietro l'apparente universalità, nascondono gerarchie e diseguaglianze.

La differenza, in questa prospettiva, non è ciò che separa o divide, ma ciò che apre alla relazione e al riconoscimento reciproco. Essa costituisce un principio epistemologico e politico: implica il rifiuto di ogni omologazione e la valorizzazione della singolarità come fondamento di ogni autentica esperienza educativa. Le ricerche di Ulivieri e Pace (2016) hanno evidenziato come la pedagogia della differenza possa fungere da cornice interpretativa per ripensare la scuola come spazio dialogico e plurale, in cui ogni soggetto possa prendere parola e contribuire alla costruzione condivisa del sapere. In questo senso, educare alla parità non significa cancellare le differenze o uniformare i percorsi, ma creare le condizioni affinché ciascuno possa esprimere il proprio potenziale e costruire relazioni di equità e corresponsabilità.

L'opera pionieristica di Gianini Belotti (1973) ha mostrato con lucidità come sin dall'infanzia bambine e bambini interiorizzino ruoli e aspettative di genere che condizionano comportamenti, sogni e scelte di vita. Questi condizionamenti, trasmessi attraverso il linguaggio, i modelli familiari e i contesti scolastici, tendono a naturalizzare la diseguaglianza, rendendola invisibile e difficilmente contestabile. A distanza di decenni, le ricerche di Guerrini (2017) e Demozzi (2023) confermano come il sistema educativo continui a veicolare in forma implicita modelli androcentrici, resistendo alla piena inclusione di prospettive di genere nella progettazione didattica, nei curricoli e nei materiali scolastici.

Decostruire tali modelli implica un lavoro di riflessione critica sulle rappresentazioni e sui linguaggi che attraversano la vita scolastica. Il superamento degli stereotipi si configura, dunque, come un atto pedagogico e politico:

non basta “parlare di parità”, occorre interrogare i dispositivi simbolici che la negano. Come sottolinea Butler (2004), il genere è una costruzione sociale performativa che può essere trasformata solo attraverso pratiche discursivei e relazionali alternative. In questa prospettiva, la scuola diventa luogo privilegiato di sperimentazione e cambiamento, chiamata a promuovere forme di convivenza fondate sull’equità, sulla cura e sul rispetto.

Il modello pedagogico di Robert F. Kennedy Human Rights Italia si inserisce in questo orizzonte trasformativo. Esso si fonda sull’intreccio tra educazione ai diritti umani, cittadinanza attiva e “leadership compassionevole”, intesa come leadership capace di riconoscere i bisogni altrui e disposta al cambiamento, riconoscendo in ogni persona un soggetto di dignità e diritti. Tale approccio promuove una visione della scuola come comunità democratica, capace di formare individui consapevoli e solidali, in grado di riconoscere l’ingiustizia e agire per contrastarla. L’educazione ai diritti umani, in tal senso, non è soltanto un contenuto da trasmettere, ma una pratica di vita quotidiana che si nutre di ascolto, dialogo e cooperazione.

Le proposte laboratoriali adottate si fondano su metodologie esperienziali e riflessive, che pongono al centro la partecipazione e la responsabilità. Attraverso attività narrative, teatrali e simboliche, bambini e bambine sono invitati a esplorare le proprie identità, riconoscere i pregiudizi e sviluppare competenze socio-emotive fondamentali per la convivenza democratica. Si tratta di un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), in cui la consapevolezza diviene motore di cambiamento individuale e collettivo. L’obiettivo non è solo comprendere le diseguaglianze, ma agire per superarle, costruendo nuove forme di relazione fondate sulla reciprocità.

In questa cornice, l’educazione alla parità non si configura come un tema aggiuntivo o specialistico, ma come un asse trasversale che attraversa tutte le dimensioni del curricolo e della vita scolastica. In linea con i principi dell’UNESCO (2015) e con l’Agenda 2030, l’uguaglianza di genere è riconosciuta come prerequisito per un’educazione di qualità e per la costruzione di società pacifiche, inclusive e sostenibili. La parità diventa, dunque, un orizzonte etico e politico che orienta la scuola verso una piena realizzazione della giustizia educativa e sociale.

Inoltre, come ricorda Connell (2002), un’educazione realmente sensibile al genere non si limita a integrare contenuti sull’uguaglianza, ma trasforma la struttura stessa dell’esperienza educativa: ridefinisce i rapporti di potere in classe, incoraggia la partecipazione attiva di tutti e tutte e promuove un apprendimento cooperativo e non competitivo. La *gender-sensitive education* offre così una prospettiva internazionale che dialoga con la pedagogia della differenza, invitando a costruire contesti scolastici capaci di rendere visibile la pluralità delle esperienze e di riconoscere nel rispetto reciproco la condizione stessa della democrazia educativa.

3. Laboratori partecipativi e pratiche narrative per decostruire gli stereotipi di genere nella scuola primaria

I laboratori sono stati progettati secondo un approccio partecipativo, centrato sull’ascolto e sul coinvolgimento attivo dei bambini e delle bambine. L’uso della narrazione biografica, del gioco simbolico, del teatro dell’oppresso (Boal, 2020) e della produzione visiva (disegni, collage, fotografie) ha consentito di dare forma a esperienze di apprendimento in cui ogni partecipante potesse esprimere sé stesso in modo creativo e autentico.

Come sottolinea Davies (2003), le narrazioni permettono di rileggere le identità di genere e di immaginare nuovi scenari relazionali, liberandosi dalle etichette tradizionali. Il racconto diventa così uno strumento di emancipazione: le storie di sé e degli altri aprono alla possibilità di riconoscersi in una pluralità di ruoli e possibilità esistenziali.

Le pratiche teatrali, ispirate al metodo del teatro dell’oppresso, hanno favorito momenti di immedesimazione e riflessione collettiva, sollecitando la comprensione empatica e la trasformazione dei punti di vista.

Uno degli obiettivi principali dei laboratori è stato quello di identificare e problematizzare gli stereotipi di genere veicolati dai media, dalla cultura e dalle stesse pratiche scolastiche. Attraverso attività di analisi di immagini, fiabe e testi narrativi, le alunne e gli alunni sono stati invitati a riconoscere le asimmetrie nei ruoli, nei linguaggi e nei modelli di comportamento.

La discussione collettiva, condotta in forma dialogica, ha permesso di far emergere vissuti, percezioni e resistenze, mostrando come la consapevolezza critica nasca dall’esperienza condivisa. L’educazione alla parità si è così tradotta in un percorso di apprendimento cooperativo, in cui la differenza non è fonte di divisione ma di arricchimento reciproco.

4. Che genere di mondo!

Per accompagnare le bambine e i bambini nella comprensione dei fenomeni sociali sottesi alle discriminazioni di genere, viene proposto il laboratorio *Che genere di mondo!* Il laboratorio inizia con una discussione su tutte quelle azioni connesse al sesso o al genere, dopo averne illustrato la differenza. Il facilitatore/facilitatrice scrive alla lavagna

delle azioni o delle professioni e chiede alla classe se esse siano connesse al sesso o al genere. Si vede allora come azioni come “cucinare”, “stirare”, “leggere il giornale”, “lavare l’auto” non siano appannaggio delle sole donne o dei soli uomini, ma possono essere svolte da tutte e tutti in egual misura. Si riflette anche come, a livello linguistico, le professioni prestigiose siano per lo più sempre declinate al maschile (un medico, un avvocato, un notaio), mentre per esempio dire “sarta” ha un’accezione sminuente rispetto a “sarto”. Al termine della conversazione, dopo aver stimolato alla partecipazione tutti/e i/le partecipanti, si divide la classe in coppie e si chiede di immaginare la loro vita da adulti come “coppia”, scegliendo liberamente il rapporto che li lega (marito e moglie, fidanzati, fidanzate, coinquilini etc) e il tipo di vita (con o senza figli; con o senza animali domestici; con la professione che desiderano). La coppia immagina di ritrovarsi la sera a casa e di raccontarsi la giornata, tenendo presenti tutte quelle attività necessarie per far funzionare una convivenza di qualsiasi tipo, come pagare le bollette, lavorare, portare a spasso il cane, prendere i figli a scuola etc. Nelle varie scuole in cui l’attività è stata proposta, è stato rilevato come le coppie formate da persone dello stesso sesso abbiano avuto più facilità nel gestire in maniera equa il carico di lavoro domestico, mentre nelle coppie formate da un maschio e una femmina il carico è stato sproporzionato con un aggravio sulla femmina, per lo più incaricata di gestire la casa. Il *brainstorming* che segue l’attività evidenzia come, nella fase iniziale dedicata al sesso e genere, i bambini e le bambine fossero stati sicuri nel categorizzare le azioni, mentre nella simulazione che evidentemente replica stili a loro noti e vissuti come “normali”, ci siano state delle incongruenze. Senza mai adottare un atteggiamento giudicante o correttivo, si guidano le bambine e i bambini verso una riflessione sull’importanza di sentirsi pari in diritti e aspirazioni.

5. Esperienze e buone pratiche: laboratori in contesti educativi italiani

Le esperienze analizzate provengono da scuole primarie e secondarie di I grado situate in contesti diversi – urbani, rurali e periferici – e mostrano la flessibilità e replicabilità del modello adottato. In alcune classi i laboratori si sono concentrati sull’analisi di biografie di donne e uomini impegnati per i diritti umani; in altre, su giochi di ruolo e simulazioni che hanno permesso agli alunni di “mettersi nei panni dell’altro”.

I risultati osservati evidenziano una maggiore capacità di riconoscere situazioni di ingiustizia, una riduzione dei comportamenti stereotipati e un incremento della collaborazione tra pari, confermando quanto sostenuto da Connell (2002) sulla centralità dell’educazione sensibile al genere per il benessere relazionale.

Dalle osservazioni in classe emergono tre principali esiti: aumento della consapevolezza di sé e dell’altro; crescita della capacità empatica; maggiore apertura alla cooperazione e al rispetto reciproco.

Questi risultati, seppur parziali, confermano la valenza trasformativa dell’approccio laboratoriale, capace di incidere non solo sui saperi ma anche sui comportamenti e sugli atteggiamenti quotidiani.

Come afferma bell hooks (2000), educare alla libertà e alla giustizia richiede un impegno costante nel creare spazi di parola e di ascolto autentici, in cui ogni voce possa contare. I laboratori RFK si collocano proprio in questa prospettiva emancipativa.

L’integrazione tra educazione ai diritti umani e educazione di genere si configura come una delle piste più promettenti per lo sviluppo di pratiche educative inclusive. Tale convergenza permette di coniugare la dimensione etica con quella relazionale, rafforzando il legame tra giustizia sociale e benessere individuale.

I contributi di Contini e Ulivieri (2010) e di Roverselli (2017) mostrano come il lavoro sulla parità non possa limitarsi a interventi episodici, ma debba radicarsi in una visione sistematica della scuola come comunità di cura e corresponsabilità.

6. Conclusioni: l’educazione alla parità come orizzonte etico e democratico

Educare alla parità sin dalla scuola primaria significa gettare le basi di una cittadinanza democratica fondata sulla dignità, sulla reciprocità e sul riconoscimento dell’altro come soggetto di diritti. Le esperienze descritte mostrano come anche i bambini e le bambine, se opportunamente accompagnati/e, siano in grado di interrogare criticamente le disuguaglianze, di riconoscere le narrazioni implicite che sostengono gli stereotipi di genere e di elaborare risposte creative e solidali ai conflitti quotidiani. La scuola, in questa prospettiva, diviene una palestra di libertà e giustizia, un contesto privilegiato in cui l’apprendimento cognitivo si intreccia con la crescita affettiva e relazionale.

L’educazione alla parità non può essere intesa come un intervento isolato o occasionale, ma deve configurarsi come un orizzonte etico e politico dell’intera comunità scolastica. Essa richiede un impegno condiviso che coinvolga insegnanti, famiglie, dirigenti, studenti e studentesse in un percorso di riflessione collettiva e di co-costruzione di pratiche educative. Solo un approccio sistematico, radicato nella cultura organizzativa e nei curricoli, può garantire la sostenibilità e l’efficacia di tali azioni. Come ricorda Connell (2002), promuovere una *gender-sensitive education* significa trasformare non soltanto i contenuti, ma anche le strutture e le relazioni del processo formativo.

Le evidenze raccolte nei laboratori RFK Italia confermano che la metodologia partecipativa e riflessiva è in

grado di generare cambiamenti reali nei comportamenti e nelle percezioni: gli alunni e le alunne imparano a riconoscere i pregiudizi, a mettersi nei panni dell'altro/a, a costruire relazioni più eque e cooperative. Tali competenze socio-emotive e civiche costituiscono la base per una società inclusiva e non violenta, in cui la differenza non è motivo di esclusione ma risorsa per la convivenza. Ecco che la parità di genere si configura allora come principio educativo trasversale, capace di orientare tutte le discipline e di contribuire alla formazione integrale della persona.

Sul piano internazionale, l'educazione alla parità rappresenta una condizione necessaria per il raggiungimento dell'Obiettivo 5 dell'Agenda 2030 e per l'attuazione del Target 4.7, che promuove un'educazione volta a sviluppare competenze per la cittadinanza globale, i diritti umani e la sostenibilità. Essa contribuisce, dunque, alla costruzione di una coscienza planetaria fondata sulla solidarietà, sull'interdipendenza e sulla responsabilità verso le generazioni future. Educare alla parità significa educare alla pace positiva, intesa non come semplice assenza di conflitto ma come giustizia nelle relazioni e cura dei legami.

In prospettiva pedagogica, tali risultati indicano la necessità di formare insegnanti consapevoli, capaci di riconoscere i propri *bias* di genere e di progettare ambienti di apprendimento realmente inclusivi. La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico deve pertanto integrare la dimensione di genere come elemento costitutivo della professionalità docente, promuovendo competenze di ascolto, mediazione e accompagnamento emotivo.

Infine, l'esperienza dei laboratori RFK Italia mostra come la parità di genere, quando radicata in un quadro di diritti umani e cittadinanza attiva, non riguardi soltanto la relazione tra maschile e femminile, ma interroghi più ampiamente le strutture di potere e le forme di esclusione che attraversano le nostre società. Essa invita a costruire una pedagogia del riconoscimento e della responsabilità, capace di formare generazioni che sappiano non solo vivere nella diversità, ma anche prendersene cura.

In un'epoca segnata da disuguaglianze persistenti, crisi ecologiche e derive culturali escludenti, la scuola resta uno degli ultimi luoghi in cui è possibile coltivare la speranza di un mondo più giusto.

Educare alla parità significa allora educare alla libertà, alla solidarietà e all'empatia unita all'azione trasformativa, valori fondativi di una democrazia viva e inclusiva. È questa, oggi più che mai, la sfida e la responsabilità dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus. www.rfkitalia.org (ultima consultazione 5 ottobre 2025).
- bell hooks (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- Boal A. (2020). *Giochi per attori e non attori. Introduzione al Teatro dell'Oppresso*. Roma: Dino Audino.
- Butler J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Cambi F. (2015). *La forza delle emozioni: per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- Connell R. W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Contini M., Ulivieri S. (a cura di) (2010). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- Davies B. (2003). *Shards of Glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A. M., Ulivieri S. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Demozzi S. (2023). *Oltre gli stereotipi. Promuovere l'educazione al genere nell'infanzia*. Bergamo: ZerosciUp.
- Durst M. (2008). *Donne in-segnate*. Milano: FrancoAngeli.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Guerrini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Iori V. (1994). *Eloisa e la passione della conoscenza. Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Marone F. (2012). *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*. Napoli: Liguori.
- Mezirow J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Pinto Minerva F. (1977). La scuola in mano alle donne o le donne in mano alla scuola? *Nuova DWF*, n. 2.
- Piussi A. M. (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Roverselli C. (a cura di) (2017). *Declinazioni di genere. Madri, padri, figli e figlie*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S., Pace R. (a cura di) (2016). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (ultima consultazione 5 ottobre 2025).

Decostruire stereotipi di genere, costruire relazioni di qualità: un laboratorio di educazione sentimentale

Deconstructing gender stereotypes, building healthy relationships: an affective education workshop

Chiara Massullo

Assegnista di ricerca, Università degli Studi Roma Tre, chiara.massullo@uniroma3.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'articolo presenta un laboratorio di educazione sentimentale progettato per decostruire gli stereotipi e contrastare la violenza di genere e realizzato nella scuola secondaria di secondo grado. A partire da un'analisi del portato normativo e degli effetti nocivi della stereotipia di genere, si riflette su come attività di tipo espressivo, esperienziale, partecipativo, corporeo e dialogico possano promuovere maggiore consapevolezza critica e affettiva e modalità relazionali più rispettose, empatiche ed eque.

KEYWORDS

Stereotipi di genere, pedagogia dell'espressione, educazione affettiva, relazioni empatiche, educazione trasformativa in termini di genere.

Gender stereotypes, pedagogy of expression, affective education, healthy relationships, gender transformative education.

This article presents an affective education workshop designed to deconstruct gender stereotypes and counter gender-based violence in upper secondary schools. Drawing on an analysis of the normative dimensions and harmful effects of gender stereotyping, it explores how expressive, experiential, participatory, embodied, and dialogic activities can foster critical and affective awareness and promote more respectful, empathic, and equitable relational practices.

Citation: Massullo C. (2025). Decostruire stereotipi di genere, costruire relazioni di qualità: un laboratorio di educazione sentimentale. *Women & Education*, 3(6), 68-73.

Corresponding author: Chiara Massullo | chiara.massullo@uniroma3.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_12

Submitted: October 4, 2025 • **Accepted:** October 14, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. *I am large, I contain multitudes: liberarsi dalle gabbie di genere*

Studi internazionali attestano la diffusione e pervasività di norme di genere inique, indipendentemente dal contesto geografico, socio-culturale o economico (Chandra-Mouli *et alii*, 2017, S6), e come queste plasmino interazioni, relazioni e comportamenti dei giovani (Kågesten *et alii*, 2016, p. 2). Il quadro italiano non si discosta. L'indagine *Lo stato dell'adolescenza 2023* registra circa il 30% di stereotipia di genere medio-alta e oltre il 50% di adesione ai ruoli tradizionali (Tintori, Cerbara, Ciancimino, 2023). Secondo l'Istat (2023), tra gli adolescenti permangono convinzioni sulla maggiore importanza della bellezza per le ragazze (56,4%), sulle presunte superiori capacità maschili nelle STEM (21,2%) e sulla minore idoneità degli uomini alle faccende domestiche (24,9%).

Gli stereotipi di genere “consistono in una visione semplificata e rigida che attribuisce a donne e uomini comportamenti, tratti di personalità, competenze e ruoli sociali differenti in base al sesso biologico di appartenenza” (Biemmi, Mapelli, 2023, p. 35). Il loro portato normativo si esprime in una specie di “addestramento sociale e culturale”, consolidatosi in lunghi percorsi di organizzazione sociale e pianificazione attraverso precise norme e dispositivi (Ulivieri, 2023, p. 54). La loro azione è pervasiva: induce ad “aderire ai ruoli sociali assegnati” (Antonilli, 2024, p. 12), omologando e rinchiudendo in *gabbie di genere* (Biemmi, Leonelli, 2016) fatte di aspettative “vincolanti intessute di codici di comportamento prescrittivi che non di rado si scontrano con le aspirazioni delle persone reali” (Chianese, 2024, p. 202). Ne deriva una limitazione delle aspirazioni di bambine e bambini, con effetti sull'autostima e sulle scelte di vita e professionali (UNGEI, 2023).

Gli stereotipi di genere sono quindi basi culturali della legittimazione e riproduzione di processi discriminatori (Abbatecola, Stagi, 2017) che generano disuguaglianze nell'accesso a risorse, istruzione e potere – e che colpiscono soprattutto le ragazze (Kågesten *et alii*, 2016, p. 2). Le ricadute sono anche collettive: la loro azione biologizza le differenze, rimarca le disuguaglianze, cancella le identità non conformi e “ostacola l'evoluzione ed il mutamento sociali, creando un modello statico di società” (Antonilli, 2024, p. 18), oltre a impedire alle donne di esprimere il loro potenziale. Gli stereotipi di genere, favorendo relazioni dannose e talvolta violente (UNGEI, 2023), costituiscono un fattore cruciale per comprendere la radice culturale della violenza di genere. Al di là del drammatico fenomeno della violenza fisica sulle donne, dobbiamo riconoscere il portato violento di tutte le discriminazioni ad essi legate – che ci aggredisce quotidianamente nelle nostre identità plurali.

È urgente promuovere cambiamenti, e l'educazione ha un potenziale enorme in questo senso: a partire dal riconoscimento dell'uguaglianza di genere come diritto e valore fondamentale, può mettere in discussione norme e pratiche sociali inique (UNESCO, 2019, p. 6.), promuovendo giustizia sociale e relazioni basate sul rispetto reciproco. Educare a *fare e disfare il genere* (Butler, 2014) non significa annullare le differenze, ma condurre a “sfidare l'ordine di genere dominante” (Gamberi, Maio, Selmi, 2010, p. 20) decostruendo criticamente modelli stereotipati dannosi, e, insieme, aprire direzioni “verso nuovi modi di stare al mondo” rispettosi e inclusivi delle differenze (Leonelli, 2016, p. 47) offrendo “narrazioni alternative capaci di ampliare gli orizzonti del possibile” (Biemmi, Mapelli, 2023, p. 170).

“I am large, I contain multitudes”, scrive Whitman (1881-1882, p. 78) in *Song of Myself*: vale per ognuno. L'essere umano è complesso: “ciascuno porta in sé la molteplicità e la multipotenzialità” (Morin, 2020, p. 214) e un'educazione attenta all'umanazione deve rispettarle. La complessità investe radicalmente anche il tema: gli stereotipi non sono del tutto eliminabili, ma possiamo educarci ed educare a un lavoro costante di decostruzione critica e di (ri)costruzione di visioni e pratiche più eque e inclusive, per il pieno sviluppo di ciascuno/a, al di là del genere.

Come possibile pista di lavoro, si presenta qui un percorso educativo, ideato e condotto dalla dottoressa Elisabetta Proietti e dalla scrivente, che mirava a stimolare consapevolezza critica rispetto agli stereotipi di genere e favorire relazioni empatiche e non violente.

2. Il laboratorio “Non spingere, non tirare!”: educare al rispetto tra i generi attraverso corporeità, arte e dialogo

Il progetto di educazione sentimentale “Non spingere, non tirare!”, promosso dal Centro Antiviolenza “Crisalide” di Spoleto e articolato in tre incontri nell'arco di due settimane (febbraio 2025), ha esplorato le potenzialità della Pedagogia dell'espressione (Scaramuzzo, 2019; Massullo, 2025) per contrastare stereotipi e prevenire la violenza di genere in quattro classi del biennio di due istituti superiori¹. Il percorso labororiale è stato progettato come

1 L'IPSEOASC Alberghiero “Giancarlo De Carolis” e l'IIS Tecnico Professionale “Spagna-Campani” (Spoleto). La prima adolescenza – fase di costruzione del sé, opposizione alle norme e forte pressione alla conformazione – è una finestra preziosa per problematizzare le norme di genere prima che si consolidino (Chandra-Mouli *et alii*, 2017, p. S7; UNESCO, 2019, p. 6). Per approfondimenti sul progetto e visionare i materiali prodotti si veda: <https://pedagogiadellespressione.com/non-spingere-non-tirare/> (ultima consultazione: 11/10/2025).

itinerario in tre movimenti: *ri-conoscere, de-costruire, ri-costruire*. Pur avendo ogni incontro un focus specifico, i tre movimenti sono rimasti intrecciati e hanno agito congiuntamente, in modo ricorsivo e trasversale, in tutte le attività, concepite come dispositivi al contempo di interrogazione, coscientizzazione e trasformazione².

I incontro: *Ri-conoscere*. Movimento che implica il rendere visibili e nominare rappresentazioni e dinamiche che operano sottotraccia, incontrandole in modo nuovo, per comprenderle più a fondo e aprire possibilità di cambiamento. Così, in *Maschile vs. Femminile* sono stati messi nero su bianco aggettivi, ruoli e modi di dire associati a maschile/femminile, rendendo tangibile la forza normativa degli stereotipi³. Con *It's a Man's Man's Man's World* i codici di genere sono stati sperimentati attraverso il movimento corporeo guidato dalla musica, per riflettere sulla stereotipia insita nelle rappresentazioni diffuse nel senso comune. In *Stereotipi di genere e violenza nei media* il gruppo ha approfondito i linguaggi, le narrazioni e i comportamenti stereotipati e nocivi che intessono l'esperienza quotidiana.

II incontro: *De-costruire*. L'operazione di decostruzione, che mette in discussione lo stato attuale e sfida l'ordine dominante, è stata sollecitata invitando ad abitare la complessità in modo riflessivo, critico e creativo: sia favorendo l'emersione di ambivalenze, l'apertura di domande e la ricerca collettiva di risposte; sia offrendo occasioni per sperimentare modi differenti di vedersi, concepire i ruoli di genere e vivere la relazione con l'altro. Per esempio, attraverso: *Statue di pongo*, un esercizio di contatto fisico in coppia con focus su relazione, ascolto, confini e cura, che ha permesso di esplorare la dinamica controllo/potere/affidamento/consenso; *Eye contact*, per un incontro interpersonale profondo attraverso lo sguardo; *Stereotipi di genere, relazioni e violenza nell'arte*, con dialogo critico su estratti di opere (filmiche, figurative, musicali) per indagare ruoli, norme e possibilità relazionali (libertà e potenziamento reciproco/violenza).

III incontro: *Ri-costruire*. Movimento orientato a pratiche trasformative, generative e di cambiamento. Le attività hanno creato le condizioni per esperire forme altre: posture, sguardi, parole e immagini che non ripetono l'ordine vigente ma lo aprono a rispetto, reciprocità, bellezza, libertà. Tra queste: *Sculture trasformative*, che ha condotto dalla "fotografia del problema" – elaborata a gruppi come scultura corporea vivente – alla trasformazione della scena; *La mia voce conta*, con la condivisione di creazioni espressive in prima persona elaborate a partire dalle parole chiave raccolte alla fine dei primi due incontri.

Il filo rosso del percorso è stato la co-costruzione di senso radicata nel sentire, nei vissuti e nella sperimentazione e orientata all'ascolto e a un incontro immersivo e profondo con se stessi e l'alterità. L'approccio di conduzione risulta di fondamentale importanza. Le conduttrici sono state facilitatrici e mediatrici, praticando una *guida non direttiva*: hanno curato la relazione, proposto stimoli e sostenuto l'espressione, l'interrogazione (*domande che aprono*) e l'emergere di ciascuna soggettività; hanno favorito un clima accogliente di non giudizio, lasciando spazio alle emozioni, incentivando l'ascolto e ribadendo che non c'è giusto/sbagliato: contano il sentire e l'opinione di ciascuno/a – contenendo però al contempo le possibili derive irrispettose della dignità altrui.

Attraverso un'analisi riflessiva dell'esperienza svolta è possibile evidenziare alcune delle dimensioni fondamentali e degli assi metodologici del progetto – che sono trasversali e ricorsivamente interconnessi.

Primo: *linguaggio, narrazione e potere*. La pratica linguistica è insieme pratica cognitiva ed etica, e può farsi pratica trasformativa: le parole "plasmano la visione del mondo" (Federici, 2024, p. 168) e possono essere usate in modo non discriminatorio per tutelare la dignità di ciascuno/a. Non a caso una studentessa annota: "Sono sempre stata una persona influenzabile [...] e so bene quanto le parole possano avere un impatto". Da qui l'attenzione dedicata al linguaggio e la cura per un lessico equo attraverso riformulazioni delle narrazioni più invalse e stereotipate.

Secondo: *esperienzialità, corporeità e dispositivi estetico-teatrali*. Pensiamo per esempio all'attività delle sculture viventi. La dinamica a due tempi – dalla rappresentazione stereotipata/nociva alla trasformazione della scena verso equità, consenso e reciprocità da parte del gruppo osservante – ha permesso di sperimentare (*incarnare*), a livello analogico e emotivo-simbolico, sia situazioni problematiche sia l'emersione di contesti relazionali alternativi segnati da cambiamento e riparazione, frutto della creazione condivisa di possibili vie d'uscita dalle dinamiche stereotipate e violente che i/lle ragazzi/e hanno riconosciuto caratterizzare negativamente l'attualità (Mancini, 2006, p. 119; Caforio *et alii*, 2023, p. 44).

Terzo: *metodi attivi, ludici e co-partecipativi*. I metodi adottati avevano l'obiettivo di rendere studenti e studen-

- 2 Le attività riportate di seguito, ossia alcune di quelle realizzate nei tre incontri, sono corredate da guide pratiche consultabili online per approfondimenti (<https://pedagogiadellespressione.com/non-spingere-non-tirare-le-attività-del-percorso/>, ultima consultazione: 11/10/2025). Le schede operative – con setting, obiettivi, descrizione, fasi e consigli di conduzione – derivano dal progetto e ne facilitano l'adozione nei contesti educativi.
- 3 Nonostante la presenza incoraggiante di alcune aperture, dall'attività sono emerse rappresentazioni riduttive e discriminanti di maschile e femminile (cfr. https://pedagogiadellespressione.com/non-spingere-non-tirare/#Cose_da_maschi_cose_da_femmine_le_parole_dei_ragazzi, ultima consultazione: 11/10/2025). Si tratta di quegli stereotipi che rafforzano aspettative di genere differenti e riproducono diseguaglianze: che tutt'oggi collocano "la professionalità femminile in situazioni di cura, di accudimento, di relazione con gli altri" (Ulivieri, 2017, p. 11), insegnando alle ragazze a essere gentili, educate, sottomesse, belle e modeste, e che incoraggiano i ragazzi a essere duri, forti, coraggiosi e virili (Chandra-Mouli *et alii*, 2017, p. S6).

tesse protagonisti/e di un processo educativo esperienziale e transdisciplinare. Il dialogo è una forma comunicativa che distribuisce equamente la partecipazione, legittima l'auto-espressione e sostiene narrazioni plurali: nella *facilitazione dialogica* l'adulto cede autorità epistemica e coordina l'ascolto con azioni dialogiche (domande aperte/di approfondimento, risposte-eco, inviti, riformulazioni, verifiche), creando contesti che sollecitano la condivisione di opinioni, sentimenti e narrazioni (Rossi, Facciani, 2024). In questo passaggio dalla spiegazione (passiva) alla comprensione (attiva e partecipativa), sostenuto anche dalla frequentazione con le opere d'arte, il gruppo si fa "circolo ermeneutico" (Tumino, 2008, p. 64), un laboratorio collettivo del pensare e del fare che genera riflessione critica e cambiamento. Il gioco (socio-drammatico, collaborativo, simbolico) esplicita aspettative e modelli condivisi e fa sperimentare nuovi modi di essere, facilitando la decostruzione degli stereotipi e l'apertura di nuovi orizzonti di senso (Muscarà, Romano, Giannone, 2025). Le pratiche espressive e narrative sostengono la consapevolezza affettiva e sentimentale e producono *catarsi emotiva*: il racconto di sé diventa atto di costruzione/ricostruzione del vissuto e reinterpretazione del significato che, mettendo in comunicazione i mondi interiori, "pone in prossimità il proprio racconto con il racconto altrui" (Visconti, 2016, pp. 214-215). L'espressione da parte dell'altro della "sua verità" accende un ascolto attento, empatico, curativo: la condivisione-dono in gruppo delle proprie creazioni espressive ha favorito l'accettazione/normalizzazione di emozioni e vissuti e generato un senso di riconoscimento reciproco e comunanza.

3. "Come se i colori avessero padroni, come se i sogni avessero confini": il portato trasformativo di una pedagogia espressiva, emozionale e relazionale

Solo progetti educativi che si impegnano a "rompere gli schemi e contrastare i processi di produzione e riproduzione degli stereotipi di genere" e ad accogliere, così, "la complessità prodotta dalle molteplici identità" (Muscarà, Romano, Giannone, 2025, p. 113) che caratterizzano la nostra umanità e la società contemporanea possono aprire la strada a un'*educazione trasformativa in termini di genere* (UNICEF et alii, 2021; UNESCO, 2023), tesa a creare un futuro più giusto, equo, inclusivo, libero.

La pedagogia espressiva che informa il progetto – e che è, al contempo, pedagogia emozionale e relazionale – si è mostrata capace di rendere visibile e praticabile l'oltre: a partire dalla cura per il sentire soggettivo di ciascuno/a – impegnandosi a sostenerne la comprensione e l'espressione – e dalla relazione, ha permesso di allenare competenze meta-riflessive e comunicativo-relazionali (Dello Preite, 2024), accompagnando i/le partecipanti verso un impegno a disfare e rifare le pregresse convinzioni sui ruoli di genere nella quotidianità delle relazioni – orientandole, riteniamo, verso una misura più umana.

La conduzione facilitante e l'intreccio metodologico di corporeità, linguaggi artistici e dialogo co-partecipato hanno reso la classe protagonista di processi di consapevolezza e cambiamento. Le voci di ragazze e ragazzi restituiscono la portata e alcuni degli esiti formativi del percorso: "Qui ho potuto esprimermi", "Siamo stati protagonisti, costruendo insieme", "Mi ha fatto vedere in modo diverso alcune cose", "Mi sono potuta esprimere senza sentirmi giudicata"⁴.

L'esperienza ha confermato la sfida della guida non direttiva. Una radicale co-partecipazione richiede di abitare l'inatteso e quell'assunzione di rischio comportata dall'apertura a stare con ciò che accade quando si lascia l'altro libero di esprimersi, che è motivata da quella scommessa sull'umano che nasce da una spassionata fiducia nelle sue qualità. Ripagano della fatica gli occhi illuminati, i sorrisi aperti, i corpi attivati esploranti e vicini, le anime accese.

In contruleuce, è emersa una trama di fatiche emotive: una scarsa fiducia nella scuola, la percezione di non essere ascoltati, pressioni, incertezze sul futuro – fino alla condivisione di racconti drammatici su casi di ideazioni o gesti suicidi tra coetanei a loro vicini. E, insieme, un'insaziata fame di raccontarsi e di incontrare l'altro. Quando apriamo uno spazio di ascolto amoro-so e diamo credito alla voce di ragazzi e ragazze, qualcosa subito cambia: la qualità della presenza, della risonanza reciproca, della disposizione alla cura.

Come educatori, insegnanti, adulti non possiamo tirarci indietro perché alcuni luoghi sono scomodi e rischiosi: quegli spazi che disertiamo vengono riempiti dai media e dalle narrazioni dominanti, che strettiscono l'umano, lasciando i/le giovani da soli a fronteggiare i malesseri della nostra società.

Se l'educazione si fa spazio di pensiero critico, espressione e relazione, la decostruzione degli stereotipi diventa costruzione di relazioni di qualità: corpi che si riscoprono e risignificano nello spazio comune, parole che includono e allargano orizzonti, sguardi che riconoscono, trame relazionali che si ricuciono. Si tratta di un modo di fare scuola che non si chiude nella spiegazione, nella nozione, nei lunghi elenchi di cose – per dirla con Bateson –, ma che,

⁴ Estratti dalle note di campo raccolte durante le discussioni di gruppo al termine del terzo incontro (domande-stimolo: "Come è stata l'esperienza? Quali attività ti sono piaciute e quali no? Perché?").

piuttosto, porta a *fare insieme, vedere grande e tenere aperto*; di un'educazione che insegna a vivere bene, agendo come spazio di incontro, cura del mondo comune e pratica di libertà.

La creazione espressiva di una studentessa dice poeticamente di quella chiusura d'orizzonte che si è cercato di oltrepassare attraverso l'impegno a scardinare le gabbie di genere – quelle barriere spesso invisibili ma ben tangibili, frutto di condizionamenti stereotipie e pregiudizi, che limitano la libertà di azione (Biemmi, Leonelli, 2016) – e a dare a ragazzi e ragazze possibilità per sentire-vedere-agire-esserci *altrimenti*.

Un giorno mi dissero “rosa per lei, blu per lui”.
 Come se i colori avessero padroni,
 come se i sogni avessero confini.
 Gli dissero “sii forte, non piangere”,
 come se le lacrime fossero un difetto,
 come se la forza fosse solo silenzio.
 Le dissero “sii dolce, sii graziosa”,
 come se il mondo si fermasse ai sorrisi,
 come se la rabbia fosse proibita.
 Allora vestiamoci di tutti i colori,
 andiamo oltre ogni barriera.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Antonilli A. (2024). La violenza nella narrazione di genere. Stereotipi, discriminazioni e rischi sociali. In F. Fornari (a cura di), *Forme e fonti della comunicazione: il valore della parità di genere nell'Europa dei diritti. Dialoghi interdisciplinari intorno alla Conferenza sul futuro dell'Europa* (pp. 7–34). Perugia: Morlacchi University Press. In <<https://hdl.handle.net/11564-843038>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier. In <<https://doi.org/10.4000/books.res.4758>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Education.
- Butler J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano-Udine: Mimesis.
- Caforio A. et alii (2023). Timori e speranze di un terapeuta in formazione. Un lavoro con le sculture. *La Notte Stellata. Rivista di psicologia e psicoterapia*, 2, pp. 39-58. In <<https://www.lanottstellata.com/rubriche/timori-e-speranze-di-un-terapeuta-in-formazione/>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Chandra-Mouli V. et alii (2017). Implications of the Global Early Adolescent Study's Formative Research Findings for Action and for Research. *The Journal of adolescent health*, 61(4 Suppl.), pp. S5-S9. In <<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.012>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Chianese G. (2024). Equità di genere. Per educare al rispetto delle differenze oltre i falsi miti e gli stereotipi. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 24(2), pp. 197-211. In <<https://doi.org/10.36253/form-15989>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Dello Preite F. (2024). Prevenire la violenza maschile sulle donne. La formazione e le competenze del corpo docente per promuovere relazioni intergenero paritarie. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), pp. 116-132. In <<https://doi.org/10.15160/2038-1034/2895>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Federici E. (2024). Le parole contano. Una prospettiva su linguaggio e comunicazione contro la violenza di genere. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), pp. 154-170. In <<https://doi.org/10.15160/2038-1034/2897>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (2010). Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa. In C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi (a cura di). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- ISTAT. (2025). *Stereotipi sui ruoli di genere. Il punto di vista di ragazze e ragazzi*. In <<https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/07/Stereotipi-di-genere-1.pdf>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Kågesten A. et alii (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *Plos One*, 11(6), pp. 1-36. In <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Mancini G. (2006). *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Massullo (2025). Il paradigma poetico per un'educazione alla sessualità che favorisca la qualità dell'espressione, della comprensione e della relazione. In A. Gramigna, G. Gola, A.M. Marcelli (a cura di), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 531-539). Lecce: Pensa MultiMedia. In <<https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682714>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Morin E. (2020). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano-Udine: Mimesis.
- Muscarà M., Romano A., Giannone A. (2025). Contrastare gli stereotipi di genere. L'apprendimento basato sul gioco per educare alle differenze. In G. Burgio, F. Dello Preite, A.G. Lopez (a cura di), *Sessismo, violenze ed emancipazioni: prospettive*

- di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri* (pp. 111–119). Milano: FrancoAngeli. In <https://flore.unifi.it/retrieve/08a95db0-04d3-455e-9a3c-b3f098147293/curatela_10271.2%2BBURGIO%2BOA.pdf> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Rossi E., Facciani C. (2024). La facilitazione dialogica in classe per prevenire la violenza di genere. Dagli stereotipi alle contro-narrazioni dell'ordine di genere. In M.M. Coppola, A. Donà, C.M. Reale, A. Tuselli (a cura di), *Gender R-Evolutions. Immaginare l'inevitabile, sovvertire l'impossibile* (pp. 507–520). Trento: Università degli Studi di Trento. In <<https://hdl.handle.net/11572/413330>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Scaramuzzo G. (2019). Pedagogia dell'espressione. La ratio di una disciplina inattuale. In M. Caputo, G. Pinelli (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica* (pp. 56–67). Milano: FrancoAngeli.
- Tintori A., Cerbara L., Ciancimino G. (2023). *Lo stato dell'adolescenza 2023. Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado. Sintesi dei principali risultati*. In <https://www.irpps.cnr.it/wp-content/uploads/2023/04/Indagine%20stato%20adolescenza%202023_sintesi%20dei%20risultati.pdf> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Tumino R. (2008). La pedagogia relazionale e l'educazione estetica. In G. Almanza (a cura di), *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione* (pp. 55–68). Macerata: EUM. In <<https://hdl.handle.net/11393/38427>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Ulivieri S. (2017). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, 15(1), pp. 9–16. In <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/1935>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Ulivieri S. (2023). Donne. Dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere: le parole per dirlo. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1(1), pp. 51–56. In <<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-08>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- UNESCO. (2019). *From Access to Empowerment: UNESCO Strategy for Gender Equality in and through Education 2019–2025*. In <<https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/genderequalitythrougheducation.pdf>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- UNESCO. (2023). UNESCO in azione per l'uguaglianza di genere. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223-pf0000387300_ita> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- UNGEI. (2023). *Learning brief. Ending gender stereotypes in schools: Good practices, experiences and lessons learn*. In <https://www.ungei.org/sites/default/files/2023-09/UNGEI_Learning_Brief-Ending_Gender_Stereotypes_V9-compressed.pdf> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- UNICEF et alii (2021). *Gender Transformative Education: Reimagining education for a more just and inclusive world*. In <<https://www.unicef.org/media/113166/file/GenderTransformativeEducation.pdf>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Visconti E. (2016). Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), pp. 207–216. In <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1843/1767>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- Whitman W. (1881–1882). *Leaves of Grass*. Boston: James R. Osgood & Company. In <https://whitmanarchive.org/item/0pp.01663_01690> (ultima consultazione: 11/10/2025).

Links

- <<https://pedagogiadellespressione.com/non-spingere-non-tirare/>> (ultima consultazione: 11/10/2025).
- <<https://pedagogiadellespressione.com/non-spingere-non-tirare-le-attività-del-percorso/>> (ultima consultazione: 11/10/2025).

First steps toward equity: gender and intercultural education in early childhood contexts

Primi passi verso l'equità: genere ed educazione interculturale nei contesti della prima infanzia

Lisa Stillo

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre, lisa.stillo@uniroma3.it

Flavia Pansini

Educatrice e pedagogista, fla.pansini@stud.uniroma3.it

OPEN  ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

This paper, drawing from the perspectives of gender pedagogy, intercultural pedagogy, and intersectional pedagogy, presents a case study conducted at an intercultural center¹ in the city of Rome. The objective is to explore whether and how intercultural education can also promote gender education through everyday educational and didactic practices. A qualitative research approach was adopted, combining various tools: analysis of institutional documents, semi-structured interviews with educators, and classroom observations involving both girls and boys. The findings reveal several noteworthy aspects, including implicit connections between intercultural and gender-focused educational approaches. Nevertheless, certain critical issues persist, particularly in addressing cultural and relational models that children tend to internalize from an early age.

ABSTRACT

KEYWORDS

Gender education; Intercultural education; Intersectionality; Early childhood; Case study.
Educazione di genere; Educazione interculturale; Intersezionalità; Prima infanzia; Studio di caso.

Questo articolo, partendo dalle prospettive della pedagogia di genere, della pedagogia interculturale e della pedagogia intersezionale, presenta uno studio di caso condotto in un centro interculturale² della città di Roma. L'obiettivo è esplorare se e come l'educazione interculturale possa promuovere anche l'educazione di genere attraverso pratiche educative e didattiche quotidiane. È stato adottato un approccio di ricerca qualitativa, combinando diversi strumenti: l'analisi di documenti istituzionali, interviste semi-strutturate con educatori e osservazioni in classe che hanno coinvolto sia ragazze che ragazzi. I risultati rivelano diversi aspetti rilevanti, tra cui connessioni implicite tra approcci educativi interculturali e focalizzati sul genere. Tuttavia, permangono alcune criticità, in particolare nel trattamento di modelli culturali e relazionali che i bambini tendono a interiorizzare fin dalla tenera età.

- 1 Intercultural Centers were established in a pioneering and informal way around 20 years ago, with the aim of creating spaces for encounter and support for coexistence and the recognition of pluralities. A significant and important aspect is their work in raising awareness in the local community on intercultural issues, through initiatives open to both the citizenry and the wider social fabric, as well as through exchanges and collaborations with public and private organizations operating in the city. These are places where inclusion, participation, and encounter are promoted, guided by pluralism and the appreciation of diversity.
- 2 I Centri Interculturali nascono in maniera pionieristica e informale circa 20 anni fa con l'obiettivo di creare spazi di incontro e supporto alla convivenza e al riconoscimento delle pluralità. Grande importanza è il lavoro di sensibilizzazione del territorio sulle tematiche interculturali attraverso iniziative aperte al tessuto sociale, cittadino e non, e attraverso scambi e collaborazioni con enti pubblici e privati che operano nella città. Si tratta di luoghi in cui promuovere inclusione, partecipazione e incontro all'insegna del pluralismo e della valorizzazione della diversità.

Citation: Stillo L., Pansini F. (2025). First Steps Toward Equity: Gender and Intercultural Education in Early Childhood Contexts. *Women & Education*, 3(6), 74-80.

Corresponding author: Lisa Stillo | lisa.stillo@uniroma3.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_13

Submitted: October 6, 2025 • **Accepted:** November 3, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Authorship: LThe article is the result of a collaborative effort; however, for evaluation purposes, paragraphs 1 and 4 are to be attributed to Lisa Stillo, and paragraphs 2 and 3 to Flavia Pansini.

1. Interculturality, Gender Education, and Intersectionality: A Perspective of Interconnection

The development of attention to differences within pedagogical reflection and educational practice has a rich and complex history (Anzaldúa, 1987; hooks, 1994; Trifonas, 2003; Ulivieri, 2015; Lopez, 2018). It unfolds through a continuous engagement with the many forms of exclusion and marginalization—both explicit and implicit—that characterize educational and social processes. In this context, gender-related issues in Italy, particularly concerning how lived experiences, the recognition of gender roles, and gender stereotypes influence or permeate educational processes, have for the past forty years challenged educational professionals and the broader integrated educational system, involving families and civil society as well (Gianini Belotti, 1973; Leonelli, 2011; Biemmi, Mapelli, 2017; Ghigi, 2019). The ongoing and dynamic debate on gender education and gender pedagogy highlights the urgent need for a continuous critical engagement with the construction of identities and intersubjective relationships, grounded in the respect for individual specificities and the free expression of self. What is required is a critical and transformative approach to education, capable of analyzing, deconstructing, and reimagining educational processes in light of inequalities, stereotypes, and gender norms, with the goal of promoting equity, inclusion, and democratic citizenship (Musi, 2008; Gamberi, 2014). Such aims can only be achieved by adopting complex and interconnected perspectives, necessary for understanding and acting upon social phenomena in a multidimensional manner. In this regard, the lens of intersectionality, alongside intercultural approaches, provides multi-focal spaces for critical reflection, allowing for dialogue, theoretical elaboration, and practice in the name of social inclusion and an education free from the subordination of specific groups and subjectivities. Intersectionality, in particular, draws attention to the ways in which race, class, gender, and other systems of power are interdependent and mutually reinforcing (hooks, 1981; Hill Collins, 2003). It explores how the intersections among these dimensions generate complex forms of social inequality and calls for the critical unveiling of the often implicit mechanisms of exclusion (Nash, 2008; Marchetti, 2013). At the same time, intercultural pedagogy aims, on one hand, to value diversity in all its forms -starting from cultural and linguistic dimensions - and, on the other, to deconstruct power relations between individuals and groups. It interrogates the ethnocentric modes through which we think and act, working to counteract stereotypes and prejudice. Ultimately, despite their specific focuses, both gender education and intercultural education operate within the paradigm of difference (Marone, 2015; Lopez, 2018), seeking to dismantle processes of exclusion and marginalization and to support transformative pathways that foster inclusion and equity (Ulivieri, 2017). This aligns closely with the aforementioned need to approach human and social complexity through an intersectional lens—one that promotes an understanding of difference as a foundational value for the emergence of new identities through interrelated and dialogic perspectives. In this sense, gender pedagogy, when combined with intercultural pedagogy, offers significant insights for addressing gender in relation to ethnic, linguistic, and religious differences. It contributes to shaping the complex and multicultural fabric of contemporary society, where each individual's uniqueness becomes a site of possibility, encounter, and mutual enrichment. This perspective is particularly crucial within educational contexts, starting from early childhood, where the processes of identity and relational construction begin to form the emotional, cognitive, and behavioral foundations of future adolescents and adults. Thus, adopting a critical and attentive stance toward gender issues—framed within an intercultural and intersectional perspective—emerges as a key strategy for supporting developmental pathways that are aligned with the challenges of both the present and the near future.

2. Celio Azzurro: a study on gender education

Based on these theoretical premises, a study was conducted on the intercultural center Celio Azzurro in Rome, the first in Italy specifically dedicated to both immigrant and Italian children. Since its foundation in 1990, Celio Azzurro has welcomed thousands of children from around 80 different countries. Schooling is Celio Azzurro's main activity. It is open every day from 8 a.m. to 5.30 p.m. and it welcomes around 60 children aged between 3 and 6, divided into three age groups: the Little Ones (3 years old), the Middle Ones (4 years old) and the Big Ones (5 years old).

Each group is mainly supervised by a male and a female educator to support identification processes and value gender differences. Celio Azzurro was founded to realize intercultural education in practice, free from prejudices, emphasizing active listening and respect for all forms of self-expression and identity. The intercultural approach starts with similarities in the childhood experienced by parents. Families are directly involved in the educational process, becoming protagonists of an entire school day in which they share significant elements of their childhood like foods, games, adventures, creating a shared collective memory.

Entering Celio Azzurro feels like being welcomed into a large family home. The center is an educational community in which families and educators collaborate toward collective well-being, creating a support network based on trust and solidarity. This happens naturally, by opening the school to parents, allowing them to stay when dropping off or picking up their children (Casalbore, Meloni, Riccardi, Stillo, 2023). The school also organizes cultural

events and celebrations open to the local community, fostering socialization and sharing. These occasions also allow former children of the center to reconnect, reinforcing a sense of belonging to the Celio Azzurro community (Celio Azzurro, 2019). The relationships formed go beyond the strictly educational path, they are authentic and long-lasting, as shown by the many cases of former students who now bring their own children to the same school.

To explore the center's role in promoting gender equality education, a case study methodology was adopted. This method is particularly useful for exploring a single phenomenon within its natural context, describing its complexity and prioritizing depth over breadth through the analysis of qualitative data (Guasti, 2002; Yin, 2018). The aim of the study was to understand whether and how the center's intercultural education also promotes gender equality education, by identifying which educational actions are carried out in this area. An additional objective was to prompt educators to reflect on their own gender representations and expectations, on stereotypes, and on how these aspects relate to their educational practices.

Based on these objectives, a qualitative research approach was used, combining various tools to capture the complexity of the ongoing processes—both by collecting the perspectives of male and female educators and by observing the interactions between children. The first phase of the study involved the analysis of various materials produced by the center, to identify explicit references to gender issues and to examine the type of language used. This was followed by semi-structured interviews conducted with three male and three female educators, differentiated by gender and age, to collect their thoughts and interpretations of the relevant themes, and to initiate both, reflection and self-reflection¹. Finally, to address some inherent limitations of qualitative interviews—such as the tendency for responses to be influenced by social expectations or to be inconsistent with actual behaviour, especially regarding sensitive identity dimensions like gender—several observations were carried out². Observation proved to be a valuable tool for identifying unconscious patterns in educators' behaviour, for identifying different play patterns between boys and girls and the hidden curriculum (Amico, 2018). Prior to the observation phase, a grid was developed to define the specific behaviours and aspects to be monitored. The three age groups were then observed: Little Ones (3 years old, 11 boys, 4 girls), Middle Ones (4 years old, 10 boys, 10 girls), and Big Ones (5 years old, 6 boys, 10 girls), for a total of ten observation sessions over a period of approximately one month. It is essential that, during the observation, the researcher remains as inconspicuous as possible to the children (Cassibba, D'Odorico, 2005). For this reason, during the observations, the researcher was careful to remain apart from the group or from the children being observed.

3. Research Analysis and Results

For the document analysis various materials were examined: the center' educational project; the presentation of an intercultural workshop program for teachers; projects for participation in funding programs concerning family policies, educational equality and prevention of violence against women; communication addressed to families. The analysis reveals a clear focus on gender issues, particularly highlighted in the sections that present Celio Azzurro's educational approach. The center's intercultural approach embodies an inclusive perspective, attentive to differences, the overcoming of stereotypes, and the valorization of various gender identities. Most of the texts examined are written using inclusive language that includes the feminine gender in addition to the generalized masculine. An observable evolution towards this inclusive language is present in the communications directed to families. Only the oldest document stands out for its use of an extended masculine form and for the absence of gender references that are present in the other texts.

Interviews with educators provided an opportunity for reflection on life experiences related to gender and allowed educators to express their views on topics such as masculinity and femininity, gender stereotypes, language, and gender education. After conducting the interviews, they were transcribed and a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was then carried out on the text. Using color-coded highlighting, the various thematic categories emerging from the interviews were identified and subsequently grouped into specific themes, divided as follows:

- Reflective practice in education.
- Gender-Inclusive language.
- Link between gender and intercultural education.
- Toys and Gendered play.

A recurring theme that emerged from the interviews, in fact, is the necessity and significance of reflective practice in education, particularly to increase awareness of gender biases we experience, and therefore also to rec-

1 Refer to Attachments 1 and 2 for the coding grid of the interviewees and the interview outline and themes.

2 For the observation grid, refer to Attachment 3.

ognize what is unconsciously brought into the educational relationship. One interviewee stated: "I am in a position of doubt and deconstruction. I feel that it is necessary for me and for us to reflect on ourselves" (Int. 1).

Regarding toys, all the educators agree that there are no toys more suited to boys or girls. However, they observe differences in play between the genders, even though boys and girls often play together at the center. The educators attribute these differences to social, cultural, and familial influences. For example, one interviewee highlights the clear gender division in the world of toys, through which society shapes boys and girls to conform to binary expectations and roles (Abbatecola, Stagi, 2017; Jones, 2020; Borrelli, 2024).

"We have the pink packages, the blue ones, dolls in the pink package, and cars in the blue one. These are the messages of society; a boy and a girl know where they belong, and they feel wrong if they go to the opposite shelf" (Int. 5).

With regard to the topic of language, for some interviewees, the debate over a male-dominated and non-inclusive language that excludes the feminine one is perceived as an imposition, while for others it is essential. "Terminology is important. We need to get used to saying 'the president,' 'female lawyer,' and placing the feminine article before a term. And we're still not accustomed to that" (Int. 4).

Only one of the interviews consistently focused on the use of language that includes the feminine form.

Another significant theme that emerged was the connection between gender education and intercultural education. According to the interviewees, both cannot be taught in an abstract or ideological way, but must serve as an integrating background, a way of relating, of looking at differences, and of being attentive to others. "I don't see gender education as a subject to be taught, just as intercultural education is not. I see them as deeply interconnected. In this sense, I think that at Celio, this work has always been done, even through intercultural work that opens doors to a thousand different realities, a thousand foods, a thousand stories, and a thousand different forms of protagonism" (Int. 5).

For educators, gender education means educating children to express their identity freely and offering a mode of relating that transcends the male/female binary. One educator emphasizes that this perspective also provides an opportunity for adults to defend themselves and reconsider those gender structures that shape everybody's daily lives.

Two interviewees participated in gender training courses. The others (all from the same generation) attribute their gender education to the historical and social context of feminist claims.

The observation tool allowed the verification of whether the perceptions and representations expressed by the interviewees align with what was observed. Aspects such as children's clothing choices, the management of space, play, and language were observed. The children were observed at different times of the day, including arrival, circle time and snack time, free play and lunch.

During the observations it was found that male children consistently wear darker clothes (red, blue, black) compared to female children, who have more colourful clothing (pink, purple, red, blue, yellow). Among them, one male child in the Middle Ones (5 years old) consistently wears a skirt and some accessories typically considered feminine. During the morning snack time, when the three groups gather separately in a circle, it was observed that children tend to sit near their friends, but there are also moments of clear separation between boys and girls. Generally, children mixed but often maintained pairs or small groups of the same gender. For example, during one observation, the Middle Group was arranged as follows (Fig.1):

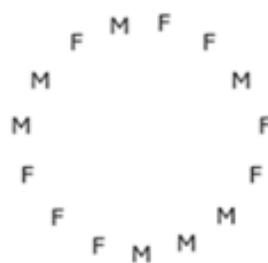


Figure 1. Circle arrangement of Middle group.

The children were also observed during playtime, when they freely choose what to play with, and during various moments of free play when they move between the indoor space and the large school garden. The environment features gender-neutral toys; in each room there are different types of toys, including building blocks, trains, animal figures, kitchen sets, puzzles and dolls. It was noted that when the environment is organized into interest corners and activity points with materials and games, boys and girls tend to play together, divided by interest. The differences in play between boys and girls are more evident when the environment is less structured, such as during free play.

In this regard, it is interesting to refer to an observation made in Farné's text (1999), who asserts that boys primarily play *with* something, while girls play *at* something; for boys, the game is about personal or group gratification, while for girls, the game serves other purposes, such as socialization, the search for dialogue, or identification with an adult figure. This is also evident in the observations; boys, more than girls, tend to play with objects like cars, animals, trains, and building blocks, usually in pairs or small groups, sometimes even with girls. Among these, building blocks are the most frequently used. In the garden, boys tend to organize more physical games than girls; they run, play basketball, or, especially, soccer. Occasionally, girls also participate in these games. During one observation, the children divided into teams of boys and girls, and one boy said: "Now it's the boys' turn, then the girls' turn." Soccer is the only game where children autonomously and explicitly divide into boys and girls.

Girls, on the other hand, prefer to engage in imaginative play. They enjoy symbolic play, often identifying with adult figures and recreating everyday life situations. The most common games involve caring for dolls, playing "mom, dad, and daughter," sometimes with boys, playing with building blocks, puzzles, trains, and spending time drawing (as do the boys). A noteworthy observation was made when some girls were seen playing at applying makeup in the garden.

Finally, gender stereotypes emerged in the children's language. Some relate to roles and professions assigned to a gender. A girl, while playing, says: "I'm the gentleman flying the plane" using masculine term. Others reflect characteristics already associated by children with boys and girls: one girl addressed a group of boys, saying, "But this isn't fair, you are boys, you are stronger, we are girls," implying that strength is primarily attributed to boys, while girls are seen as weaker. Even from as early as twenty months, children already have gender-specific preferences for objects and, by the age of two or three, they possess substantial knowledge of the activities, professions, behaviours, and expectations stereotypically attributed to each gender (Atzara, Cabras, Mosca, Muggianu, 2022).

4. Conclusion

The brief overview of the findings from the case study – centered on gender education within a context already deeply engaged in intercultural education – offers several key observations. The first, more general point highlights a persistent difficulty in adopting deliberate, structured, and collectively shared approaches to gender education. While the issue is increasingly gaining traction in the center's educational discourse and practice, it remains somewhat peripheral. There is a risk that gender-related educational initiatives may be improvised or lack critical awareness, often left to the initiative of individuals who are either particularly sensitive to the topic or possess specific training. In this regard, it becomes evident that gender education cannot simply be derived from intercultural sensitivity or from a well-developed ability to "practice interculturality". While such a framework can indeed support discussions and actions related to gender, it still necessitates targeted training and sustained critical reflection (Dello Prete, 2024). At the core of Celio Azzurro's educational vision lies active listening, respect for all forms of self-expression, and the recognition of diverse identities. In this way, the findings reinforce theoretical claims about the role of early childhood education (0-6 years) as a crucial period for shaping inclusive attitudes and dismantling biases (Connell, 2009). In this sense, the center's approach represents a valuable foundation for the prevention of all forms of gender-based or identity-based marginalization. A second aspect worth discussing is Celio Azzurro's – and its educators' – capacity to fully embody an educational environment that fosters freedom of expression and affirms pluralism as a core value. This is a space in which every child can see themselves reflected, learning through an ongoing process of discovery. Of course, this effort stands in contrast to the highly stereotyped social norms and expectations to which children are exposed from an early age (Biemmi, Lionelli, 2017), and these dynamics are also evident in this case. Nonetheless, it also reflects the persistent commitment of spaces like Celio, which – despite present but surmountable limitations – "become advocates for gender equality and for a form of socialization where relationship itself is the core value, regardless" (Interview 2). This underscores the importance of early intervention in the 0-6 age group, where education can actively challenge and reshape gendered social norms before they become entrenched.

References

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black: Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Amico E. (2018). Equità e curriculum implicito: Le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & insegnamento*, 16(3), pp. 15-28.
- Anzaldúa G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.

- Atzara S., Cabras C., Mosca O., Muggianu F. (2022). *Insegnanti, stereotipi di genere e pratiche educative inclusive*. Progetto PARIS: la Parità impaRlamo a Scuola. Cagliari: UNICApres.
- bell hooks (1981). *Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism*. Boston, MA: South End Press.
- bell hooks (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York, NY: Routledge.
- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Università.
- Borrelli I. (2024). *Gender is over*. Milano: Feltrinelli.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77–101
- Casalbore A., Meloni G., Riccardi V., Stillo L. (2023). Crescere interculturali. Esperienze e prospettive di ricerca per i servizi educativi 0-6 di Roma Capitale. *Studium Educationis*, XXIV(2), pp. 159-169.
- Cassibba R., D'Odorico L. (2005). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Celio Azzurro (2019). Presentazione “Celio Azzurro”, centro interculturale per minori.
- Connell R. W. (2009). *Gender: In World Perspective* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Dello Prete F. (2024). Prevenire la violenza maschile sulle donne. La formazione e le competenze del corpo docente per promuovere relazioni intergenero paritarie. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), pp. 116–132.
- Farné R. (a cura di) (1999). *Le case dei giochi. Ludoteca, ludobus e modelli formativi*. Milano: Guerini.
- Gamberi C. (2014). Ripensare la relazione educativa in un'ottica di genere. Riflessioni teoriche e strumenti operativi. In M.S. Sapegno (a cura di). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in un'ottica di genere* (pp. 13-22). Roma: Carocci.
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza: Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Guasti L. (a cura di) (2002). *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Hill Collins P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press: Durham.
- Jones K. (2020) (Ed.). *Challenging gender stereotypes in education*. London: Learning Matters.
- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, VI, 1, pp. 1-15.
- Lopez M.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Marchetti S. (2013). Intersezionalità. In C. Botti (a cura di). *Le etiche della diversità culturale* (pp. 133-148). Firenze: Le lettere.
- Musi E (2008). *Non è sempre la solita storia. Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Nash C.J. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, 89, pp. 1-15.
- Trifonas P.P. (2003) (Ed.). *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Justice*. Routledge: New York.
- Ulivieri S. (2015). Educazione, marginalità e differenze. La Pedagogia come progetto di cambiamento nella libertà. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori* (pp. 17-22), Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2017). Genere, etnia e identità. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 333-342). Pisa: ETS.
- Yin R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Attachment 1

Interview no.	Gender	Age	Years of experience in Celio Azzurro	Educational background	Role
Int. 1	Woman	30	5	Bachelor's degree in educational sciences and master's degree in Pedagogical Sciences	Educator
Int. 2	Man	66	35	Celio Azzurro founder and director Studies on educational sciences Counsellor specialized in the maieutic approach and educational biographies	School director Family counsellor Teacher educator
Int. 3	Woman	59	33	Studies in Academy of Fine Art Studies in Educational Sciences	Educator Celio Azzurro president
Int. 4	Woman	36	18	Professional course in Psycho-Pedagogical educator	Educator
Int. 5	Man	58	34	Studies in Cultural Mediation Studies in intercultural pedagogy and educational sciences	Educator Educational coordinator Teacher educator
Int. 6	Man	60	32	Bachelor's degree in educational sciences	Educator Teacher educator

Attachment 2

Theme	Sub-theme	Questions
Personal Information	Tell me about yourself	Where are you from, how old are you, how long have you been working at Celio Azzurro, and what is your educational background?
Starting from the Self	Personal Gender Awareness	I would like to begin by reflecting with you on your life experiences as a man/woman. Can you recall the first time you thought about or became aware of being male/female? In what ways did you learn what it means to be male or female? Are there things you do that you consider to be more feminine or more masculine? Why do you perceive them as such? In your view, do these perceptions influence your way of educating? Do you think gender education is important in early childhood? Have you ever developed specific projects on this topic?
Knowledge and Perceptions	Gender Education and Terminology	Have you ever participated in projects on gender education? Is gender education a topic that is discussed within the educational team? What meaning do you attribute to the concept of gender education? What, in your opinion, is sexism? And patriarchy? How would you distinguish between sex and gender?
	Stereotypes	What are the first three words that come to mind when I say <i>gender stereotypes</i> ?
	Masculinity	In your opinion, why are there fewer male educators than female educators working with children aged 0–6? How do you feel as a man working in a field generally considered to be a female profession? What do you think about the presence of male educators at Celio Azzurro?
Working in ECEC service: Areas of Action and Behaviour	Language	I will now propose some situations and statements. Please tell me what message they convey to boys and girls, and whether you think they should be reformulated — and, if so, how Situation 1: An educator needs to move something heavy and says, "I need four strong boys!" What message does this convey? Would you rephrase it? Situation 2: "Tell your mother to bring something nice to eat for the party." What message does this convey? Should it be changed, in your opinion? Situation 3: "Who wants to put on nail polish?" (addressed to everyone) What message does this convey? Would you rephrase it? Situation 4: After changing a child, the educator says, "Remind your mother to put a spare outfit in your school bag." What message does this convey? Would you modify it?
	Environment	How are play areas organised at school? In your view, does the Celio Azzurro environment promote the development of each child's potential? In what ways?
	Play	What kinds of play activities are proposed at Celio Azzurro? Do you think there are games more suitable for boys or for girls? Now I will show you some images.
		 <p>What do you think about these images? What feelings or reflections do they evoke in you?</p>
Education for Boys and Girls	Behaviours or attitudes	Do you notice any differences in the behaviours or attitudes of boys and girls? If so, why?
	Choice of games	What about in their choice of games? Why
Other	Final Question	In what ways does the educational and intercultural approach of Celio Azzurro, in your opinion, promote gender equality education?

Attachment 3

Dimension	How to observe
RELATIONAL DYNAMICS AMONG CHILDREN	Who do boys interact with during free play Who do the girls interact with during free play
CLOTHING	Clothing boys (colors, type of clothing) Clothing girls (colors, type of clothing)
PLAY	How do boys mostly play? (type of play, active/movement play, role play, symbolic play, solitary or group play) How do girls mostly play? (type of play, active/movement play, role play, symbolic play, solitary or group play)
USE SPACE	Space occupied by boys during play Space occupied by girls during play
RELATIONAL DYNAMICS ADULT/CHILD	Speaking time given to boys during circle time Speaking time given to girls during circle time Type of play activities proposed to boys and girls (are there any differences?)
EDUCATOR' LANGUAGE	(Is the language inclusive? Are there gender stereotypes? Is language differentiated by gender? Observations on nonverbal communication)
BOOK SELECTION	(presence of female protagonists, representation and roles of mothers and fathers, roles assigned to boys and girls, plural representations of gender identities, presence or absence of gender stereotypes)
SPECIFIC SITUATIONS WHERE GENDER THEMES EMERGE	Notes and observation on moments when gender-related issues become evident

Dallo Spazio Gioco al *baby pit stop* per promuovere nuovi modelli di educazione di genere all'Università

From Play Space to *baby pit stop* to promote new models of gender education at University

Barbara De Serio

Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia, Università degli Studi di Foggia, barbara.deserio@unifg.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

Il dibattito attualmente in corso sul rapporto tra genere ed educazione attribuisce sempre più insistentemente alle istituzioni formative compiti rilevanti nell'ambito della innovazione dei percorsi educativi legati al genere.

In questo contesto l'Università assume certamente un ruolo prioritario, nell'ambito di una più ampia rete di comunità in apprendimento, nella diffusione di una cultura attenta alle differenze. Il contributo intende, dunque, approfondire l'attenzione che da sempre l'Ateneo di Foggia riserva alla pedagogia di genere e, più in generale, al tema delle differenze, sia attraverso l'attivazione di insegnamenti e attività laboratoriali specificatamente dedicati alla decostruzione di stereotipi di genere e pregiudizi sessisti, sia attraverso l'istituzione di servizi in grado di assicurare la parità di genere e di contribuire alla promozione e alla diffusione di una cultura del materno a tutti i livelli. Ultimo, in ordine di istituzione, il *baby pit stop*, inaugurato nello scorso novembre in collaborazione con l'Unicef quale servizio integrato e aperto alla cittadinanza, che si configura come un punto allattamento aperto non solo alle studentesse e alle dipendenti dell'Università di Foggia, ma all'intera cittadinanza. Sin dal suo avvio il *baby pit stop* si è proposto anche come osservatorio di studi inclusivi e democratici sulla maternità e, in generale, sulla genitorialità, nonché come sede di ricerca e attività laboratoriali aperte alle famiglie e finalizzate ad approfondire temi legati all'allattamento e, in senso lato, ai bisogni e ai compiti di cura, tema centrale e trasversale in tutti i percorsi di valorizzazione e di promozione di una pedagogia delle differenze.

KEYWORDS

Pedagogia della differenza; Università; cittadinanza; servizio integrato; maternità.

Pedagogy of difference; University; citizenship; integrated service; maternity.

The ongoing debate on the relationship between gender and education increasingly assigns educational institutions significant roles in innovating gender-related educational programs. In this context the University certainly plays a key role, within a broader network of learning communities, in disseminating a culture that is sensitive to diversity. This contribution therefore aims to deepen the University of Foggia's longstanding commitment to gender education and, more generally, to the issue of diversity, both through the implementation of courses and workshops specifically dedicated to deconstructing gender stereotypes and sexist prejudices and through the establishment of services that ensure gender equality and contribute to the promotion and dissemination of a culture of motherhood at all levels. Last, by institution, the baby pit stop, inaugurated last November in collaboration with Unicef as an integrated service open to the public. It is a breastfeeding center open not only to students and employees of the Foggia University, but to the entire community. Since its inception, the baby pit stop has also served as an observatory for inclusive and democratic studies on motherhood and, more generally, parenting as well as a research center and workshops open to families, aimed at exploring issues related to breastfeeding and, more broadly, the needs and responsibilities of care, a central and transversal theme in all programs aimed at enhancing and promoting a pedagogy of diversity.

Citation: De Serio B. (2025). Dallo Spazio Gioco al *baby pit stop* per promuovere nuovi modelli di educazione di genere all'Università. *Women & Education*, 3(6), 81-85.

Corresponding author: Barbara De Serio | barbara.deserio@unifg.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_14

Submitted: September 29, 2025 • **Accepted:** October 27, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Genere ed educazione: l'Università volano di cambiamento per la comunità

Nel 2015 l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (d'ora in poi UNESCO) ha istituito un *Global network of learning cities*, ovvero una rete di comunità e di città di apprendimento, in risposta alla rapida trasformazione cui sono sottoposti, quotidianamente, i sistemi sociali, politici ed economici (Giddens, 2000), rispetto alla quale l'apprendimento permanente, quindi la creazione di un modello di società inclusiva (Dozza, Ulivieri, 2016; Loiodice, Ulivieri 2017), sembra costituire l'unico valido strumento di gestione della transizione, nella direzione di una maggiore coesione sociale e della promozione della sostenibilità (Borgogni, Arduini, Birbes, 2017). Il *network* istituito dall'UNESCO è nato con lo scopo di collaborare al raggiungimento dei diciassette obiettivi di sviluppo fissati dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, sottoscritta il 25 settembre del 2015 e approvata dall'Assemblea Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, con particolare riferimento agli obiettivi quattro, cinque, undici e sedici¹, e intende, dunque, guidare le politiche di apprendimento permanente promuovendo iniziative che si configurino essenzialmente come cambiamenti dal basso.

Nell'ampia cornice dell'apprendimento permanente centrale, diventa, in particolare, il tema della parità di genere e della promozione dell'*empowerment* nelle donne, tenuto anche conto del fatto che l'uguaglianza di genere, quindi la pedagogia delle differenze che la veicola e se ne fa carico, è un elemento trainante dello sviluppo delle politiche educative inclusive nelle città e della promozione di società democratiche (Di Renzo, Azara, 2018). Ciò significa, da un lato, puntare i riflettori sul valore delle differenze di genere e sulla opportunità di far emergere tali differenze nei processi di scelta e di sviluppo personale, nell'ottica di una "prospettiva autorizzante" (Mapelli, Seveso, 2003); dall'altro lato occorre investire in programmi, iniziative e buone prassi che, nel pieno coinvolgimento di tutti i cittadini, protagonisti attivi di uno sviluppo equo e sostenibile, puntino sulla formazione come catalizzatore di innovazione e cambiamento e come strumento per promuovere emancipazione a tutti i livelli sociali attraverso progetti educativi democratici, consapevoli e responsabili (Piazza, 2009; Paba, Perrone, 2002; Orefice, 1975; Mumford, 1953/2007; Mottana, Campagnoli, 2017). Un compito che da sempre viene riconosciuto all'Università, punto di riferimento per la comunità (Longworth, 2006/2007; Longworth, 1999; Antinori, 2000, pp. 275-281) in quanto centro propulsore di apprendimento e volano di cambiamento (Delanty, 2001, pp. 149-153; Benneworth, Inman, Schuetze, 2010; Goddard, Vallance, 2013; Schuetze, Inman, 2010; Piazza, 2013).

A partire da questa consapevolezza, d'intesa con gli Enti locali e con le associazioni del territorio, il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia sta investendo sul proprio ruolo di "sistema di riferimento permanente [nel territorio] del *sapere - saper fare - sapere essere* [dunque] come luogo di connessione tra i sistemi formativi, oltre che [...] punto di riferimento e [...] motore dell'intero processo di trasformazione delle istituzioni educative e formative" (Piazza, 2013, pp.119-120).

2. I servizi educativi del Dipartimento di Studi Umanistici per la promozione delle pari opportunità

Da sempre attento ad animare il dibattito sul rapporto tra genere ed educazione, anche attraverso la scelta di istituire insegnamenti sulla promozione delle differenze nell'ambito dei Corsi di Studio di area pedagogica e psicologica², col tempo il Dipartimento di Studi Umanistici ha messo in atto una serie di progetti tesi all'istituzione di specifici servizi educativi di sostegno alla genitorialità, con lo scopo di rendere tali servizi veri e propri osservatori sulle politiche di genere (Lopez, 2025). Storicamente veicolo di cura educativa, l'edificio che ospita il Dipartimento

- 1 Di seguito, in sintesi e nell'ordine con cui vengono riportati nel testo, i contenuti degli obiettivi su citati, con particolare riferimento alle ricadute pedagogiche che verranno approfondate più avanti: fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovendo opportunità di apprendimento permanente per tutti; raggiungere l'uguaglianza di genere e l'*empowerment* di tutte le donne e le ragazze; rendere le città inclusive e sostenibili, anche attraverso il potenziamento di una gestione partecipata e integrata, nonché attraverso la promozione della capacità di salvaguardare il patrimonio culturale, espressione della memoria storica di un popolo; promuovere società pacifiche nelle quali i cittadini possano acquisire competenze decisionali reattive e partecipative.
- 2 Il tema dell'educazione di genere è da sempre al centro delle iniziative del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, come evidenziano i numerosi progetti, convegni e pubblicazioni promossi e realizzati a partire dalla sua istituzione, nel 2012. Particolare rilevanza ha assunto, nel 2019, la partecipazione del gruppo di area pedagogica del Dipartimento al progetto di ricerca Un.I.Re ("Università In rete contro la violenza di genere"), riconosciuto dal Consiglio d'Europa come un *academic network*, membro del progetto O.C.E.A.N. (*Open Council of Europe Academic Network*). A seguire, nel 2021, è stato istituito uno Sportello di ascolto antiviolenza. Nella stessa direzione si è mosso il progetto PRIN PNRR 2022, "Phoenix. A new kind of 'rebirth' for women and children living in conditions of marginalization", che ha visto l'Università di Foggia partecipare con una unità di ricerca locale. A partire dall'a.a. 2016-2017 è stato, inoltre, istituito, nell'ambito dei Corsi di Studio di area pedagogica, l'insegnamento di "Pedagogia delle differenze", sostituito, fin dall'a.a. 2019-2020, dall'insegnamento di "Pedagogia sociale e delle differenze"; più recentemente sono stati, invece, istituiti gli insegnamenti di "Violenza di genere: pedagogie e politiche educative" e "Violenza di genere tra agiti e rappresentazioni: analisi del fenomeno e strumento di prevenzione", quest'ultimo per gli studenti di area psicologica. Dal 2020 è, inoltre, attivo il Centro Studi di Genere e dal 2023 le ricerche trasversali condotte dai docenti del Dipartimento sui temi legati all'educazione di genere e alla pedagogia delle differenze si sono arricchite delle competenze esperte di una Delegata di Dipartimento alle politiche di genere e pari opportunità.

di Studi Umanistici³ continua, dunque, a confermare la propria vocazione e il proprio impegno nei confronti della tutela dei diritti delle donne e degli uomini.

Tra i vari servizi educativi istituiti con lo scopo di promuovere ricerche e studi innovativi sul tema delle differenze di genere a partire dall'infanzia (Weyland, Galletti, 2018) hanno assunto particolare rilevanza, in ordine di istituzione, lo Spazio Gioco e il Centro Montessori, che più recentemente è stato promotore di una nuova progettualità, che ha visto il Dipartimento collaborare con l'Unicef per l'allestimento di un *baby pit stop*.

2.1 Lo Spazio Gioco

Istituito come servizio di Ateneo nel 2013, lo Spazio Gioco dell'Università di Foggia si è da subito configurato come spazio di sostegno alla genitorialità, con lo scopo di rispondere alle esigenze di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro dei dipendenti dell'Ateneo. Più precisamente, il servizio, affidato annualmente ad educatori reclutati con specifico bando di selezione, è stato progettato a seguito di un'analisi dei bisogni di cura del personale docente e del personale tecnico-amministrativo e bibliotecario rispetto ai periodi di chiusura delle istituzioni scolastiche, nei quali risulta spesso più difficile la conciliazione delle esigenze familiari con le attività professionali. Dall'analisi delle risposte fornite volontariamente ad un primo questionario elaborato e somministrato nei primi mesi dello stesso anno dai componenti dell'area storico-pedagogica del Dipartimento di Studi Umanistici per valutare le condizioni di progettazione e istituzione del suddetto servizio, ipotizzato già alla fine del 2012 nell'ottica di un ampliamento dell'offerta formativa del Corso di Studio Triennale in "Scienze dell'educazione e della formazione", emerse, appunto, l'esigenza di istituire un servizio di cura nei confronti dei figli dei dipendenti dello stesso Ateneo che migliorasse la conciliazione vita-lavoro dei genitori, favorendo contestualmente l'occupazione femminile ed eliminando le disparità di genere⁴.

Pur tenendo conto delle richieste emerse dall'analisi del suddetto questionario, ipotizzando i vantaggi che sarebbero derivati dall'eventuale utilizzo del servizio anche da parte dei genitori con figli al di sotto dei sette anni, che non avevano risposto al questionario, lo Spazio Gioco fu istituito per bambini di età compresa tra tre e dieci anni. In via sperimentale si decise di aprire il servizio nei mesi estivi, al fine di valutarne l'efficacia in un periodo in cui la maggior parte delle famiglie avrebbe potuto utilizzarlo maggiormente. Lo stesso ha funzionato con modalità simili fino al 2021, con la sola sospensione per l'anno 2020, dettata dallo stato di emergenza sanitaria.

A partire dal 2022, nell'ambito di una convenzione tra l'Università e la Parrocchia Sacro Cuore di Gesù di Foggia, finalizzata a contrastare il rischio di povertà educativa dei quartieri più periferici della città, con riferimento, in questo caso, al quartiere Candelaro, a pochi chilometri di distanza dal Dipartimento di Studi Umanistici⁵, si è inaugurata una nuova sede dello Spazio Gioco, istituita nella suddetta Parrocchia per capitalizzare le potenzialità di quel quartiere nell'ottica della promozione di azioni di antimafia sociale, grazie alle quali il suddetto servizio educativo ha assunto una nuova veste, configurandosi quale spazio aperto alla cittadinanza nell'ambito di quello che comunemente viene denominato *welfare* di comunità o di prossimità (Mortari, 2008; Corsi, 2011; Ponzio, 2014; Borgogni, Farinella, 2017). Dunque un vero e proprio spazio d'azione a vocazione sociale, coordinato da un sistema di interventi a titolo volontaristico e cooperativo, con lo scopo di rafforzare, nel territorio di Capitanata, le reti sociali impegnate nella promozione delle politiche di genere, a partire da quelle delle quali l'Università di Foggia si fa da sempre promotrice e garante, come nel caso delle associazioni ubicate e attive nelle zone più periferiche, a tutela dei bisogni delle fasce più emarginate sul piano socio-culturale, oltre che economico. A partire da quell'anno lo Spazio Gioco, che ha continuato a funzionare nel periodo estivo presso il Dipartimento di Studi Umanistici⁶, ha dunque garantito due aperture pomeridiane anche presso la Parrocchia Sacro Cuore di Gesù.

In entrambe le sedi dello Spazio Gioco, che ogni anno, nel periodo estivo, hanno accolto una media di trenta

3 A partire dal 1880 l'edificio ha ospitato l'Ente ospedaliero provinciale de' Santi Caterina e Francesco da Paola – Vittorio Emanuele II", meglio noto come "Ospedale delle donne povere", nell'ambito del quale, dal 1908, fu allestito anche un servizio di baliatico. Dal 1929 fu, invece, sede del Brefotrofio della provincia di Foggia.

4 Al primo questionario di gradimento del progetto risposero quarantanove donne con figli di età compresa tra sette e undici anni, che quindi manifestarono la volontà di usufruire di un servizio rispondente ai bisogni formativi della seconda infanzia. L'esigenza fu in massima parte legata al bisogno di attivare un servizio che accogliesse i bambini tutti i pomeriggi, oltre ai periodi di chiusura delle istituzioni scolastiche. Dodici e sei donne chiesero, invece, rispettivamente, che il servizio potesse essere attivo solo nel periodo estivo e nei periodi di chiusura delle istituzioni scolastiche in concomitanza di festività, ovvero tutti i pomeriggi, senza tener conto dei periodi festivi.

5 Pur essendo centro storico, anche la zona nella quale è ubicato il Dipartimento di Studi Umanistici, nella quale stanno, appunto, prendendo corpo queste progettualità, si configura tra le zone maggiormente ai margini della vivibilità e certamente dislocate rispetto ai punti nevralgici della vita sociale.

6 Nello stesso anno fu sperimentata l'apertura dello Spazio Gioco anche nel periodo delle festività natalizie. La sperimentazione, riproposta con le stesse modalità negli anni successivi, fu progettata con lo scopo di accogliere i figli dei corsisti del tirocinio formativo attivo per l'insegnamento di sostegno, erogato, appunto, in tutti i Dipartimenti dell'Università di Foggia, con un numero elevato di corsisti proprio nel Dipartimento di Studi Umanistici.

bambini, sono stati organizzati e sono tuttora attivi, tra gli altri, laboratori di lettura sui temi legati al genere, oltre che, più genericamente, laboratori di narrazione autobiografica, che vedono, appunto, i bambini e le bambine confrontarsi sul tema dei diritti e delle pari opportunità nonché su stereotipi e pregiudizi che rischiano di interferire negativamente nel processo di costruzione dell'identità di genere e, più genericamente, dell'identità sociale. Laboratori nei quali la parola viene letta come strumento di liberazione, come mezzo per rimettere tutto in gioco, creando appositamente un disordine in grado di combattere regole prestabilite e convenzioni sociali non condivise. Periodicamente vengono anche calendarizzati eventi di formazione aperti alla cittadinanza, con specifico riferimento a quelli destinati ai bambini e ai ragazzi delle scuole primarie del territorio, coinvolti in percorsi di promozione della lettura che hanno lo scopo di promuovere in loro una capacità di decodifica simbolica del testo, a sua volta promotrice della capacità di esercitare un potere ermeneutico sulla realtà, a partire da quella racchiusa in un libro. I percorsi di promozione della lettura organizzati nello Spazio Gioco utilizzano metodologie laboratoriali e tecniche di discussione collettiva proprio al fine di favorire un arricchimento cognitivo e un'organizzazione logica del pensiero, a loro volta promotori dello sviluppo della fantasia e dell'immaginario e della progressiva e graduale conquista di specifiche competenze linguistiche, oltre che relazionali.

Interessanti anche gli incontri destinati ai genitori dei bambini che frequentano il servizio, nei quali si approfondiscono, in particolare, temi legati al processo di crescita e di sviluppo della prima e della seconda infanzia. Proprio la partecipazione dei genitori a questi incontri, organizzati mediamente una volta al mese, ha fatto emergere una nuova esigenza, avanzata, appunto, dalle famiglie partecipanti agli incontri, che sempre più frequentemente chiedevano di approfondire temi connessi al processo di cura dei bambini al di sotto dei tre anni. Questi nuovi bisogni formativi hanno portato a progettare l'istituzione di un nuovo servizio, il Centro Montessori, in continuità con il percorso in "Esperto e coordinatore dei servizi educativi Montessori 0-3 anni", istituito nel 2019 nell'ambito del Corso di Studio Magistrale in "Scienze pedagogiche e della progettazione educativa"⁷.

2.2 Il Centro Montessori e il baby pit stop

Diventato anch'esso sede di attività pratico-laboratoriali dei corsisti che di volta in volta scelgono di frequentare il percorso montessoriano, il Centro Montessori è nato, dunque, come luogo di accompagnamento al processo di crescita dei bambini al di sotto dei tre anni di età, nonché come osservatorio sull'infanzia e sede di formazione dei genitori rispetto ad un metodo, quello montessoriano, che intende, appunto, valorizzare l'autonomia del bambino a partire dalla nascita, quindi maturare nei genitori specifiche competenze nel settore dell'educazione genitoriale responsabile. Gestito dagli educatori della Società Cooperativa Sociale Casa dei Bambini Arl Onlus di Foggia, specializzati nel metodo Montessori, in collaborazione con i componenti dell'area storico-pedagogica del Dipartimento di Studi Umanistici, anche nel Centro Montessori vengono periodicamente organizzati corsi di formazione aperti alla cittadinanza ai quali hanno finora partecipato assiduamente i genitori dei bambini che frequentano la suddetta Casa dei Bambini. Tali corsi focalizzano l'attenzione sullo sviluppo dell'identità personale e sociale, nonché sullo sviluppo dell'identità di genere a partire dai primi anni di vita, e sulla imprescindibilità della formazione dei genitori e, in generale, degli educatori che si fanno carico della responsabilità dei processi di costruzione dell'identità a partire dalla primissima infanzia.

L'ultimo servizio educativo di Ateneo attivato nel suddetto Dipartimento, in ordine cronologico, è il *baby pit stop*, istituito nel 2024 in collaborazione con l'Unicef quale servizio integrato e aperto alla cittadinanza, volutamente collocato in quella che fino a cinquant'anni fa era ancora, nel brefotrofio, una delle due stanze di preparazione del latte. Il servizio, istituito anche su sollecitazione dei genitori che partecipavano agli incontri organizzati dal Centro Montessori per offrire alla cittadinanza un ambiente per l'allattamento protetto, è stato progettato con lo scopo di attivare al suo interno un osservatorio di studi inclusivi e democratici sulla maternità e, in generale, sulla genitorialità, nonché come sede di ricerca e attività laboratoriali aperte alle famiglie e finalizzate ad approfondire temi legati all'allattamento e, in senso lato, al rapporto uomo-donna in relazione ai bisogni di cura dei neonati, sempre nell'ottica di un panorama più vasto e trasversale, legato al genere e alla promozione delle pari opportunità. Oggetto di riflessione dei laboratori che prenderanno corpo nell'ambito del suddetto servizio, nell'ambito di una più ampia cornice sul tema della maternità sociale e della poliedricità del valore trasformativo della funzione sociale della maternità, è proprio la sostenibilità di un processo di accudimento che, evidentemente, non è solo responsabilità delle madri e che, quindi, richiede, a tutti i livelli, un sostegno attivo da parte della comunità.

⁷ Il suddetto percorso, che si configura quale corso di specializzazione per educatori della prima infanzia e che al termine del biennio di una delle due classi di laurea magistrale (LM-50) rilascia il diploma di specializzazione Montessori contestualmente al titolo di laurea magistrale, è stato organizzato e attivato in collaborazione con l'Opera Nazionale Montessori, che rilascia, appunto, il titolo di specializzazione nel metodo Montessori, e con la Società Cooperativa Sociale Casa dei Bambini Arl Onlus di Foggia, che ogni anno mette a disposizione degli studenti che scelgono il percorso montessoriano esperti formatori, materiali strutturati e spazi appositamente organizzati per le attività laboratoriali e di tirocinio.

3. Nuovi sviluppi culturali e innovative forme di sostenibilità sociale

Grazie all'istituzione di questi servizi il Dipartimento di Studi Umanistici ha, dunque, messo in atto una forza rigeneratrice che si è fatta forza trainante nella costruzione di reti e azioni trasformative nell'ambito del sistema integrato di servizi di promozione dei temi di genere, che a loro volta stanno contribuendo ad innovare l'offerta formativa di tutti gli enti coinvolti nella rete.

Un forte sostegno alla rete viene oggi dal protocollo stipulato il giorno 11 marzo 2025 tra l'Associazione Nazionale Comuni Italiano (ANCI) e la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), che contribuirà ovviamente a sostenere ulteriormente le collaborazioni già avviate tra Comuni e Università e a sviluppare nuove progettualità sul tema delle pari opportunità, evidentemente oggetto di comune interesse, per realizzare attività di integrazione, coesione e inclusione socio-culturale anche e soprattutto attraverso alleanze e forme di collaborazione con il terzo settore⁸.

Riferimenti bibliografici

- Antinori F. (2000). Università e territorio: crescere insieme. In C. Xodo (a cura di), *Università, Sapereli, Formazione, Mercato* (pp. 275-281). Padova: Cleup.
- Benneworth P., Inman A., Schuetze H. G. (eds.) (2010). *The Community Engagement and Service Mission of Universities*. Leicester: Niace.
- Borgogni A., Arduini M., Birbes C. (a cura di) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Borgogni A., Farinella R. (2017). *Le città attive. Percorsi pubblici nel corpo urbano*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (ed.) (2011). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Delanty G., (2001). The University in the Knowledge Society, *Organization*, 8 (2), 149-153.
- Di Rienzo P., Azara L. (2018). Introduzione. In Di Rienzo P., Azara L. (a cura di), *Learning city e diversità culturale* (pp. 5-17). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Dozza L., Ulivieri S. (a cura di) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Giddens A. (2000). *Runaway world: How globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Goddard J., Vallance P. (2013). *The University and the City*. London: Routledge.
- Loiodice I., Ulivieri S. (a cura di) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Longworth N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
- Longworth N. (2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina (Original work 2006).
- Lopez A. G. (a cura di) (2025). *Pratiche di libertà. La generatività del materno tra arte, educazione e politica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mapelli B., Seveso G. (a cura di) (2003). *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Guerini Studio.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Mottana P., Campagnoli G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*. Trieste: Asterios.
- Mumford L. (2007). *La cultura delle città*. Torino: Ein (Original work 1953).
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. 25 settembre.
- Orefice P. (1975). *La comunità educante: teoria e prassi*. Napoli: Ferraro.
- Paba G., Perrone C. (a cura di). (2002). *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*. Firenze: Alinea.
- Piazza R. (2013). *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*. Roma: Aracne.
- Piazza R. (ed.). (2009). *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa*. Milano: Guerini Studio.
- Ponzio I. (2014). *Il welfare di comunità applicato alla cura*. Torino: Conferenza Espanet.
- Schuetze H., Inman P. (a cura di) (2010). *Community Engagement and Service. A Primary Mission of Universities*. Leicester: Niace.
- Weyland B., Galletti A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Reggio Emilia: Junior.

8 In risposta al protocollo stipulato tra ANCI e CRUI, in occasione di un tavolo tecnico organizzato dall'Università e dal Comune di Foggia, tenutosi il 20 marzo scorso, si è ribadito l'impegno a promuovere, sviluppare e consolidare opportunità e iniziative di collaborazione in vari ambiti delle politiche educative orientate alla sostenibilità sociale, alla diffusione del sapere scientifico e alla promozione della città di Foggia come "città universitaria", con ricadute positive in termini di potenziamento dell'apprendimento permanente.

Educación democrática y pedagogía de género en la Italia republicana. Democratic education and gender pedagogy in postwar republican Italy

Anna Rodella

Profesora sustituta interina, Universidad Pablo de Olavide, annarodella89@gmail.com

OPEN  ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

El presente artículo analiza la evolución de la educación democrática y de la pedagogía de género en Italia a partir de los años cincuenta, destacando su entrelazamiento en el contexto histórico, político y cultural de la posguerra. A través de una lectura crítica de fuentes divulgativas, ensayos y prácticas educativas, se investigan las transformaciones del sistema escolar italiano y de las reflexiones sociales en relación con los principios de igualdad y libertad de expresión de género. El artículo explora el papel de la escuela y de los servicios escolares para la promoción de una ciudadanía activa y consciente, con especial atención a la progresiva incorporación de las temáticas de género en los planes de estudio y en las políticas educativas. Surgen tanto las resistencias culturales como los momentos de cambio, poniendo de relieve cómo el debate social en torno a los temas educativos puede contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva, crítica y democrática, a través del reconocimiento de las diferencias y la valorización de las identidades.

KEYWORDS

Pedagogía de género; educación democrática; políticas educativas de género; feminismo, emancipación.
Gender pedagogy; Democratic education; Gender education policies; Feminism, Emancipation.

This article analyses the evolution of democratic education and gender pedagogy in Italy starting from the 1950s, highlighting their interconnection within the historical, political, and cultural context of the post war period. Through a critical reading of popular sources, essays, and educational practices, the article investigates the transformations of the Italian school system and public discourse in relation to the principles of equality and freedom of gender expression. It explores the role of schools and extracurricular systems in promoting active and informed citizenship, with particular attention to the gradual introduction of gender-related topics into curricula and educational policies. Both cultural resistance and turning points emerge, revealing how social debate on educational issues can contribute to the construction of a more inclusive, critical, and democratic society through the recognition of differences and the valorisation of identities.

Citation: Rodella A. (2025). Educación democrática y pedagogía de género en la Italia republicana. *Women & Education*, 3(6), 86-90.

Corresponding author: Anna Rodella | annarodella89@gmail.com

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_15

Submitted: September 16, 2025 • **Accepted:** October 21, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Educación democrática en la Italia republicana

1.1 El contexto histórico y social de la nueva Italia republicana

La proclamación de la República Italiana en 1946 representa un momento de ruptura fundamental en la historia del sistema educativo nacional. Tras más de dos décadas de régimen fascista, durante las cuales la instrucción había sido sistemáticamente subordinada a fines propagandísticos y a la consolidación de un modelo político autoritario, la nueva etapa republicana se inaugura con un renovado compromiso hacia la democratización del acceso y de los contenidos formativos, sentando las bases de una escuela orientada a los principios constitucionales de libertad, igualdad y ciudadanía activa.

En efecto, durante el *ventennio fascista*, las políticas educativas y sociales se orientaron a la reproducción de un modelo de sociedad rígidamente jerárquico y patriarcal, que consolidaba y legitimaba profundas desigualdades de género. Para facilitar y ejemplificar esta distinción entre los sexos, los institutos masculinos y femeninos se mantuvieron separados hasta los años cincuenta (Biemmi, 2009, p. 25)¹.

La Constitución, promulgada oficialmente el 1 de enero de 1948 – en particular en los artículos 3, 9, 33 y 34 – estableció las bases de un nuevo proyecto educativo centrado en la igualdad, en el acceso universal a la instrucción y en la promoción del pleno desarrollo del ser humano. La educación fue así reconocida como un derecho fundamental y como un instrumento estratégico para la construcción de una ciudadanía activa y consciente (Vertecchi; Lucisano; Nardi; Volpicelli, 2001).

Fue, por tanto, en el nuevo contexto democrático cuando los órganos políticos se comprometieron a promover leyes que garantizaran una instrucción gratuita y universal para hombres y mujeres, capaz de superar décadas y siglos de divisiones sociales y de género. En esos mismos años, se difundieron en Italia las corrientes pedagógicas procedentes de Estados Unidos y, en algunos casos, de la U.R.S.S.², que sancionaban el profundo vínculo entre derecho a la educación y sociedad democrática.

A finales de los años cuarenta, fueron traducidos en Italia los escritos de principios de siglo del estadounidense John Dewey, entre ellos el texto *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, que exaltaba la estrecha relación entre la vida democrática y el valor de una educación de carácter igualitario. El pedagogo estadounidense atribuía a la escuela un papel social de gran relevancia, puesto que debía ocuparse no solo de la transmisión de la cultura, sino sobre todo de la formación humana y cívica de los ciudadanos. Dewey reconocía la necesidad de un sistema escolar público y nacional que garantizara iguales oportunidades educativas a todos sus ciudadanos, superando las divisiones de carácter económico, social y de género (Dewey, 2018, p. 46).

La teoría pedagógica de la educación democrática, que comenzó a difundirse primero en los ámbitos académicos y posteriormente en los institucionales, parecía responder a carencias y atrasos que la nueva Italia republicana deseaba finalmente vencer y superar. A este respecto resultan emblemáticas las palabras pronunciadas por Calamandrei en un discurso de 1946 contra el privilegio en la instrucción:

La verdadera democracia no existe allí donde, aun siendo todos los ciudadanos igualmente electores y elegibles de derecho, solo algunas categorías de ellos disponen de hecho de la instrucción suficiente para ser elementos conscientes y activos en la lucha política (Calamandrei, 2008, p. 112).

Sin embargo, hasta finales de los años sesenta, el sistema escolar italiano continuó marcado por una lógica selectiva y clasista, herencia del modelo “gentiliano” y de las desigualdades sociales preexistentes (Asor Rosa, 1965). Las nuevas corrientes pedagógicas llegadas a Italia, inspiradas en modelos activistas y progresistas, tardaron décadas en ser efectivamente introducidas en el sistema educativo y en ser consideradas por el cuerpo docente italiano.

1 La separación de los institutos según el sexo comenzó a ser sustituida parcialmente con la aparición de las primeras clases mixtas a mediados de los años cincuenta. Sin embargo, fue únicamente gracias a la reforma de la *Scuola media unica*, instituida mediante la ley del 31 de diciembre de 1962, n.º 1859, firmada por Luigi Gui (gobierno Fanfani), que se consolidó un recorrido educativo único, gratuito y obligatorio, destinado a niños y niñas de entre 11 y 14 años, sin ninguna separación curricular (Vertecchi; Lucisano; Nardi; Volpicelli, 2001, 230).

2 Téngase como referencia destacada el pedagogo Antón Makárenko, fundador de la pedagogía soviética basada en el trabajo productivo en la educación. Su concepción de la formación se fundamenta en una “disciplina consciente” que obliga al discente a respetar reglas y órdenes precisas que incrementen su productividad, en oposición al concepto de espontaneidad de Dewey (Leuzzi, 2014: 38). El objetivo pedagógico de la educación, según Makárenko, es formar a un ciudadano capaz de actuar en colectividad para el bienestar social (Makárenko, 2008).

1.2 La pedagogía lingüística democrática de don Milani

Particularmente significativa es la experiencia de don Lorenzo Milani³, documentada en el texto *Carta a una profesora*, fruto de una escritura colectiva realizada junto con los chicos y las chicas que asistieron a la escuela de Barbiana, en muchos casos después de haber sido rechazados por aquel sistema escolar tradicional que les negaba cualquier posibilidad de afirmación y de éxito, abandonándolos y etiquetándolos como “chicos difíciles”. En efecto, quienes dominaban únicamente la variante dialectal del italiano eran censurados por el sistema de instrucción pública, que promovía el aprendizaje de un idioma italiano rígido, anacrónico y obsoleto, inadecuado para la comunicación oral o coloquial. La revolución de don Milani radica precisamente en su pedagogía lingüística democrática, que se centra en la transmisión de una lengua sencilla y comunicativa, destinada a dotar a sus alumnos y alumnas de un instrumento contra los abusos sociales y que les permitiera gozar plenamente de una participación social activa (De Mauro, 1970, p. 200).

Si se pierden ellos (los chicos difíciles), la escuela deja de ser escuela. Se convierte en un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Llega a ser un instrumento de diferenciación cada vez más irreparable (Milani, 1990, p. 12).

La *Carta* denuncia las desigualdades estructurales del sistema educativo y propone un modelo de escuela popular, basado en la educación personalizada y en la participación activa de los/las estudiantes en su propio proceso formativo y en el de sus compañeros y compañeras. En el nuevo contexto democrático, la educación no puede seguir estando destinada únicamente a quienes provienen de contextos sociales “merecedores” de acceder a un recorrido formativo. Por el contrario, el acceso a la instrucción —y, por ende, al éxito social— debe configurarse como un derecho universal, garantizado a todo aquel que desee emprenderlo, independientemente de sus condiciones sociales, económicas o geográficas de origen. Para Milani, la educación adquiere un significado más profundo: no se limita a la transmisión de contenidos normativos, sino que aspira a ofrecer una posibilidad de afirmación y de emancipación social a quienes, sin cultura, permanecerían anclados en viejas y estáticas divisiones de clase. En definitiva, la nueva educación debe contribuir a la formación de sujetos críticos, responsables y solidarios entre sí (Corsi; Sani, 2004, pp. 20-22).

1.3 La educación democrática de Ada Gobetti

Estos mismos objetivos fueron trazados por la pedagogía democrática elaborada y difundida por la docente, partisana y militante feminista Ada Prospero Gobetti. La escritora piamontesa⁴, que se dedicó durante muchos años a la enseñanza —primero de filosofía y posteriormente de lengua inglesa en la escuela media—, se ocupó siempre de la actividad divulgativa en el ámbito pedagógico. Autora de varios libros de literatura infantil, entre ellos *Historia del gallo Sebastiano*, que en época fascista invitaba a oponerse al sistema autoritario y a experimentar una vida libre y rebelde, Gobetti dedicó toda una década, desde 1958 hasta el año de su muerte, a la redacción de *Il Giornale dei genitori*. El periódico tenía como uno de sus principales objetivos dar vida a un debate popular sobre la cuestión educativa capaz de implicar a padres, docentes, discentes e instituciones y, secundariamente, proponía ofrecer “a los padres inexpertos” consejos prácticos y explicaciones teóricas sobre cómo establecer buenas prácticas educativas entendidas “en sentido democrático y progresista, tanto en la orientación ideal como en la práctica cotidiana” (Gobetti, 1959, p. 2).

La educación democrática, entendida por Gobetti, preveía ante todo un diálogo constante y continuo entre todos los miembros del acto educativo, capaz de abolir el viejo sistema autoritario e instaurar prácticas comunicativas y motivadoras que estimularan el aprendizaje. Los/las docentes estaban llamados a interesarse por el contexto familiar del alumno y, a su vez, los padres debían preocuparse por el trabajo desarrollado en la escuela, con el fin de estar en consonancia con las prácticas docentes y las necesidades de sus hijos e hijas. Asimismo, las familias debían garantizar

3 Don Lorenzo Milani (1923-1967, Florencia) fue sacerdote, maestro y escritor. Trasladado a Barbiana en 1954, un pequeño pueblo de montaña del municipio de Vicchio, fundó una escuela popular que acogía a todos los muchachos de las aldeas vecinas que no podían desplazarse a la ciudad de Florencia para asistir a la escuela pública más cercana o que habían sido rechazados por esa misma institución. Entre las principales publicaciones de Milani se recuerda *Lettera a una professoresa* (1967), escrita junto con los alumnos y alumnas de Barbiana, en la que se denuncia la situación de injusticia social y de clasismo presente en la escuela pública.

4 Ada Prospero Marchesini Gobetti (1902-1968, Turín) fue escritora, maestra, traductora y periodista. Participó activamente en la lucha partisana en el valle de Susa y en 1956 publicó *Diario partigiano*, un relato fiel y vívido que otorga valor al papel de las mujeres durante los acontecimientos de la *Guerra di Liberazione*. Siempre comprometida con la militancia feminista (fue presidenta piamontesa de la *Unione Donne Italiane*), dedicó además toda su vida a la enseñanza y a la divulgación pedagógica a través de la literatura infantil y de *Il Giornale dei genitori*, un periódico centrado en la difusión de los principios de la educación democrática progresista. Para un mayor análisis sobre la pedagogía de Gobetti, consultese Leuzzi (2014) y Rodella (2025).

iguales derechos formativos a niños y niñas, para asegurarles las mismas oportunidades de éxito laboral. De igual modo, en el ámbito doméstico, era importante que existiera una plena colaboración entre padre y madre en la gestión de las tareas del hogar y en el cuidado de los hijos, con el fin de demostrar, mediante el ejemplo, que las antiguas divisiones de roles habían sido superadas y que la mujer disponía de los mismos derechos que el hombre.

En el periódico se debatía, gracias a la contribución de diversos expertos y expertas en el ámbito pedagógico, sobre diferentes temáticas progresistas, entre ellas: la introducción de la educación sexual vinculada a la sentimental, como buena práctica para la convivencia civil; la importancia del estudio de la educación cívica para formar en los discentes una conciencia civil democrática y solidaria; y la posibilidad de criar a los hijos e hijas en contextos familiares no normativos, las denominadas familias ampliadas, que estimulan el aprendizaje y la socialización.

En definitiva, la educación democrática promovida por Gobetti en los años sesenta impulsaba un proceso colaborativo de formación, a fin de que discentes y familias dispusieran de herramientas para la participación crítica y activa en la sociedad democrática. En particular, fue Gobetti quien contribuyó a superar la concepción de la mujer como “sexo débil” (De Beauvoir, 2016) y a promover la difusión de nuevos modelos femeninos autónomos, cultos y consolidados, como premisa indispensable para la convivencia civil en el nuevo contexto republicano y como objetivo fundamental de una educación progresista.

Milani y Gobetti se distinguieron en el panorama educativo por haberse comprometido con la afirmación de aquellos derechos sociales que fueron promulgados inicialmente en la Constitución democrática, pero que durante décadas encontraron dificultades para su aplicación efectiva en los contextos de instrucción pública. En los años setenta, esta herencia revolucionaria fue recogida por los/las docentes y educadores/as que en 1975 constituyeron el GISCEL⁵, y elaboraron las diez tesis destinadas a garantizar una educación lingüística democrática, instrumento fundamental para abolir definitivamente las antiguas distinciones clasistas y sociales, y para asegurar posibilidades de afirmación a todos y todas.

Además, en esos mismos años, también gracias a la difusión de los nacientes movimientos feministas, se sentaron las bases para desarrollar una pedagogía democrática e inclusiva, que promoviera la superación de las divisiones sociales y de género en la formación de la persona, desde la infancia hasta la edad adulta (Lo Duca, 2008).

2. Una perspectiva crítica emergente: la pedagogía de género en los años setenta

Fueron necesarios dos decenios de contexto republicano y de luchas por la implementación de una educación igualitaria, laica y democrática, también desde el punto de vista lingüístico, para que los estudios de género pudieran emergir en el contexto italiano y llegar a influir de manera decisiva también en el ámbito de la pedagogía.

El final de los años sesenta estuvo marcado por las protestas juveniles, obreras y feministas, y coincidió con el momento histórico en que un número creciente de mujeres instruidas tomó conciencia y protestó contra la condición de subordinación femenina, presente en todos los ámbitos sociales: desde el doméstico, hasta el educativo y el laboral (Olivieri, 1995).

En este periodo, en Italia, la pedagogía de género emergió como un campo de reflexión y de práctica educativa estrechamente vinculado a las transformaciones sociales de la época, a las teorías de la educación democrática y a los nacientes *women's studies*, ya difundidos en Estados Unidos y en Inglaterra. En un contexto caracterizado por un profundo examen y cuestionamiento de los modelos tradicionales de familia, escuela y sociedad, la pedagogía de género se configuró como un enfoque crítico orientado a deconstruir los estereotipos sexuales y los roles de género transmitidos a través de las instituciones educativas y de los dispositivos culturales. Su objetivo era fomentar la toma de conciencia frente a las desigualdades estructurales y las discriminaciones, promoviendo itinerarios formativos capaces de valorizar las diferencias y de superar la dicotomía jerárquica entre lo masculino y lo femenino.

Significativa fue la publicación del ensayo de Elena Gianini Belotti, titulado *Dalla parte delle bambine* (1973), que, a pesar de poseer un carácter divulgativo, fue considerado un texto fundamental para dar inicio al debate italiano, tanto en el ámbito académico como en el institucional, sobre la discriminación de género vigente en el contexto educativo público. Tras abordar las diferencias de trato reservadas a ambos sexos durante la infancia en el entorno familiar, en el cuarto capítulo la autora profundiza en la cuestión de la división de sexos en el ámbito escolar. Belotti sostiene la no neutralidad perpetuada por familias e instituciones en el acto educativo: en efecto, desde la primera infancia, a las niñas se las empuja a ser dulces, dóciles, ordenadas y orientadas al cuidado del hogar y de la figura masculina; mientras que a los niños se los alienta a ser fuertes, emprendedores, a asumir riesgos y a centrar sus esfuerzos en el éxito personal. En definitiva, la autora realiza una crítica a la educación sexista y a las prácticas estereotipadas difundidas en la formación de la infancia, e invita a todo el sistema educativo a cambiar

⁵ El Grupo de Intervención y Estudio en el campo de la Educación Lingüística (GISCEL), formado en 1973, centró su labor en la renovación de la pedagogía lingüística tradicional. En la primavera de 1975 redactaron un documento que contenía Diez Tesis necesarias para garantizar la implementación de una educación lingüística democrática (Lo Iero; Lugarini, 2020). Para más información sobre las actividades del GISCEL, consúltese el sitio web www.giscel.it.

de perspectiva, situándose precisamente “del lado de las niñas”, para permitir que cada persona crezca libre de condicionamientos de género.

La evolución de la investigación sobre el igualitarismo educativo de los años cincuenta y sesenta se tradujo, en los años ochenta, en una indagación orientada a la valorización de las diferencias de género. La pedagogía de la diferencia, que tuvo su origen en los estudios de la belga Luce Irigaray⁶, fue particularmente estudiada y promovida por un grupo de investigadoras de la Universidad de Verona que, en 1983, dieron vida al grupo *Diotima*. El modelo pedagógico-diferencialista elaborado por las estudiadas introdujo, también en el ámbito escolar, la posibilidad de prever en determinados momentos una separación parcial entre alumnas y alumnos durante las actividades didácticas. Esta opción buscaba crear espacios de reflexión crítica específicamente femenina, en los cuales la subjetividad de las alumnas se colocara en el centro. En esta perspectiva, la relación educativa se desarrolla de acuerdo con estilos cognitivos y relaciones-emotivos capaces de valorizar las características propias de la experiencia femenina, a menudo anuladas por una modalidad de enseñanza aparentemente neutral que, en realidad, siempre había privilegiado los saberes y los lenguajes masculinos, estableciendo lo masculino como parámetro universal de las diferencias (Diotima, 1987; Ulivieri, 2023).

En definitiva, los distintos enfoques disciplinarios de género desarrollados en Italia a partir de los años setenta se propusieron subvertir y reelaborar las prácticas educativas tradicionales, que durante décadas habían alimentado divisiones y desigualdades de sexo y de género, relegando a niñas y jóvenes a una condición de subordinación psicológica y cultural frente a la dominación patriarcal de la sociedad.

En este proceso evolutivo, la pedagogía de género logró afirmarse únicamente gracias a un recorrido sostenido en la lucha por la realización de una verdadera educación democrática en las escuelas, capaz de promover la igualdad social, lingüística y de género. El igualitarismo y el diferencialismo educativo se delinearon, así como dos orientaciones alternativas de acción formativa, ambas dirigidas a subvertir las prácticas anteriores y a abrir un horizonte transversal de crítica y transformación, destinado a incidir profundamente en la cultura educativa italiana de los años posteriores.

No obstante, a pesar de los principios constitucionales y de las reformas más significativas, el camino hacia una escuela plenamente democrática ha estado –y sigue estando– obstaculizado por contradicciones, resistencias culturales y desigualdades persistentes, ligadas a factores socioeconómicos, territoriales y de género. La distancia entre la escuela ideal y la escuela real sigue siendo un problema no resuelto, que exige una reflexión crítica constante y un renovado compromiso pedagógico.

Bibliografía

- Asor Rosa A. (1997). *Scrittori e popolo. Il populismo nella letteratura italiana contemporanea*. Torino: Einaudi.
- Butler J. (2023). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1990).
- Biemmi I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Calamandrei P. (2008). *Per la Scuola*. Palermo: Sellerio.
- Cavarero A., Restaino F. (2002). *Le filosofie femministe*. Milano: Bruno Mondadori.
- Corsi M., Sani R. (a cura di) (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- De Beauvoir S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Catedra.
- De Mauro T. (1970). *Scuola e linguaggio: questioni di educazione linguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Diotima. (1987). *Il pensiero della differenza sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- Gobetti A. (maggio 1959). “Ai lettori”. *Il Giornale dei Genitori*, 2.
- Gobetti A. (1992). *Storia del gallo Sebastiano*. Milano: Einaudi scuola.
- Leuzzi M. C. (2014). *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico*. Roma: Anicia.
- Lo Duca M. G. (2008). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Iero S., Lugarini E. (2020). *Tullio de Mauro: «Dieci tesi» per una scuola democratica*. Firenze: Franco Cesati.
- Makarenko A. (2008). *La pedagogia scolastica sovietica*. Roma: Armando.
- Milani L. (1970). *Carta a una maestra. Alumnos de la escuela de Barbiana*. Barcelona: Nova Terra.
- Rodella A. (2025). *Scrivere per emancipare: l'attività giornalistica di Ada Marchesini Gobetti. Entre cuerpos y palabras: género y nuevos territorios narrativos*. Madrid: Dykinson, 187-200.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2023). Identità di genere, femminismo e educazione. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. 12/1, 109-122.
- Vertecchi B., Lucisano P., Nardi E. e Volpicelli I. (2001). *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano: FrancoAngeli.

6 Luce Irigaray (Blaton, 1930) es filósofa, psicoanalista, lingüista y feminista belga, directora de investigación en el CNRS de París. En 1968 obtuvo un doctorado en Lingüística y en 1974 publicó su tesis doctoral titulada *Speculum, de l'autre femme*, obra en la que critica el psicoanálisis freudiano y el pensamiento de Lacan sobre la sexualidad femenina. En 1982 obtuvo la cátedra de Filosofía en la Universidad Erasmus de Róterdam y publicó la obra *Ética de la diferencia sexual* (Cavarero; Restaino, 2002).

Multiple e composite: identità senza etichette.
Educare al rispetto dell'alterità fin dalla prima infanzia
Multiple and composite: identities without labels.
Teaching respect for atherness from early childhood

Elisabetta Musi

Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale – Università Cattolica di Piacenza, elisabetta.musi@unicatt.it

Clarissa Ziliani

Educatrice 0-6 e pedagogista, clariundici@gmail.com

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'educazione dovrebbe garantire fin dalla prima infanzia l'acquisizione di gradi via via maggiori di consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità, della loro espressione nel rispetto delle differenze altrui. Attraverso processi di individuazione e progressiva autodeterminazione i bambini e le bambine imparano a percepirci, a conoscersi, a scoprire le proprie attitudini. Ma dietro l'apparente neutralità delle azioni educative e delle espressioni linguistiche, spesso si celano limitazioni, stereotipi e pregiudizi che, più o meno consapevolmente, vengono trasmessi a chi sta crescendo. Nel tentativo di mostrare come sia possibile contrastare questo rischio, il contributo presenta l'esperienza di un servizio per l'infanzia impegnato in una lettura problematizzante dei modi con cui la cultura interpreta le differenze interpersonali e dei rigidi modelli identitari ad essa sottesi.

KEYWORDS

Rispetto, multidimensionalità, possibilità, costruzione identitaria, responsabilità politica
Respect, multidimensionality, possibility, identity construction, political responsibility

Education should ensure that, from early childhood, children gradually acquire greater awareness of themselves, their potential, and how to express themselves while respecting each other's differences.

Through processes of identification and progressive self-determination, children learn to perceive themselves, get to know themselves, and discover their own aptitudes. However, behind the apparent neutrality of educational actions and linguistic expressions, there are often limitations, stereotypes, and prejudices that are transmitted, more or less consciously, to those who are growing up.

In an attempt to show how this risk can be countered, this contribution presents the experience of a childcare service engaged in a problematizing reading of the ways in which culture interprets interpersonal differences and the rigid identity models underlying it.

Citation: Musi E., Ziliani C. (2025). Multiple e composite: identità senza etichette. Educare al rispetto dell'alterità fin dalla prima infanzia. *Women & Education*, 3(6), 91-96.

Corresponding author: Elisabetta Musi | elisabetta.musi@unicatt.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_16

Submitted: October 10, 2025 • **Accepted:** November 3, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Altri *mondi possibili*: il compito *politico* dell'educazione

Educare, com'è noto, non è un atto neutro: ogni gesto, ogni parola, ogni scelta riflette valori, ideologie e visioni del mondo.

Le narrazioni che filtrano il nostro sguardo, i linguaggi che utilizziamo e gli immaginari che costruiamo stabiliscono priorità e determinano chi ha voce e chi viene escluso, chi è rappresentato e chi resta invisibile. Anche l'educazione agisce sugli immaginari, contribuendo a definire ciò che è possibile e realizzabile.

Coltivare una sapienza di sguardo significa innanzitutto imparare a vedere ciò che è nascosto o negato, riconoscere i meccanismi di esclusione e inclusione, le simmetrie e asimmetrie nei rapporti, i privilegi e le discriminazioni che si nascondono nella quotidianità, nei processi di normalizzazione e invisibilizzazione sociale.

La riflessione pedagogica non può quindi prescindere dal riconoscimento di impliciti discriminanti nella narrazione dominante, per contrastare i quali si adopera al fine di costruire spazi di parola per le soggettività marginalizzate o emergenti. Lo sguardo diviene allora propriamente pedagogico quando non è solo constatazione, ma impegno etico e politico. È politico se e quando si interroga su come vivere nel mondo, senza dare per scontato che il mondo costituisca già un luogo vivibile (Butler, 2023, p. 32). In questo interrogarsi incontra due ordini di questioni. La prima è che «abitare un mondo è parte di ciò che rende vivibile la vita» (ivi, p. 33). Questa affermazione, che J. Butler riferisce alla cura della biodiversità, è applicabile anche all'ordine simbolico (che, sia detto per inciso, non ha un'esistenza parallela a quella del mondo fisico), il quale istruisce l'organizzazione sociale e ne è al contempo condizionato, al punto che se scegliamo di abitare il mondo senza curarci delle sue strutture simboliche, dei linguaggi con cui la materialità delle cose entra in noi e ce ne informa (o ci deforma), rischiamo di essere noi a produrre le condizioni di un mondo inabitabile. La seconda questione è che il «precipitato materiale» di un'affermazione generale («abitare un mondo è parte di ciò che rende vivibile la vita») sta nella materialità dei corpi e dei vissuti che li attraversano. Questo sottrae ad uno sfondo impalpabile l'ordine dei valori e li traduce in scelte concrete, che incidono significativamente sulla vita nostra e altrui. Ed è ciò a cui sono chiamati educatori, educatrici e insegnanti: i loro sguardi, le loro parole, i comportamenti, le scelte che compiono li impegnano in un costante lavoro di consapevolezza della testimonianza che offrono e del riverbero che i loro sistemi di valore hanno sui percorsi di crescita di bambini e bambine, ragazzi e ragazze. Allenare lo sguardo è una pratica costante di rilettura critica di sé e del mondo. È imparare a vedere oltre la superficie, interpellati dalla presenza di chi è in silenzio o non trova ascolto. Vedere il mondo è condizione per nominarlo. Denunciarlo. E poi costruire altre possibilità. In questa prospettiva, la pedagogia si fa politica quando interviene sul possibile, si fa urgenza etica allorché porta a «preoccuparsi del bene di altre persone le cui vite sono lontane dalla nostra» (Nussbaum, 2012, p. 30).

2. Educare al rispetto e al riconoscimento

L'infanzia è il primo ambito in cui si esercitano i meccanismi di costruzione dell'identità; è in questo periodo di sviluppo che si iniziano a interiorizzare le regole del mondo, le distinzioni tra ciò che è giusto e sbagliato, tra ciò che è valore e ciò che è scarto.

Nei primi anni di vita inizia il percorso di costruzione identitaria, in cui l'apprendimento avviene soprattutto per imitazione di ciò che si vede e di ciò che si respira quotidianamente nel contesto in cui si vive. Come sottolinea Lavinia Bianchi, riprendendo il pensiero di bell hooks, è «necessario affrontare questi temi fin dalla prima infanzia, quando iniziano i processi di categorizzazione» (Bianchi, 2022, p.166).

L'interesse pedagogico è oggi impegnato a riflettere sull'educazione al genere, analizzando «quelle azioni agite in modo intenzionale dalla scuola, dalla famiglia, più in generale dal sistema formativo [...] volte a decostruire quegli stereotipi di genere che influenzano la costruzione dell'identità dell'individuo e il suo ruolo nella società» (Lopez, 2018, p. 124).

Il genere è una categoria che riguarda tutti gli individui poiché ognuno di noi costruisce il proprio modo di interpretare il ruolo di maschio o di femmina integrando elementi percepiti e scelti in prima persona ed elementi che dipendono dal contesto storico-politico-culturale in cui vive, così come accade con tutti gli altri ruoli che interpretiamo nella vita.

Le differenze sociali e istituzionali non sono differenze biologiche [...], sono il risultato complesso e variabile di precisi percorsi formativi, attraverso cui bambine e bambini vengono indotti a comportamenti che dipendono in ogni popolazione dalle aspettative socio culturali di famiglie e gruppi parentali e amicali. Secondo queste norme ogni bambino e bambina viene indotto coattivamente ad adattarsi a un determinato ruolo, e a definirsi come identità binaria di appartenenza. La pedagogia è chiamata oggi a farsi interprete di nuovi stili educativi e comunicativi, aperti a un modo diverso di intendere la propria identità sessuale e di sentirsi pienamente persona umana al di là di appartenenze e apparenze rigide e invalicabili (Ulivieri, 2023, pp. 51).

Riprendendo un'espressione di Judith Butler, «il genere è qualcosa che si fa» (Butler, 2013) : non è determinato “per natura” ma viene continuamente costruito e ricostruito sulla scena della vita dai singoli individui.

L'attuale organizzazione sociale è caratterizzata da dinamiche fluide, che intaccano anche i modelli identitari tradizionali (rappresentazioni rigide e predefinite del maschile e del femminile), incrinandoli. Nei contesti educativi e scolastici occorre allora partire dalle modalità e dai contenuti dei curricula, analizzarli e decostruirli per stanare le convinzioni discriminanti sul genere, e proporre invece approcci basati sul concetto di persona, irriducibile ad ogni categorizzazione. Il soggetto è sempre “extra-ordinario”, fuori da ogni categoria con cui si tenta di uniformarlo, “oltre” ogni forma con cui si cerca di definirlo. Ogni *persona* è sempre “di più”, un’ulteriorità non solo rispetto a categorie di genere, ma a qualunque conformismo.

Quanto e come tutto questo si traduce concretamente nei servizi educativi in cui bambine e bambini trascorrono gran parte del loro tempo? Come si può, in quanto educatori/educatrici della prima infanzia, farsi promotori di una cultura più democratica, inclusiva e rispettosa delle sfaccettature che ognuno porta con sé?

3. Decostruire i pregiudizi nella quotidianità: l'esperienza di un servizio educativo di Piacenza

Poichè una delle autrici di questo contributo lavora in un servizio per l'infanzia come educatrice, si è ritenuto interessante dare voce alla sua esperienza, riferendone in forma di diario.

3.1 Una pragmatica del rispetto a fondamento dei percorsi identitari nella prima infanzia

Lavoro da 8 anni in un servizio sperimentale rivolto a bambine e bambini da 1 a 6 anni e il valore-cardine che caratterizza il servizio, secondo gli esplicativi orientamenti del Progetto Pedagogico che lo sostiene, è che i bambini e le bambine sono prima di tutto *persone* e che quindi vanno trattati come tali, ponendo particolare attenzione a questioni quali il rispetto, la gentilezza, l'accoglienza e la valorizzazione delle loro diversità, ovvero della loro unicità. Nel progetto educativo non sono previsti momenti o esperienze particolari con cui dare corpo a questi valori, poiché essi permeano tutto il curriculum implicito, cioè quell'agire educativo fatto di linguaggio non verbale, sguardi, tono della voce che trasmette contenuti e valori al di là delle parole che si usano. Il rispetto e la gentilezza sono aria che si respira e che nutre chi vive l'esperienza educativa. E nel rispetto rientra anche l'educazione al consenso, come ricorda Maria Montessori:

“Ma loro sono bambini” è la solita risposta. È vero, ma essere bambini significa essere più delicati, avere una sensibilità ancora maggiore nei rapporti con gli altri. Gli adulti li toccano sempre sulla testa, li spingono in avanti o li tirano, li accarezzano, anche se i piccoli non ne hanno voglia. Uno dei diritti di una persona libera è che nessuno possa metterle le mani addosso senza il suo consenso (M. Montessori, in Honegger Fresco, 2017, p. 297)

Ispirandoci al pensiero pedagogico di Maria Montessori e di Emmi Pikler (2015), chiediamo quindi ai bambini e alle bambine se possiamo abbracciarli, se vogliono oppure no le coccole nel momento della nanna, spieghiamo loro che nessuno può toccare il loro corpo senza averlo chiesto e senza che loro abbiano acconsentito, cerchiamo di far capire che le persone sono libere di stringere legami e relazioni con chi desiderano e che possono opporsi a gesti imposti. Allo stesso tempo, lasciamo libertà ai bambini e alle bambine di esplorare il proprio corpo, di farsi e farci domande sulle differenze anatomiche e su questioni quali la nascita o il concepimento; tendiamo a non dare subito noi le risposte, ma a riproporre loro le domande per costruire insieme le informazioni di cui necessitano.

3.2 Bambini e bambine: soggetti generativi di cultura

Nei servizi per la prima infanzia bambini e bambine costruiscono e socializzano il loro punto di vista sul mondo, che l'ascolto di educatori e educatrici accredita e l'utilizzo di albi illustrati contribuisce a sollecitare.

Come scrivono Buckingham e Scanlon in cui essi non sono

dei meri ripetitori della cultura adulta o target passivi, ma soggetti dotati di agency, capaci cioè di interpretare e ricostruire contenuti nuovi e diversi da quelli a loro trasmessi dai media e dalle principali agenzie di socializzazione e veicolati attraverso tutti quei prodotti (giochi, videogiochi, libri, ecc.) di entertainment e di edutainment rivolti all'infanzia (Buckingham, Scanlon 2005).

Le linee pedagogiche del sistema integrato 06, su cui si basa questo servizio, forniscono indicazioni precise su come l'educazione al rispetto e alle differenze, di qualsiasi tipo esse siano, costituisca un obiettivo fondamentale. I valori dell'accoglienza, del riconoscimento, della partecipazione ne fanno un presidio di qualità, inclusione, democrazia, equità.

Grande importanza è data anche alla peer education che, attraverso la relazione tra bambini e bambine di diverse fasce di età, rimette al centro del processo educativo la socializzazione tra pari.

Imparare a rispettare e a convivere con le differenze, a negoziare le proprie attese, i desideri, le opinioni, i punti di vista, contrasta gli stereotipi e induce ad assumere uno sguardo più largo. Nei servizi educativi ciascun membro porta la propria originale individualità e al contempo accetta regole che promuovono un maggior benessere per tutti.

Ancor prima della legislazione riguardante i servizi educativi, è la stessa Costituzione italiana che tutela le differenze da ogni forma di discriminazione. L'art. 3 dice infatti che “Tutti i cittadini [e le cittadine] hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali[...]”.

3.3 Il dinamismo dei corpi-in-esplorazione e gli albi illustrati: aperture e resistenze dei genitori

Gli albi illustrati costituiscono da sempre un mezzo potente di rappresentazione della realtà, in cui personaggi fantastici, scenari oleografici, dialoghi verosimili forniscono a bambini e bambine informazioni sul mondo che abitano, pur mantenendo aperti gli orizzonti del possibile, dell'invenzione, dell'immaginario, dello stupore. La scelta di proporre letture che non vincolino la rappresentazione identitaria a stereotipi e pregiudizi, può però non incontrare sempre il favore dei genitori.

Diversi sono gli strumenti e le pratiche educative che concorrono al raggiungimento e alla diffusione dei valori riconducibili al rispetto per le differenze: un ruolo importante è quello svolto dagli albi illustrati.

Ed è proprio un elenco di titoli di albi illustrati che ha portato alla luce, durante lo scorso anno educativo, alcune paure e pregiudizi nella maggioranza dei genitori, e che ha mostrato come, spesso, si pensi che alcuni temi siano tabù perché ritenuti troppo difficili, troppo delicati o addirittura pericolosi da affrontare con i bambini e le bambine dei servizi per l'infanzia. Tra i libri proposti alcuni riguardanti aspetti legati alle emozioni e un paio incentrati sulle attuali diverse tipologie di famiglie. Questa scelta risponde alle indicazioni fornite dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0/6* che sottolineano come si siano moltiplicati e differenziati i modi di fare ed essere famiglia. Le famiglie sono plurali nei modi di costruire relazioni, con differenze legate a scelte culturali, etiche, personali che chiedono rispetto e attenzione. I servizi educativi sono chiamati a comprendere e accogliere i cambiamenti che la società vive, che si rispecchiano nella realtà quotidiana dei bambini e delle bambine.

Proprio gli albi che trattano la famiglia e le sue attuali declinazioni sono stati oggetto di critica ed estrema preoccupazione da parte di alcuni genitori: temevano che l'esposizione dei propri figli e figlie a narrazioni contenenti il tema dell'omosessualità potessero in qualche modo determinare o comunque influire sul loro orientamento sessuale.

Nel 2010, l'Ufficio regionale per l'Europa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato il documento *Standard per l'educazione sessuale in Europa*, in cui si analizzano le questioni relative all'educazione sessuale – ritenuta sempre più necessaria – nei contesti educativi. Si prevede che già ai bambini dai 4 ai 6 anni si parli di relazioni tra persone dello stesso sesso e delle diverse concezioni di famiglia. La finalità è quella di garantire l'espressione di identità libere da stereotipi e lo sviluppo di un pensiero critico in grado di contrastare lo stigma sociale. Ma il conseguimento di questi obiettivi pare tutt'altro che prossima:

Gli stessi genitori spaventati da questi albi, chiedevano poi di rimandare alla famiglia le risposte ad eventuali domande dei bambini/e legate a tematiche quali appunto la sessualità, l'identità di genere e altre questioni ritenute “spinose”. L'équipe educativa ha tenuto più colloqui con le famiglie interessate e un incontro collettivo con tutte i genitori: in queste occasioni si è sottolineato come queste letture non siano pericolose ma, al contrario, necessarie per educare ad una cultura del rispetto e all'apertura verso il diverso da sé, valori che i bambini e le bambine hanno dimostrato di avere molto più dei loro genitori. È stato inoltre ribadito come il servizio sia un'agenzia educativa che ha il dovere di partecipare all'educazione di bambine e bambini. Il Progetto pedagogico del Servizio riconosce a ciascun bambino un ruolo attivo nella sua crescita e promuove l'idea di bambino come cittadino avente diritti, responsabilità e bisogni da considerare fin dalla prima infanzia.

Emerge qui un tema fonte di preoccupazioni: le diverse tipologie familiari e, in particolare, le famiglie omogeneitoriali. E tuttavia, la ricerca dimostra che sono più influenti sullo sviluppo dei figli la qualità delle relazioni intrattenute all'interno della famiglia e con l'ambiente sociale più ampio, piuttosto che la struttura familiare (Milani, 2018, p. 77).

3.4 Pregiudizi e resistenze linguistiche (ma «i limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo» dice Wittgenstein)

Un altro episodio ha costituito l'occasione per riflettere sul potere del linguaggio nella percezione della realtà. Nelle comunicazioni scuola – famiglia, l'équipe ha sempre utilizzato i termini "bambini" e "bambine" per affermare che il mondo non è né può essere declinato solo al maschile. Nello scorso anno educativo, si è invece optato, per la versione "bambin*", per motivi di economicità nella scrittura. Una famiglia ha risposto ad una delle comunicazioni contenenti l'asterisco, affermando quanto quella scelta fosse irrilevante verso la lingua italiana e quanto mostrasse una presa di posizione ideologica da parte dell'équipe.

Chi si occupa di infanzia ha il dovere di interrogarsi sulle proprie scelte linguistiche (Musi, 2022) che determinano il primo contesto in cui bambini e bambine crescono: evitando ad esempio di connotare con giudizi negativi alcuni comportamenti (come con le espressioni "maschiaccio" o "femminuccia") o facendo attenzione alla scelta dei testi didattici o degli albi illustrati al fine di evitare stereotipi e pregiudizi. In questo senso l'asterisco può essere assunto come simbolo di inclusività e di rispetto verso tutte le possibilità identitarie che la lingua italiana non contempla. Le resistenze a queste nuove convenzioni rivelano chiusure più profonde. Come afferma P. Danieli: «Le resistenze sembrano essere di tipo linguistico, ma in realtà sono di tipo culturale» (Danieli, 2020, p. 70): si accusa la forma perché non si vuole accettare la sostanza che quella forma ricorda.

Tuttavia accanto a queste resistenze, si colgono anche timide aperture.

Nel servizio ci sono bambini con i capelli lunghi, che usano fermagli o mollette per legarli; bambini con lo smalto, bambine che amano il calcio o che praticano kick boxing. Queste persone hanno famiglie che permettono loro di potersi esprimere come si sentono, senza dover corrispondere alle immagini stereotipate maschili e femminili.

Rimangono comunque tante diffidenze tacite. Ad esempio nell'équipe educativa in cui lavoro è presente un educatore, un uomo, uno dei pochissimi che lavora con bambini e bambine di 0-6 anni. Nel corso della sua esperienza pluriventennale nei nidi prima e in questo servizio ora, ha più volte avuto a che fare con pregiudizi da parte delle famiglie che non si fidano completamente del fatto che un uomo si prenda cura dei propri figli e si occupi di momenti piuttosto intimi quali ad esempio il cambio del pannolino. Alcuni genitori, una volta terminato il percorso presso il nostro servizio e avendo quindi una certa confidenza, hanno ammesso di aver raccolto informazioni su di lui quando hanno saputo che sarebbe stato l'educatore delle loro figlie, per avere la certezza che fosse una persona affidabile.

4. Conclusioni

Lo sguardo che abbiamo rivolto alle questioni legate al genere attraverso la lente di ingrandimento puntata su un servizio per l'infanzia, mostra come ciò che avviene nel micro è riflesso e specchio di ciò che avviene nel macro (Carruba, 2020). Per questo è più che mai necessario – da parte di educatori/educatrici e insegnanti – un ripensamento del curricolo educativo e scolastico (hooks, in Bianchi, 2022, p. 169). Una pedagogia *engaged* e postcolonialista sa assumersi infatti la responsabilità di temi importanti quali il sessismo e il razzismo fin dalla scuola dell'infanzia e dal nido, scegliendo di utilizzare categorie di analisi critiche.

L'esito di una pedagogia improntata alla fluidità e alla multidimensionalità è frutto di un processo che chiama in causa la libertà, la consapevolezza, l'intenzionalità delle figure educative impegnate nel rispetto e nell'apertura verso possibilità realizzative del soggetto in crescita.

Educatori e educatrici esprimono atteggiamenti storicamente maschili o femminili indipendentemente dal genere. E questo legittima bambini e bambine a socializzare e ad agire il loro lato femminile o maschile indipendentemente dal sesso. Da questa prospettiva possono scaturire nuove comprensioni non solo concettuali, ma che lasciano sperare in forme più rispettose di convivenza tra soggetti, con cui sgretolare, forse, ideologie divisive, discriminanti e persino violente, come la cronaca purtroppo continuamente mostra.

Le agenzie educative devono quindi assumere un punto di vista multisfaccettato che renda possibile la lettura della complessità, rilevando la responsabilità anche politica che il proprio agire comporta per portare avanti il processo di cambiamento sociale e culturale votato all'accoglienza, all'incontro e persino alla gestione non distruttiva del conflitto.

Il passaggio più critico e complesso è quello in cui le teorie e le convinzioni implicate relative al maschile e al femminile vengono portate da un livello latente ad uno manifesto; la difficoltà maggiore sta nel riconoscere e de-costruire questi impliciti che spesso sono così mescolati e radicati nel senso comune, che rischiano di sfuggire anche agli occhi più attenti. Non si tratta allora solo di educare i bambini e le bambine al rispetto delle differenze, ma di suscitare un altro sguardo negli adulti che rischiano di disattenderle.

Riferimenti bibliografici

- Bianchi L. (2022). Genere, razza e classe. Prospettiva engaged e intersezionalità negli albi illustrati di bell hooks. In F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di), *Le avventure della conoscenza*. Milano: Unicopli.
- Buckingham D., Scanlon M. (2005). Selling Learning. Towards a Political Economy of Edutainment Media. *Media, Culture and Society*, 27, 1, pp. 41-58.
- Butler J. (2023). *Che mondo è mai questo?* Roma-Bari: Laterza.
- Butler J. (2013). *Questioni di genere. Il femminismo e la sotversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Carruba M.C. (2020). Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi, "non uno di meno". In D. Ianes, H. Demo (a cura di), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*. (pp. 85-101). Milano: FrancoAngeli.
- Danieli P. (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola. Per una cultura della parità*. Milano: Ledizioni LediPublishing.
- Honegger Fresco G. (2017). *Montessori: perché no.* Torino: Il Leone Verde.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie*. Trento: Erickson.
- Musi E. (2022). *Dire il mondo. Una ricerca fenomenologica sul valore educativo delle parole*. Roma: Armando.
- Nussbaum M. (2012). *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*. Milano-Udine: Mimesis.
- Pikler E. (2015). *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*. Bologna: CSIFRA.
- Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e BzgA (2010). *Standard per l'educazione sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti*. Colonia (Germania): Centro Federale per l'Educazione alla Salute, BzgA. (Edizione italiana promossa e finanziata dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica. Curatore e revisore scientifico: Piero Stettini. Traduzione di: Laura Barnaba.)
- Ulivieri S. (2023). Donne: dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere. Le parole per dirlo. *Women & Education*, 1, pp. 51-56.

Orientamenti, programmi e disposizioni legislative in ambito scolastico per prevenire la violenza di genere e ogni forma di discriminazione

Guidelines, programmes and legislative provisions in schools to prevent gender-based violence and all forms of discrimination

Paola Dal Toso

Professoressa Associata di Storia della Pedagogia, Università di Verona, paola.daltoso@univr.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il contributo proposto fa riferimento a orientamenti, programmi d'istruzione e disposizioni legislative che assicurano l'attuazione dei principi di pari opportunità, la prevenzione della violenza di genere e ogni forma di discriminazione nell'ambito delle scuole di ogni ordine e grado.

In particolare viene offerta una sintesi del cammino legislativo italiano con alcuni riferimenti anche a livello europeo, che offre un quadro di riferimento delle azioni finalizzate al superamento degli stereotipi, alla valorizzazione del contributo delle donne alla cultura, alla promozione di modelli di relazione basati sul rispetto e, in generale, al contrasto delle discriminazioni.

KEYWORDS

Scuola, violenza, prevenzione, genere, discriminazione
School, violence, prevention, gender, discrimination

The proposed contribution refers to guidelines, education programmes and legislative provisions that ensure the implementation of the principles of equal opportunities, the prevention of gender-based violence and all forms of discrimination in schools of all levels.

In particular, a summary of the Italian legislative process is provided, with some references also at European level, offering a framework for actions aimed at overcoming stereotypes, enhancing the contribution of women to culture, promoting relationship models based on respect and, in general, combating discrimination.

Citation: Dal Toso P. (2025). Orientamenti, programmi e disposizioni legislative in ambito scolastico per prevenire la violenza di genere e ogni forma di discriminazione. *Women & Education*, 3(6), 97-103.

Corresponding author: Paola Dal Toso | paola.daltoso@univr.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_17

Submitted: October 6, 2025 • **Accepted:** November 10, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Il dibattito sul rapporto tra scuola e questioni di genere è stato spesso semplificato ritenendo che i successi scolastici delle ragazze, uniti all'ampia presenza femminile nel corpo docente, rendano di fatto la scuola un contesto in cui l'effettiva parità tra i sessi è raggiunta. In realtà, persistono elementi di criticità che evidenziano la necessità di investire e sensibilizzare all'educazione di genere: ad esempio, le conoscenze trasmesse non sono ancora esenti da stereotipi di genere, che costituiscono "vere e proprie gabbie, culturalmente costruite, entro le quali lo sviluppo dei singoli viene forzato a plasmarsi in base ad aspettative sociali, stringenti, che mirano a ricondurre la varietà delle differenze individuali in due macrocategorie polarizzate: quella maschile e quella femminile" (Biemmi, p. 38).

Se stereotipi e pregiudizi hanno trovato nel contesto socio-familiare il terreno più fertile al loro sviluppo, non va sottovalutata l'azione rafforzativa esercitata dalla scuola che talora diffondono categorie e schemi mentali attraverso un linguaggio e saperi pensati e costruiti al maschile e diffusi anche attraverso i libri di testo utilizzati nelle classi italiane, ancora fortemente condizionati da una visione stereotipata del maschile e del femminile.

La scuola è chiamata a offrire occasioni di sensibilizzazione, riflessione, formazione al riconoscimento dei segni della violenza anche nelle sue forme meno visibili, come quella psicologica, quella economica, il mobbing. Inoltre, può contribuire a implementare una cultura della parità nella pratica didattica quotidiana.

Per meglio capire il percorso compiuto finora e le prospettive di impegno che attendono l'istituzione scolastica per prevenire violenza di genere e ogni forma di discriminazione, è interessante prendere in esame l'evoluzione dal punto di vista giuridico.

2. Quale attenzione al tema fino agli anni Novanta?

Per meglio comprendere come è cambiata la sensibilità sociale e l'impegno nel cercare di prevenire la violenza di genere e ogni forma di discriminazione, può essere interessante indagare, sia pure in forma sintetica, la problematica dal punto di vista storico in riferimento ai programmi scolastici – presi in considerazione in ordine cronologico – per cercare di cogliere le finalità educative al riguardo.

I programmi di studio per le scuole elementari (D.M. 9 febbraio 1945 e D.L. 24 maggio 1945, n. 459)¹ rispecchiano la mentalità del tempo caratterizzata da ruoli stereotipati². Non si discostano di molto quelli approvati con D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503³.

Per quanto riguarda i programmi della scuola media (D.M. 24 aprile 1963)⁴ l'insegnamento della materia Applicazioni Tecniche è differenziata per le classi maschili e femminili, prevedendo per queste ultime quanto rivolto alla cura della casa e al suo governo. Anche per l'insegnamento dell'Educazione Fisica è previsto che la scelta degli esercizi e la forma di esecuzione siano conformi alle esigenze proprie delle alunne e tendano a conferire una spigliatezza aggraziata; inoltre, opportuno sviluppo va dato alla ginnastica ritmica, quale mezzo specifico per l'acquisizione della compostezza del gesto e dell'autocontrollo dei movimenti.

Un primo piccolo cambiamento si riscontra negli *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647)⁵ che accennano alla necessità di dare avvio a una prima semplice forma di educazione sessuale, in modo adeguato all'età, a partire dall'informazione relativa alla origine dei bambini e alle differenze sessuali.

I programmi della scuola media (D.M. 9 febbraio 1979)⁶, in riferimento alla finalità della socializzazione, cioè al vivere insieme, all'operare in spirito di solidarietà con gli altri nella costruzione del bene comune, sottolineano il ruolo dell'istituzione scolastica nel concorrere alla formazione del cittadino sia mediante la proposta di prospettive culturali, che consentono di cogliere il significato del contributo del singolo allo sviluppo sociale, sia attraverso concrete esperienze di cooperazione, a partire dal lavoro di gruppo che stimola all'operare insieme nel rispetto reciproco, avviando così un utile tirocinio del comportamento democratico. Al riguardo si precisa che il lavoro di gruppo va attuato in modo da valorizzare il contributo di ciascuno e non sopprimere il momento della riflessione

1 <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2018/03/08-I-programmi-del-1945%20%80%A8%20%80%A8Programmi-di-studio-per-le-Scuole-Elementari%20%80%A8%20%80%A8PREMESSA-I-programmi-che-seguono-sono-sorti-dalla-necessita.pdf>

2 Tenendo presente il fatto che alle donne è affidata l'economia della casa, si invita la maestra a non disdegnare le forme di lavoro femminile più modeste, quali il rattoppo e il rammendo, perché sono di grande utilità nella vita familiare; inoltre, va curato il desiderio della casa ordinata e pulita, anche se modesta e semplice nell'arredamento.

3 Si ribadisce che il lavoro femminile va tenuto nella più alta considerazione come uno degli elementi di formazione spirituale della donna e per la sua grande influenza morale e materiale nella vita domestica. Si propone di esercitare le alunne nei lavori di maglia, di cucito, di rattoppo, di rammendo e di ricamo, e di educarle alla pulizia, abbellimento e buon governo della casa, curando l'igiene e le più elementari abilità nel cucinare. Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1955/06/27/055U0503/sg>

4 <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf>

5 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1969/10/01/069U0647/sg>

6 <https://www.inapp.gov.it/strumenti-normativa/norme-statali/decree-ministeriale-9-febbraio-1979/>

e dello studio personale.

Lo studio della lingua straniera contribuisce ad allargare gli orizzonti culturali, sociali e umani dell'allievo ed educa alla comprensione e al rispetto degli altri.

Sviluppando il tema “L'uomo e l'ambiente”, l'insegnante ha occasione di soffermarsi sugli aspetti biologici della sessualità, nel rispetto del grado di maturazione fisico-psichica dei singoli allievi e nel coinvolgimento delle singole famiglie, contribuendo a far sì che l'alunno prenda coscienza del proprio corpo in modo equilibrato e corretto.

I programmi della scuola elementare (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104)⁷, in relazione all'educazione alla convivenza democratica, prevedono che l'alunno sia portato a rendersi conto che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali, come affermato nell'art. 3 della Costituzione. Per conseguire questa finalità educativa la scuola è chiamata a operare per far acquisire la consapevolezza delle varie forme di diversità e di emarginazione allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture.

Da questa breve carrellata si può cogliere come i programmi scolastici recepiscono molto lentamente il tema della differenziazione sessuale, ma non presentino alcun elemento attinente la prevenzione della violenza di genere e ogni forma di discriminazione.

3. Iniziative legislative europee

Fin dagli anni Novanta, il Consiglio d'Europa ha intensificato le sue attività di contrasto a ogni forma di violenza sulle donne. Tale impegno ha portato nel 2002 alla *Raccomandazione Rec*⁸, primo strumento internazionale a proporre una strategia globale per prevenire la violenza; inoltre, costituisce una delle misure legislative fondamentali a livello europeo nella lotta per proteggere le donne dalla violenza.

Nel 2005, gli Stati membri del Consiglio d'Europa hanno avviato una campagna europea sulla violenza nei confronti delle donne, compresa quella domestica; per la prima volta, tra il 2006 e il 2008, si è registrata una mobilitazione generale. Nonostante i progressi realizzati, le legislazioni vigenti spesso non erano applicate, i servizi per l'assistenza alle vittime erano poco numerosi e non sufficientemente finanziati e si constatava una grande disparità in materia di protezione tra gli Stati membri.

Il Comitato pluridisciplinare per prevenire e combattere la violenza contro le donne e la violenza domestica (CAHVIO), istituito nel dicembre 2008, ha elaborato la *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza*⁹, nota come *Convenzione di Istanbul* riguardante sia le misure di prevenzione, sia quelle di lotta contro ogni forma di violenza di genere e di violenza domestica nei confronti di donne o di altri membri della famiglia. Gli obiettivi riguardano la protezione delle donne da ogni forma di violenza e la prevenzione, l'eliminazione di ogni forma di violenza, compresa quella domestica, e discriminazione delle donne; la promozione della concreta parità tra i sessi, compreso il rafforzamento dell'autonomia e dell'autodeterminazione; la promozione di politiche e misure di protezione e di assistenza a favore di tutte le vittime di violenza anche a livello internazionale. Il testo, siglato nel 2011, è stato ratificato dal Parlamento Italiano con la legge del 27 giugno 2013, n. 77¹⁰. Per chiarezza e diffusione internazionale, rappresenta un punto di riferimento imprescindibile per il rilievo dato all'educazione di genere nel prevenire e contrastare la violenza sulla donna e definisce in maniera chiara il ruolo dell'educazione al genere nelle scuole.

Il raggiungimento della parità uomo-donna è considerato un elemento fondamentale per prevenire la violenza di genere, definita come uno dei meccanismi tramite cui le donne sono costrette alla posizione subordinata rispetto agli uomini. Nel prevenire tale fenomeno il ruolo dell'educazione è ritenuto determinante: la *Convenzione* ribadisce che è necessario “includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi”¹¹.

La Legge italiana del 27 giugno 2013, n. 77 evidenzia il collegamento tra la presenza di modelli culturali che strutturano in maniera gerarchica il rapporto uomo-donna e la violenza sulla donna in tutte le sue forme: è “una

7 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.delpresidente.dellarepubblica:1985-02-12;104!vig=>

8 Per il testo si veda <https://www.coe.int/en/web/genderequality/recommendation-rec-2002-5-and-other-tools-of-the-council-of-europe-concerning-violence-against-women>

9 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:22023A0602\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:22023A0602(01))

10 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/01/13G00122/sg>

11 *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, 11 maggio 2011, art. 14 Educazione, comma 1. Per il testo si veda <https://www.istat.it/it/files/2017/11/ISTANBUL-Convenzione-Consiglio-Europa.pdf>

manifestazione dei rapporti di forza storicamente diseguali tra i sessi, che hanno portato alla dominazione sulle donne e alla discriminazione nei loro confronti da parte degli uomini e impedito la loro piena emancipazione". È dunque un elemento strutturale della società che si esprime anche attraverso la riproposizione di stereotipi sul ruolo sociale della donna, intesi come limitazioni alla libertà personale e alle possibilità individuali.

4. Legislazione scolastica italiana

In Italia fin dall'inizio degli anni Novanta comincia a svilupparsi una certa attenzione a prevenire la violenza di genere e ogni forma di discriminazione. Gli *Orientamenti della scuola dell'infanzia* del 1991¹² la considerano un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino e la bambina a riconoscere e apprezzare l'identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi. Inoltre, ribadiscono l'importanza degli incontri e dei rapporti affettivi con i coetanei di entrambi i sessi, la necessità di non indurre né rafforzare stereotipi di genere, la positività della coeducazione e il valore dell'esperienza di una varietà di assunzioni di ruoli. Per quanto riguarda lo sviluppo affettivo ed emotivo, che ha come obiettivi la promozione dell'autonomia e della capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti, si indica la necessità di canalizzazione dell'aggressività verso obiettivi costruttivi, il rafforzamento della fiducia, della simpatia, della disponibilità alla collaborazione, dello spirito di amicizia e il sostegno nella conquista di un'equilibrata e corretta identità.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*¹³ pubblicate nel 2012 considerano compito della scuola "fornire i supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza, nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola"¹⁴.

Dopo la ratifica della *Convenzione di Istanbul* nel 2013¹⁵, l'impegno a sostenere l'educazione di genere, in Italia è ribadito con la legge del 15 ottobre 2013, n. 119 - Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere¹⁶. Indica come una delle finalità del *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*,

promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere e promuovere, nell'ambito delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, delle indicazioni nazionali per i licei e delle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, nella programmazione didattica curricolare ed extra-curricolare delle scuole di ogni ordine e grado, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo¹⁷.

Questa problematica è presente anche nella legge del 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*¹⁸, nota come *La Buona scuola*, nella quale si afferma che "il Piano Triennale dell'Offerta Formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori"¹⁹.

Nel corso del 2017 vengono redatti il *Piano nazionale per l'educazione al rispetto*²⁰ con cui si promuovono iniziative per diffondere la cultura del rispetto, l'accettazione delle differenze, il superamento dei pregiudizi, coinvolgendo studentesse, studenti, docenti, genitori e le *Linee Guida Nazionali. Educare al rispetto*²¹: tra i sessi, la

12 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg>

13 https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

14 D.M. 16/11/2012, n. 254 - *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, p. 3.

15 La Convenzione è stata firmata da tutti i membri del Consiglio d'Europa ad esclusione della Federazione Russa e dell'Azerbaijan.

16 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/10/15/13G00163/sg>

17 *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*, articolo 5.

18 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

19 Legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, comma 16.

20 *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2017-2002*, pp. 8-10.

21 <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>

prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione, come del resto espresso nell'articolo 3 della Costituzione Italiana. All'interno delle *Linee Guida* è presente anche un riferimento al contrasto alle discriminazioni nel mondo digitale: si parla di consapevolezza delle implicazioni delle interazioni in rete, in termini di diritti e responsabilità²².

Il *Piano nazionale per l'educazione al rispetto* e il *Piano strategico nazionale contro la violenza sulle donne* rappresentano strumenti di sostegno alla promozione della parità tra i sessi e alla lotta alle discriminazioni nelle scuole. Hanno individuato nel *Programma Operativo Nazionale (PON)* “*Per la scuola: competenze e ambienti per lo sviluppo 2014-2020*”²³ uno strumento di sostegno alla progettualità scolastica per la promozione della parità tra i sessi e la lotta alle discriminazioni. All'interno del *PON*, l'attenzione per il rispetto della donna e le differenze di genere²⁴ costituisce uno dei temi strategici. Riserva, infatti, una particolare attenzione al tema della parità di genere, delle pari opportunità e della non discriminazione, una rinnovata attenzione è dedicata alla necessità di contrastare la diffusione degli stereotipi di genere nella scuola, in chiave preventiva e di riconoscere la violenza di genere nelle varie forme che questa può assumere.

Considerato il tempo che vi trascorrono bambine, bambini e adolescenti, la scuola è un ““osservatorio privilegiato” che offre la possibilità di riconoscere segnali di disagio e di sofferenza che è sempre importante approfondire” (Paci, 2017, 112) anche se ad oggi, manca, forse, una formazione adeguata e l'uso di specifici strumenti.

Il *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere 2015-2017*²⁵, nell'allegato B, dedicato all'educazione dei ragazzi e alla formazione degli insegnanti, esplicita che:

sovente il minore in condizione di disagio o vittima di violenza assistita, viene accolto in primo luogo nell'ambiente scolastico dagli insegnanti ‘sentinelle’, che in virtù del rapporto continuo con gli studenti, possono avvertire i segnali di allarme e di disagio e indirizzare i minori in difficoltà presso le strutture del Servizio Sanitario Nazionale individuate per la specifica presa in carico, quali i Consultori familiari, i Dipartimenti materno-infantili, i centri e gli sportelli antiviolenza e altre strutture idonee presenti sul territorio.

Nel *Piano strategico nazionale contro la violenza sulle donne relativo quinquennio 2017-2020*²⁶, si sottolinea la necessità di promuovere una cultura del rispetto e della promozione delle pari opportunità, superando la discriminazione, gli stereotipi/pregiudizi connessi ai ruoli di genere e alla violenza. Inoltre, occorre sostenere e accompagnare all'autonomia donne e ragazze, vittime di violenza, anche assistita, di mutilazioni genitali, sfruttamento sessuale e ogni altra forma di violenza²⁷.

Approvato con decreto 16/9/2025 il *Piano Strategico Nazionale contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica per il triennio 2025-2027*²⁸, sostituisce quello 2021-2023²⁹ formalmente scaduto. Alla base del Piano restano alcuni principi fondamentali già ritenuti centrali per quello precedente: pari opportunità tra uomo e donna, principio fondamentale per lo sviluppo di ogni società; diritto di ogni donna e ragazza di vivere libera dalla violenza, in ogni ambito della vita pubblica e privata; valorizzazione del *gender mainstreaming*, per un'effettiva inclusione della prospettiva di genere in ogni ambito della vita economica, sociale e politica; *empowerment* femminile, elemento chiave per la prevenzione della violenza e per l'effettiva fuoriuscita dalla violenza per le donne che ne sono già vittime; inclusione, per un'adeguata presa in carico delle vulnerabilità e delle discriminazioni, anche multiple, che possono interessare le vittime di violenza.

Il raggiungimento di tali obiettivi implica un'azione di prevenzione, che si traduce nell'informazione e sensibilizzazione rispetto le diverse dimensioni della violenza maschile.

22 Cfr. Legge 29 maggio 2017, n. 71 - *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni del bullismo e del cyber-bullismo*.

23 L'attenzione per questo tema è promossa anche dalla legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, articolo 16.

24 PON, p. 149.

25 <https://www.pariopportunita.gov.it/media/1954/piano-nazionale-violenza-2015-2017.pdf>

26 <https://www.pariopportunita.gov.it/media/1953/piano-nazionale-violenza-2017-2020.pdf>

27 *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2017-2002*, p. 17.

28 https://www.cisl.it/wp-content/uploads/2025/09/Piano-violenza_2025_2027.pdf

29 <https://www.pariopportunita.gov.it/media/1952/piano-nazionale-violenza-2021-2023.pdf>

5. Emergenza educativa

Tra i banchi di scuola possono emergere comportamenti che attengono alla sfera della violenza di genere. Va tenuto presente che vivere una relazione violenta da giovanissime, oltre alla sofferenza immediata, comporta anche il rischio di

compromettere il [...] futuro sentimentale: [le ragazze che vivono relazioni violente] imparano infatti modelli di interazione di coppia basati su dominazione e violenza (che spesso hanno già osservato in famiglia), modelli che è necessario ‘bloccare’ e discutere con loro. Questo può rivelarsi difficile, perché le adolescenti spesso confondono comportamenti abusivi con segnali di interessamento e amore, e raramente chiedono aiuto agli adulti. (Beltramini, 2017, 106)

Le relazioni violente possono portare anche a conseguenze sullo stato di salute della persona e sul profitto scolastico.

Non sono da trascurare altre problematiche che si stanno diffondendo e che richiedono un intervento educativo. Alla violenza fisica oggi si aggiunge quella virtuale: il cyberbullismo, fenomeni come la diffusione di immagini intime senza il consenso dell’interessata (*revengeporn*), il *sextortion* (ricatto basato sulla minaccia di diffusione di materiale intimo), lo *stalking* e le molestie online. Da questo punto di vista, interessanti sono le importanti ricerche riguardanti il mondo adolescenziale condotte da Laura Beltramini L. (2020). Da queste nuove questioni emerge come violenza fisica e violenza virtuale non siano due mondi distinti, ma due modalità della stessa relazione patologica.

L’educazione al genere può fornire un supporto nella prevenzione e nel contrasto della violenza, aiutando le alunne e gli alunni a trovare un canale per poter essere ascoltati, in caso di violenza subita direttamente o vissuta tra le mura domestiche; formando le e gli insegnanti a leggere in maniera adeguata eventuali segnali di disagio.

Fare dell’educazione di genere una pratica didattica quotidiana, implica per i docenti una riflessione e una ricerca continua: sul proprio ruolo, abbandonando gli stereotipi di genere nella costruzione della propria identità professionale; sull’adozione di un linguaggio attento alla dimensione di genere; sulla sperimentazione di metodologie didattiche che favoriscano la libera costruzione del sé; su come orientare studentesse e studenti alla libera scelta.

6. Conclusioni

Da un primo veloce sguardo riguardante la legislazione italiana e alcuni riferimenti a livello europeo, si può cogliere come in ambito scolastico l’attenzione educativa alla prevenzione della violenza di genere e ogni forma di discriminazione sia andata progressivamente crescendo.

In tale prospettiva sarebbe interessante un ulteriore approfondimento per poter valutare, anche alla luce eventualmente di un’indagine empirica, quanto gli obiettivi proposti, le azioni suggerite, gli strumenti attivati siano stati efficaci e siano stati tradotti concretamente in programmi scolastici svolti. In questo senso, per non disperdere quanto realizzato per lo più in maniera sporadica, potrebbe essere interessante raccogliere la documentazione relativa alle iniziative più significative da proporre come possibili modelli.

Dalla breve panoramica proposta emerge una forte connessione tra l’educazione di genere intesa come deconstruzione di modelli culturali dominanti che possono offrire una qualsiasi forma di giustificazione alla violenza stessa e la prevenzione e il contrasto della violenza sulla donna in tutte le sue forme.

Adottare una prospettiva di genere nella didattica significa dare un senso positivo alle differenze; riconoscere i segni della violenza e della discriminazione di genere nei rapporti tra pari; occorre individuare nella violenza una delle possibili cause dei fenomeni che gravano sul sistema scolastico quali la dispersione scolastica, il bullismo, il cyberbullismo. Va precisato al riguardo che per la loro complessità in un’azione di contrasto e prevenzione, non è sufficiente la disponibilità da parte di alcuni insegnanti animati da “buona volontà”, ma sono richiesti interventi adeguati che necessitano di competenze specifiche e azioni nell’ambito di progettualità mirate.

Certamente molto lavoro resta ancora da compiere per conseguire il quinto dei 17 obiettivi previsti dall’Agenada 2030: “Raggiungere l’uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze”.

Riferimenti bibliografici

- Bagattini L., Calzone S., Pedani V. (2019). Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma operativo nazionale. Schools' role in preventing gender-based violence: national operational programme's opportunities. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 22, 1-20.
- Beltramini L., (2017). Violenze sulle ragazze adolescenti: dimensioni del fenomeno e impatto sulla salute. In P. Romito, N. Fola, M. Melato (Eds.), *La violenza sulle donne e i minori. Una guida per chi lavora sul campo* (105-109). Roma: Carocci.
- Beltramini L., (2020). *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*. Roma: Carocci.
- Biemmi I., (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Dello Preite F., (2024). Prevenire la violenza maschile sulle donne. La formazione e le competenze del corpo docente per promuovere relazioni intergenero paritarie. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 27, 116-132.
- Motta S., (2024). *Il dolore delle donne. La violenza di genere nella letteratura, l'educazione affettiva nella scuola*. Milano: Ancora.
- Paci D., (2017). Quali servizi e quale percorso attivare: operatori sociosanitari, insegnanti ed educatori. In P. Romito, N. Fola, M. Melato (Eds.), *La violenza sulle donne e i minori. Una guida per chi lavora sul campo* (109-115). Roma: Carocci.
- Passuello M. G., Longo V., (2011). *A scuola di genere. Esperienze di prevenzione della violenza di genere realizzate nelle scuole superiori*. Milano: FrancoAngeli.

Nurturing equality: gender education and family dialogue for combating gender-based violence

Coltivare la parità: educazione di genere e confronto familiare per il contrasto alla violenza di genere

Mariachiara Feresin

Assegnista di ricerca in Psicologia sociale e di comunità, Università degli Studi di Trieste, mariachiara.feresin@units.it

Elena Bortolotti

Professoressa Ordinaria di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Trieste, ebortolotti@units.it

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper analyzes the role of gender education, with reference to Italian legislation, as a tool to counter sexism and violence against women. A questionnaire administered to 678 university students explored participation in university courses and/or external seminars on gender-based violence, as well as the influence of parental values on students' adherence to pro-feminist attitudes. The results indicate that parents play a crucial role in transmitting values of equality and promoting a non-stereotyped understanding of gender roles. Conversely, in the academic sector, training on these topics remains limited or poorly attended.

KEYWORDS

Gender education; Gender-based violence; Equality; Stereotypes; Family; Educazione di genere; Violenza di genere; Parità; Stereotipi; Famiglia.

Il contributo analizza il ruolo dell'educazione di genere, con riferimento alla normativa italiana, come strumento per contrastare sessismo e violenza contro le donne. Un questionario somministrato a 678 studenti universitari ha esplorato la partecipazione a corsi universitari e/o seminari esterni sulla violenza di genere e l'influenza dei valori genitoriali sull'adesione a istanze pro-femministe. I risultati indicano che le figure genitoriali esercitano un'influenza determinante nella trasmissione di valori di parità e nella promozione di una comprensione non stereotipata dei ruoli di genere. Viceversa, nel settore accademico, gli interventi formativi su tali tematiche risultano ancora limitati o scarsamente frequentati.

Citation: Feresin M., Bortolotti E. (2025). Nurturing Equality: Gender Education and Family Dialogue for Combating Gender-Based Violence. *Women & Education*, 3(6), 104-111.

Corresponding author: Mariachiara Feresin | mariachiara.feresin@units.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_18

Submitted: October 3, 2025 • **Accepted:** October 28, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Gender Education and the Regulatory Framework in Italy

The notion of *gender education* refers to the set of daily behaviors, practices, and attentions—whether intentional or not—carried out by individuals who hold educational responsibilities (such as parents, teachers, and other educators) in relation to young people's gender experience, roles, and social relationships. This concept therefore includes interventions within the family, at school, and across the integrated educational system (Leonelli, 2011).

The Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (commonly referred to as the Istanbul Convention), ratified by Italy through Law No. 77/2013, establishes in Article 14 the obligation to integrate into school curricula content related to gender equality, non-stereotyped roles, mutual respect, non-violent conflict resolution, and the prevention of gender-based violence.

In Italy, this commitment has been further reinforced by Law No. 119/2013, which promotes the training of school staff and the sensitization of student on issues of the prevention of gender-based violence and discrimination; by Law No. 107/2015, which promotes the implementation of equal opportunity principles and the promotion of gender equality education in all schools; and by the National Strategic Plan on Male Violence against Women 2021–2023, which identifies schools and training centers as pivotal settings for targeted interventions aimed at the prevention of violence and overcoming gender stereotypes.

At the international level, the United Nations' 2030 Agenda emphasizes the importance of gender equality education as an essential component of sustainable development.

Overall, these normative and policy frameworks equip the Italian educational system with the instruments to intervene in an integrated and systematic manner in order to counteract gender-based violence and to foster gender equality.

1.1 Theoretical Framework: Foundational Contributions to Gender Pedagogy

In the Italian pedagogical landscape, the debate on gender education has been profoundly shaped by the contributions of Franco Cambi, Franca Pinto Minerva, Simonetta Ulivieri, Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Rosa Gallelli, Carmela Covato, Gabriella Seveso, Francesca Borruso, Elisabetta Musi, Vanna Iori, Carla Roverselli, and Margarete Durst. These scholars have inaugurated and sustained the academic discourse on gender pedagogy, emphasizing its epistemological autonomy and its transformative potential in rethinking education as a practice of freedom, recognition, and social justice.

Cambi, in his *Manuale di storia della pedagogia* (2003), provided a historical reconstruction of Western pedagogical traditions, highlighting the power dynamics and educational structures that have historically perpetuated gender inequalities. Building on this foundation, Loiodice and Pinto Minerva developed a pedagogy of differences that emphasizes dialogue and reciprocal listening, integrating gender and ethnicity within an intersectional framework to promote inclusive educational practices (Pinto Minerva, 2006).

Ulivieri focused her research on gender pedagogy and education for difference, proposing both theoretical models and practical interventions aimed at fostering respect for diversity and ensuring equal treatment in educational settings (Ulivieri, 2010). Similarly, Burgio, in his volume *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei* (2923), explore contemporary challenges in gender education, including gender-based violence, inclusion, and educational equity.

Gallelli's work on gender disparities in scientific education underscores how media, games, and digital platforms can reinforce stereotypes, calling for a critical pedagogy that interrogates and transforms educational practices (Gallelli, 2009). Covato's historical and methodological analyses illuminate how educational practices have been influenced by gendered paradigms and how they can evolve toward more inclusive models (Covato, 2018). Seveso also highlights the role of educational institutions in shaping gender identities and the potential for reform to promote inclusion and parity (Seveso, 2018).

Musi (2017) emphasizes the construction of identity through openness to difference and relational dynamics, advocating for critical reflection on symbolic orders within educational contexts. Iori (2014) addresses gender management in educational and organizational settings, proposing strategies to counteract stereotypes and promote equality. Roverselli (2017) integrates gender perspectives within intercultural pedagogy, exploring family roles and their impact on educational experiences. Durst (2005) contributes historical and interdisciplinary insights into the formation of gendered identities, offering a nuanced understanding of the intersections between education, history, and gender.

Collectively, these scholars establish the theoretical and practical foundations for a gender pedagogy that not only recognizes differences but values them as a resource for fostering a more equitable and just society. Their work continues to influence educational policies and practices, promoting a cultural shift that challenges traditional gender norms and opens new possibilities for learning and personal growth.

2. Learning (non) Violent Models

Bandura's Social Learning Theory (1977) emphasizes that learning does not occur solely through direct experience, but also through processes of observation and modeling. Children exposed to domestic violence are at risk of internalizing violent relational patterns and of perceiving violence as a legitimate means of achieving one's goals (Beltramini, 2020). Within such contexts, affective education is often permeated by gender stereotypes, characterized by the devaluation of the maternal figure and by contempt toward both women and men who do not conform to traditional masculine norms (Luberti, 2017).

Empirical evidence confirms the importance of working with parents in order to interrupt the intergenerational transmission of violence: growing up in peaceful environments, where adequate care is provided, increases the likelihood of developing a positive self-concept, a constructive perception of others, and the capacity to establish respectful and empathetic relationships (Beltramini, 2020; American Psychological Association, 2018).

At the macro-social level, comparative research conducted by Htun and Weldon (2012) across 70 countries between 1975 and 2005 demonstrated that the presence of strong and active feminist movements represents the most decisive factor in prompting significant political changes in strategies aimed at combating violence against women.

3. Universities and the Fight against Gender-Based Violence

Alongside schools and training centers, universities are also identified by the *National Strategic Plan 2021–2023 on Male Violence against Women* as crucial contexts for the prevention and contrast of gender-based violence. The plan particularly emphasizes the need to establish curricular and specialized courses—multidisciplinary and cross-cutting in nature—developed in synergy with institutions, anti-violence centers, and sector professionals.

The structural integration of such content into academic curricula would strengthen scientific and methodological competencies while fostering an academic environment conducive to the promotion of gender equality. However, this requires explicit institutional commitment: the absence of such topics in mandatory study programs risks conveying the message that gender-based violence constitutes a secondary issue.

Although recent years have witnessed a growth in dedicated courses, these remain largely optional and lack a specific disciplinary framework. This gap limits the capacity of the Italian university system to contribute in a systematic and impactful manner to the prevention of violence and the promotion of a culture of equality.

4. Feminism and Transmission

The question of the intergenerational transmission of feminism constitutes a central theme in contemporary feminist debate. It is marked by the complexity of relationships among different generations of women, characterized by continuities and ruptures, conflicts and alliances, which reflect both the persistence of patriarchal structures and the challenges inherent in recognizing the very necessity of transmission (Vingelli, 2019).

According to Collin (1986), feminism must be understood as an action in constant reformulation, grounded in practices of resistance and experimentation. Cirant (2005) emphasizes that feminism cannot be transmitted in a direct sense, but rather that conditions can be created for its emergence.

International scholarship indicates that contact with feminism—whether through media or through significant figures—represents an important predictor for the development of feminist consciousness (Leape, Arias, 2011; Zucker, 2004). Moreover, the refusal to explicitly adopt the label feminist, despite sharing its values, reduces the likelihood of active engagement in feminist practices and activism (Eisele, Stake, 2008).

5. The study

Within this framework, our research is situated with the aim of investigating the well-being, relationships, and life experiences of university students.

The sample consisted of 678 students enrolled at the University of Trieste (362 female and 316 male), aged between 18 and 23 years. Data collection was carried out through an online questionnaire comprising 45 closed-ended items, administered via Google Forms.

Descriptive statistics ($M \pm SD$) were used for data analysis. Questionnaire responses were reported in terms of frequencies (N) and percentages (%). Relationships between variables were examined using the Chi-Square test, with the level of significance set at $p = .05$. All analyses were conducted using SPSS software.

The results presented in this article focus specifically on responses concerning participation in activities addressing gender-based violence and feminist issues.

The questionnaire adopted in this study underwent a pilot validation to ensure reliability and construct validity (Cronbach's $\alpha = .82$). Participation was voluntary, and informed consent was obtained from all participants prior to completing the survey. Responses were anonymous, and no identifying information was collected. The research adhered to the ethical standards of the University of Trieste.

6. Results

An analysis of opportunities—both academic and social—for engaging with issues related to gender-based violence reveals a relatively limited level of participation. Only 14.3% of the sample reported having attended a university course specifically addressing the topic, while 17.7% indicated participation in an external conference or seminar (Table 1).

<i>On the issue of gender-based violence, have you ever...</i>	N	%
Attended a university course		
Yes	97	14,3
No	581	85,7
Attended a conference/seminar outside the University		
Yes	120	17,7
No	558	82,3

Table 1. Frequencies of participation in university courses and external seminars on issues related to gender-based violence

Given the positive effects associated with living a feminist life as a consciously feminist individual, the crucial question to be addressed is the extent to which today's young women and men identify with the Movement and whether or not they adopt the feminist label.

To answer this question, we now examine data concerning self-identification as a feminist, responses to the scale measuring adherence to feminist values—the F Scale, validated in a previous study (Grassi et al., 2022)—and dialogue with parents on issues related to feminism.

The findings indicate that self-identification in feminist terms is more pronounced among female students compared to their male counterparts (Table 2).

	Female		Male	
	N	%	N	%
How would you define yourself?				
Pro-feminist	218	60,2	99	31,3
Anti-feminist	0	0	11	3,5
Neither pro- nor antifeminist	106	29,3	174	55,1
Unsure	38	10,5	32	10,1

p<.05

Table 2. Self-identification as a feminist

In parallel, the analysis of the F Scale (Grassi et al., 2022), employed to assess and explore support for feminist values, indicates that female students tend to adhere more strongly to feminist values, thereby confirming the pattern observed in self-labeling (Table 3).

Level of adherence to feminist values	Female		Male	
	N	%	N	%
High	235	64,9	104	32,9
Moderate	116	32,0	157	49,7
Low	11	3,0	17,4	17,4

p<.05

Table 3. Adherence to feminist values

The study therefore aimed to investigate the potential impact of having—or not having—discussed feminism with one's parents. The analysis of parent–child dialogue revealed a particularly noteworthy finding: parental figures exert a decisive influence on both self-identification as a feminist and adherence to gender equality values. Specifically, the data show that the transmission of a positive impression of feminism by either mother or father is associated with a higher likelihood that students self-identify as pro-feminist (Table 4) and demonstrate strong adherence to the movement's values (Table 5).

Interestingly, this tendency also emerges in the presence of a negative paternal narrative: in these cases, both young women and men tend to deviate from the transmitted model and consistently adopt positions supporting feminist values.

Overall, the results indicate that family dialogue about feminism—regardless of whether the conveyed message is positive or negative—promotes critical reflection among young people and fosters greater adherence to principles of equality and the dismantling of stereotypical gender roles.

	Mother communicated:			
	A positive impression of feminism %	A negative impression %	No impression %	Never discussed %
How would you define yourself?				
Pro-feminist	75,0	33,3	34,0	39,6
Anti-feminist	0,0	20,0	1,9	1,5
Neither pro- nor anti-feminist	18,6	40,0	57,3	46,0
Unsure	6,4	6,7	6,8	12,9

p<.05

	Father communicated:			
	A positive impression of feminism %	A negative impression %	No impression %	Never discussed %
How would you define yourself?				
Pro-feminist	74,1	67,7	29,8	43,8
Anti-feminist	0,0	3,2	2,4	1,7
Neither pro- nor anti-feminist	18,5	25,8	61,9	42,5
Unsure	7,4	3,2	6,0	12

p<.05

Table 4. Influence of parent–child dialogue on self-identification as a feminist

Mother communicated:				
Level of adherence to feminist values	A positive impression %	A negative impression %	No impression %	Never discussed %
High	76,9	33,3	36,9	43,6
Moderate	23,1	40,0	51,5	44,1
Low	0,0	26,7	11,7	12,4

p<.05

Father communicated:				
Level of adherence to feminist values	A positive impression %	A negative impression %	No impression %	Never discussed %
High	75,3	71,0	42,9	45,6
Moderate	24,7	19,4	46,4	43,2
Low	0,0	9,7	10,7	11,2

p<.05

Table 5. Influence of Parent–Child Dialogue on Adherence to Feminist Values and Principles.

Taken together, the quantitative findings reveal a coherent pattern in which gender socialization, academic exposure, and family dialogue converge to shape young people's identification with feminist values. The low participation in university courses or seminars on gender-based violence underscores the marginal presence of these topics in higher education, suggesting that formal learning environments still fail to provide systematic engagement with gender equality education. At the same time, the marked gender gap in both feminist self-identification and adherence to feminist values highlights how women are more likely to interiorize and articulate equality-oriented perspectives, whereas men tend to occupy more neutral or uncertain positions—an outcome that reflects enduring gendered dynamics in cultural and affective socialization. Finally, the decisive role of parental communication—particularly that of mothers—emerges as a critical determinant in shaping attitudes toward feminism. Even in cases where parental discourse was negative, many respondents demonstrated a reflective and autonomous engagement with feminist ideals, suggesting that intergenerational dialogue, whether supportive or conflictual, acts as a powerful pedagogical process. Overall, the data confirm that family remains the primary context for value transmission, while universities still represent an underutilized arena for promoting a widespread culture of gender equality and non-violence.

7. Conclusions

Gender education, aimed at transmitting values of equality and deconstructing stereotypical visions of gender roles, represents an essential prerequisite for combating violence against women, as also emphasized by the Istanbul Convention (2011). From this perspective, the family and educational institutions—particularly schools and universities—play a central role in the promotion of such values.

The findings of our study highlight that parental narratives regarding feminism, especially when conveyed positively, exert a significant impact on the development of a feminist identity among young people. At the same time, these narratives foster greater adherence to equality values and a critical attitude toward discriminatory gender norms, which underlie male violence against women. These results are consistent with international literature, which has already underscored the importance of primary and secondary socialization sources (media, teachers, peers, and family) in enhancing feminist identification and the ability to recognize and counteract instances of sexism (Zucker, 2004; Leaper, Arias, 2011; Leaper, Brown, 2008).

Regarding the academic context, the data collected do not allow for definitive conclusions on the impact of participation in university courses addressing gender-based violence and feminist issues. Nevertheless, international studies demonstrate that such educational pathways play a significant role in strengthening feminist identification, promoting more sensitive and aware attitudes toward sexism, and encouraging active engagement against gender discrimination (Henderson-King, Stewart, 1999; Eisele, Stake, 2008).

These findings highlight the importance of systematically disseminating knowledge and discursive practices on feminism across different socialization contexts, both public and private. The construction of feminist identities, nurtured through interactions among family, school, university, and civil society, emerges as a key factor in promoting equality and combating sexism and gender-based violence.

Limitations and Implications

Several limitations should be considered when interpreting these findings. The sample consisted exclusively of students from a single Italian university, which limits the representativeness and generalizability of the results. Cultural and territorial factors specific to the region may have influenced participants' attitudes toward feminism and gender equality. Additionally, the voluntary nature of participation may have introduced self-selection bias, as individuals already interested in gender issues might have been more inclined to respond. Future research should expand the sample to include multiple universities across diverse geographical and cultural contexts and adopt mixed-method approaches to gain a deeper understanding of intergenerational and cultural dynamics in gender identity formation. Acknowledging these limitations reinforces the need for cautious interpretation while highlighting pathways for future investigation to strengthen the evidence base for gender education interventions.

References

- American Psychological Association (2018). *APA Guidelines for Psychological Practice with Boys and Men*. Disponibile in: <https://www.apa.org/about/policy/boys-men-practice-guidelines.pdf> (ultima consultazione 09.03.2024)
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Beltramini L. (2020). *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*. Roma: Carocci.
- Burgio G. (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2013). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.
- Cirant E. (2005). Io non sono femminista ma... Immagini di giovani donne nello specchio incrinato dell'identità di genere'. In E. Ruspini (a cura di), *Donne e uomini che cambiano: Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale* (pp. 91-120). Milano: Guerini.
- Collin F. (1986). Un héritage sans testament. *Les Cahiers du GRIF*, 34, pp. 81-92. <https://doi.org/10.3406/grif.1986.1707>
- Consiglio d'Europa (2011). *Council of Europe convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. Disponibile in: <http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/convention-violence/convention/Convention.pdf> (ultima consultazione: 08.03.2024).
- Covato C. (2018). *Pericoloso a dirsi: emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Dipartimento per le pari opportunità (2021). *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne 2021-2023*. Disponibile in: <https://www.pariopportunita.gov.it/media/1952/piano-nazionale-violenza-2021-2023.pdf> (ultima consultazione: 07.03.2024).
- Durst M. (a cura di). (2005). *Identità femminili in formazione: generazioni e genealogie delle memorie* (Vol. 58). Milano: FrancoAngeli.
- Eisele H., Stake J. (2008). The Differential Relationship of Feminist Attitudes and Feminist Identity to Self-Efficacy. *Psychology of Women Quarterly*, 32, pp. 233-244. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.00432.x>
- Gallelli R. (2009). Giochi, videogiochi e disparità di genere nell'educazione scientifica. *Pedagogia più didattica*, 1, 43-48.
- Grassi M., Bastiani F., Beltramini L., Feresin M., Romito P. (2022). Are Feminist Heterosexual Couples Happier? The Mediating Role of Partner Choice. *TPM. Testing, psychometrics, methodology in applied psychology*, 29(2), pp. 167-186.
- Henderson-King D., Stewart A.J. (1999). Educational Experiences and Shifts in Group Consciousness: Studying Women. *Personality and Social Psychology*, 25(3), pp. 390-399. <https://doi.org/10.1177/0146167299025003010>
- Htun M., Weldon L. (2012). The Civic Origins of Progressive Policy Change: Combating Violence against Women in Global Perspective, 1975-2005. *American Political Science Review*, 106, pp. 548-569. doi:10.1017/S0003055412000226
- Iori V. (a cura di) (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management: Analisi e proposte di gender management*. Milano: FrancoAngeli.
- Leaper C., Arias D.M. (2011). College Women's Feminist Identity: A multidimensional Analysis with Implications for Coping with Sexism. *Sex Roles*, 64(7-8), pp. 475-490. DOI: 10.1007/s11199-011-9936-1
- Leaper C., Brown C.S. (2008). Perceived Experiences With Sexism Among Adolescent Girls. *Child Development*, 79(3), pp. 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01151.x>
- Legge 15 ottobre 2013 n.119 (2013). *Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/10/15/13G00163/sg> (ultima consultazione: 07.03.2024).
- Legge 13 luglio 2015 n. 107 (2015). *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disponibile in: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-07-15&atto.codiceRedazionale=15G00122&tipoSerie=serie_generale&tipoVigenza=originario (ultima consultazione: 07.03.2024)
- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 6(1), pp. 1-15. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2237>
- Loiodice I., Pinto Minerva F. (a cura di) (2006). *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre*. Padova: Il Poligrafo.
- Luberti L. (2017). La violenza assistita dai bambini e dalle bambine nelle situazioni di violenza domestica. In L. Luberti, C. Grappolini (a cura di), *Violenza assistita, separazioni traumatiche, maltrattamenti multipli. Percorsi di protezione e cura con bambini e adulti*. Trento: Erickson.

- Musi E. (2017). La sfida della diversità e la formazione di genere. *Pedagogia oggi*, 15(2).
- Roverselli C. (a cura di) (2017). *Declinazioni di genere: madri, padri, figli e figlie*. Pisa: ETS.
- Seveso G. (2017). Le Associazioni delle donne e i diritti dell'infanzia in Italia (1861-1930). *Zero-a-seis*, 19(36), pp. 177-192.
- Ulivieri S. (2010). Genere e formazione. Pedagogia e formazione/liberazione delle donne. In E. Campanella, V. Bosna (a cura di), *Ricerca storico-educativa formazione e Mezzogiorno. Studi in onore di Ernesto Bosna* (pp. 301-313). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Vingelli G. (2019). Figlie pietrificate?: genealogie e (nuove) relazioni politiche. *Prisma Economia Società Lavoro*, X(1), pp. 53-63. DOI 10.3280/PRI2019-001006
- Zucker A.N. (2004). Disavowing social identities: what it means when women say, “I’m not a feminist, but...”. *Psychology of Women Quarterly*, 28, pp. 423-435. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2004.00159.x>

Quando la Storia prende vita: donne, teatro e narrazione per una didattica che emoziona

When history comes to life: women, theater, and storytelling for emotional teaching

Mariasole Nigro

Docente di Scuola Secondaria di Secondo grado, Padova. Esperta di teatro educativo, nigromariasole@gmail.com

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Questo contributo propone un percorso didattico che intreccia teatro e riscoperta delle figure femminili nella Storia, con l'intento di rendere l'insegnamento della disciplina nella scuola secondaria di primo grado più vivo, partecipato e profondamente coinvolgente. L'obiettivo è duplice: riportare alla luce le protagoniste spesso dimenticate del passato e offrire agli studenti un'esperienza storica capace di parlare al cuore, oltre che alla mente. Attraverso l'approccio del *Drama in Education* – in particolare le strategie del *Teacher in Role* e del *Mantle of the Expert* – l'aula si trasforma in uno spazio teatrale in cui le donne della storia, attraverso l'interpretazione dell'insegnante, entrano in scena, si raccontano e interagiscono con la classe. Figure come Giovanna d'Arco, Elisabetta I o Maria Antonietta emergono dai margini dei manuali per restituire il proprio punto di vista e accendere nuove riflessioni. Il teatro diventa così il mezzo per ascoltare voci storiche, comprenderne i contesti, sentirne il battito umano. Non si tratta soltanto di imparare la Storia, ma di viverla: il corpo della docente diventa memoria incarnata; gli studenti si fanno esploratori di documenti, interpreti di personaggi, costruttori di senso. Ogni lezione si trasforma in una "lezione-spettacolo", capace di emozionare, stimolare il pensiero critico e lasciare tracce durature. Questa proposta mostra come il linguaggio teatrale possa arricchire la didattica storica: non solo restituisce visibilità a esperienze troppo a lungo trascurate, ma invita a una narrazione più ampia, plurale e consapevole. Raccontare la storia attraverso il punto di vista delle donne, oggi, significa offrire a tutti e a tutte la possibilità di sentirsi parte di un racconto condiviso, che accoglie la complessità e restituisce valore alle differenze.

KEYWORDS

Educational theatre; *Drama in Education*; Inclusion; Experiential learning; Active teaching
Teatro educativo; *Drama in Education*; Inclusion; apprendimento esperienziale; didattica attiva

This paper presents an educational approach that intertwines theatre and the rediscovery of female figures in history, aiming to make the teaching of this subject in lower secondary school more vivid, participatory and deeply engaging. The goal is twofold: to bring to light the often-forgotten women of the past and to offer students a historical experience that speaks to the heart as well as the mind. Through the *Drama in Education* methodology – particularly the strategies of *Teacher in Role* and *Mantle of the Expert* – the classroom is transformed into a theatrical space where women from history, through the teacher's performance, come on stage, share their stories and interact with the class. Figures such as Joan of Arc, Elizabeth I and Marie Antoinette step out from the margins of textbooks to offer their perspectives and spark new reflections. Theatre thus becomes a tool for hearing historical voices, understanding their contexts and feeling their human resonance. This is not merely about learning history but about living it: the teacher's body becomes an embodied memory; students become explorers of documents, interpreters of characters and creators of meaning. Each lesson turns into a lesson-performance, capable of stirring emotions, stimulating critical thinking and leaving a lasting impression. This experience demonstrates how theatrical language can enrich the teaching of history: it not only restores visibility to long-neglected experiences but also invites a broader, more inclusive and conscious form of storytelling. Telling history through women's perspectives today means offering everyone the chance to feel part of a shared narrative – one that embraces complexity and gives value to differences.

Citation: Nigro M. (2025). Quando la Storia prende vita: donne, teatro e narrazione per una didattica che emoziona. *Women & Education*, 3(6), 112-117

Corresponding author: Mariasole Nigro | nigromariasole@gmail.com

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_19

Submitted: October 21, 2025 • **Accepted:** November 20, 2025 • **Published:** December 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Perché insegnare Storia attraverso il Teatro

L'insegnamento della Storia alla scuola secondaria di primo grado rappresenta un'occasione privilegiata per coinvolgere gli studenti in una complessa e appassionante trama di vicende umane ed emozioni. Lo studio del passato non si riduce, infatti, a una mera sequenza cronologica di date ed eventi, ma si configura come un'indagine sulle esperienze, le relazioni e le biografie di coloro che hanno contribuito a costruire il mondo contemporaneo. In tale prospettiva, gli alunni vengono guidati a instaurare un dialogo personale e riflessivo con la dimensione storica, sviluppando così competenze critiche e consapevolezza civica.

L'uso del linguaggio teatrale in classe si colloca all'incrocio tra pedagogia narrativa, educazione emotiva e didattica cooperativa. Il *Drama in Education*, nelle declinazioni proposte da Heathcote e Bolton (1995) e da O'Neill (1995), offre cornici metodologiche che consentono di trasformare l'aula in uno "spazio possibile", in cui gli studenti esplorano situazioni storiche assumendo ruoli, punti di vista e responsabilità¹. La centralità delle dimensioni emotive e relazionali, evidenziata dagli studi sull'intelligenza emotiva (Goleman, 2001) e sulle competenze socio-emotive (Nigro, 2024), dialoga con le teorie delle intelligenze multiple (Gardner, 2013): il teatro permette di valorizzare canali espressivi corporei, linguistici e interpersonali, spesso poco attivati nelle lezioni frontali. Parallelamente, i contributi sulla didattica metacognitiva mostrano come la riflessione guidata sulle proprie strategie di apprendimento favorisca l'autoregolazione e la consapevolezza del proprio modo di studiare (Borkowski, Muthukrishna, 2011).

Sul versante della pedagogia teatrale, la letteratura italiana ha approfondito il ruolo del teatro nei contesti formativi, evidenziandone la funzione di mediazione tra esperienza, narrazione e costruzione di sé (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012; Cappa, 2016; D'Ambrosio, 2015). In tale quadro, le lezioni-spettacolo qui descritte si collocano come dispositivo didattico e pedagogico che integra i principi del *Drama in Education* (*Teacher in Role, Mantle of the Expert*), il *Cooperative Learning*, la valutazione autentica, i processi metacognitivi e un'attenzione alla figura della donna nella storia. La valorizzazione delle figure femminili nella narrazione storica costituisce l'asse trasversale dell'intero percorso. Il teatro diventa così luogo di rielaborazione critica degli stereotipi di genere e di decostruzione dei canoni storiografici tradizionali, restituendo visibilità a biografie spesso marginalizzate e contribuendo alla formazione di una coscienza storica sensibile alle differenze.

2. Il *Teacher in Role* e la cornice narrativa

La lezione-spettacolo si basa su una strategia centrale del *Drama in Education*, il *Teacher in Role*, in cui l'insegnante si immedesima in un personaggio per coinvolgere la classe nell'improvvisazione; non si tratta semplicemente di una performance fine a sé stessa, ma di un approccio educativo in cui il/la docente, pur mantenendo il controllo pedagogico, entra nei panni di una figura storica per guidare il processo di apprendimento all'interno della narrazione stessa.

Perché questa tecnica funzioni, è indispensabile costruire una cornice narrativa solida, un contesto storico-simbolico credibile che dia senso all'ingresso del personaggio. È decisiva, dunque, la presenza di un *pre-testo* (uno spunto iniziale, una situazione problematica, un documento) da cui far scaturire l'azione. Nei limiti del possibile, si può anche *teatralizzare* l'ambiente di apprendimento per aumentare la verosimiglianza e facilitare l'immersione.

Nel corso dell'anno scolastico 2023/2024, in alcune classi della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Lozzo Atestino, sono state realizzate lezioni-spettacolo dedicate a figure femminili quali Giovanna d'Arco, Maria Antonietta, Elisabetta I d'Inghilterra, ma anche protagoniste meno note nei curricoli tradizionali, come Ada Lovelace. L'attenzione alle biografie femminili si inserisce in una prospettiva che mira a rendere visibili le asimmetrie di potere e le forme di esclusione simbolica che attraversano la storia (Burgio, Lopez, 2023).

Nel presente contributo viene descritta, in particolare, la struttura della lezione-spettacolo su Elisabetta I, realizzata in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado, assumendola come caso esemplare per discutere implicazioni didattiche, valutative e di genere.

1 In ambito italiano, tale prospettiva si intreccia con la riflessione sul teatro come dispositivo pedagogico (Riva, 2006) e sulla natura performativa dell'azione didattica (Rivoltella, 2021).

3. Un esempio di lezione-spettacolo: Elisabetta I, regina d'Inghilterra

3.1 Il pre-testo: costruire l'attesa

Alcuni giorni prima dell'ingresso di Elisabetta I in aula, agli studenti è stato presentato un elemento narrativo chiave: una locandina. Curato con attenzione in ogni dettaglio – dal linguaggio utilizzato al design grafico – il volantino annunciava la visita eccezionale di una figura storica di primo piano, la regina Elisabetta I, pronta a rilasciare un'intervista esclusiva a un gruppo selezionato di giovani giornalisti. La classe è stata invitata a prepararsi assumendo il ruolo di esperti e reporter storici, in linea con la strategia del *Mantle of the Expert*: gli alunni, considerati come membri di una redazione qualificata, sono stati responsabilizzati rispetto al compito specifico. In termini motivazionali, la costruzione dell'attesa ha attivato forme di partecipazione intrinseca e senso di autoefficacia.

3.2 Introduzione ai contenuti: studio delle informazioni in contesto di *Cooperative Learning* e consegna della scheda guida

Nella fase preparatoria è stato, inoltre, avviato un primo approccio ai contenuti che sarebbero poi stati narrati da Elisabetta I durante la performance vera e propria. La classe è stata divisa in piccoli gruppi di lavoro per favorire un ambiente di apprendimento collaborativo. A ciascun gruppo sono stati assegnati materiali specifici da studiare, tra cui video tematici accuratamente selezionati su argomenti chiave, estratti di fonti storiche scelti dall'insegnante e pagine pertinenti del libro di testo. Ogni gruppo ha avuto il compito di analizzare e approfondire i materiali assegnati, utilizzando i quaderni per prendere appunti e per mettere in evidenza le informazioni più importanti. Questa fase preliminare è stata essenziale per fornire agli studenti una base di conoscenze solida sui contenuti della lezione-spettacolo.

Successivamente, ciascun gruppo ha presentato al resto della classe quanto appreso dallo studio dei materiali proposti. Gli altri gruppi hanno ascoltato e preso appunti, arricchendo così la comprensione complessiva degli argomenti in esame. Durante questa fase di condivisione, è stata distribuita a tutti i discenti una scheda guida – un vero e proprio framework concettuale dei passaggi chiave – che ha funzionato da bussola per orientarsi tra i contenuti. La scheda si è rivelata decisiva soprattutto il giorno della lezione-spettacolo: indossato il Mantello dell'Esperto, gli studenti sono entrati in gioco come giornalisti e, grazie agli appigli forniti dalla scheda, hanno saputo costruire e porre alla Regina domande mirate durante l'intervista.

3.3 L'aula come spazio scenico

Il giorno della lezione-spettacolo, l'aula – con semplici e piccoli accorgimenti – è stata trasformata in un ambiente scenico coerente con il contesto narrativo precedentemente introdotto: è diventata una sala stampa allestita per un'intervista esclusiva (in alternativa, sarebbe potuta diventare la redazione temporanea di una prestigiosa rivista storica). Questa trasformazione spaziale svolge un ruolo cruciale: segnala agli studenti che stanno entrando in una dimensione diversa dalla routine scolastica abituale e li aiuta a sospendere l'incredulità, favorendo l'immersione nell'esperienza educativa. I banchi, per esempio, sono stati raggruppati in isole per incoraggiare lo scambio di idee e l'osservazione mirata del personaggio storico. Su ogni banco sono stati predisposti strumenti come block-notes per gli appunti o i quaderni degli studenti, insieme alle penne, per prendere nota durante l'intervista. Per creare un senso di attesa e di concentrazione, le imposte delle finestre sono state socchiuse; un breve brano musicale introduttivo ha segnato l'inizio dell'evento (questi elementi concorrono a rendere tangibile il passaggio dall'ordinario contesto scolastico a uno spazio-tempo simbolico, nel quale l'apprendimento è arricchito da emozione, partecipazione e immaginazione)². Gli studenti, calati nei panni di cronisti storici, sono diventati partecipanti attivi di un'esperienza significativa, pronti a confrontarsi con il passato.

3.4 Il giorno della lezione-spettacolo e la preparazione dell'insegnante prima del *Teacher in Role*

La lezione-spettacolo è stata idealmente collocata in un tempo storico preciso (tra il 1600 e il 1603) e in uno spazio altrettanto ben definito (una sala stampa). Gli studenti hanno assunto il ruolo di giornalisti della rivista fittizia *Drama&History*, invitati ad assistere a un'intervista esclusiva con la regina Elisabetta I qualche anno prima della

2 Tale trasformazione spaziale, come sottolineato anche dagli studi di Carlomagno sulle potenzialità didattiche delle arti sceniche (2020), contribuisce a creare le condizioni per un coinvolgimento cognitivo ed emotivo più profondo.

sua morte. L'insegnante ha assunto il ruolo della regina, ispirandosi ai ritratti storici degli ultimi anni di vita del personaggio e utilizzando oggetti simbolici come una corona e una gorgiera realizzate con materiali poveri e di riciclo, insieme a cipria bianca per il viso. La preparazione della docente ha richiesto una documentazione accurata su biografia, contesto storico, relazioni internazionali, conflitti militari e mecenatismo culturale.

La giornata della lezione-spettacolo è stata suddivisa in tre parti distinte:

1. Monologo iniziale: Elisabetta I ha ripercorso la propria vita e le principali tappe del regno, con attenzione ai nodi di genere (il rapporto con il potere maschile delle corti europee). Gli studenti, nei panni di giornalisti, hanno preso appunti servendosi della scheda guida.
2. Intervista: gli alunni hanno rivolto domande alla regina, sollecitando approfondimenti su temi storici e biografici.
3. Debriefing finale: conclusa la performance, l'insegnante è uscita dal ruolo e ha guidato un confronto metriflessivo sull'esperienza.

3.5 Le domande

Dopo il breve intervento di Elisabetta I, dunque, gli studenti, nei panni di giornalisti della rivista immaginaria *Drama&History*, hanno iniziato a interagire con la regina attraverso una serie di domande elaborate durante il lavoro dei giorni precedenti e ispirate dal monologo.

I quesiti hanno toccato vari aspetti della vita della sovrana, pubblici e privati. Ad esempio: «Vostra Maestà, quale considerate il vostro più grande risultato politico?» oppure «Come avete vissuto la scelta – o la condizione – di non sposarvi mai?».

Le risposte, formulate in ruolo, hanno permesso di approfondire il contesto dell'Inghilterra elisabettiana, ma anche di problematizzare rappresentazioni stereotipate della donna nella storia.

3.6 Il debriefing

Al termine dell'intervista a Elisabetta I, la docente è uscita dal ruolo della regina (*Teacher in and out of role*), tornando alla figura dell'insegnante. È stata, quindi, avviata una sessione di debriefing, fondamentale per rielaborare l'esperienza. È stato chiesto ai discenti che cosa avessero imparato dall'attività, quali aspetti li avessero colpiti di più e in che modo l'incontro con il personaggio storico avesse contribuito alla loro comprensione dell'età elisabettiana. Questo momento conclusivo ha aiutato a consolidare le conoscenze e a rafforzare la consapevolezza del percorso di apprendimento.

3.7 L'articolo di giornale

Nei giorni successivi alla lezione-spettacolo, gli alunni – organizzati in coppie o in piccoli gruppi in *Cooperative Learning* – hanno lavorato alla stesura di un articolo di giornale per la rivista immaginaria *Drama&History*, che raccontasse l'esperienza dell'intervista alla regina Elisabetta I. L'obiettivo dell'attività è stato quello di consolidare le conoscenze acquisite e sviluppare competenze legate alla scrittura, all'elaborazione critica delle informazioni e alla collaborazione tra pari.

Per redigere i loro articoli, gli studenti hanno fatto riferimento agli appunti presi nelle varie fasi del progetto: dalla fase preparatoria, in cui hanno studiato a partire da fonti storiche proposte dalla docente, fino all'intervista vera e propria, durante la quale hanno ascoltato il racconto della regina e annotato le sue risposte. Nella produzione scritta, i discenti hanno avuto il compito di riportare le domande più significative, le risposte più sorprendenti e i momenti più intensi o curiosi dell'intervista, commentandoli e collocandoli all'interno di un quadro storico coerente. Sono stati, inoltre, invitati a includere riflessioni personali su ciò che li aveva colpiti maggiormente o brevi confronti tra passato e presente. Nella stesura dell'articolo, gli studenti hanno dovuto considerare e rispettare le caratteristiche della scrittura giornalistica (affrontate e studiate in un momento precedente alla realizzazione del percorso di apprendimento su Elisabetta I). Come appare evidente, una lezione di questo tipo non solo integra metodologie diverse, ma connette anche ambiti disciplinari differenti – in questo caso, Storia e Italiano.

4. Valutazione autentica

Al termine di tutti i passaggi della lezione-spettacolo su Elisabetta I, è stata prevista anche una fase valutativa articolata in tre parti:

1. Valutazione del processo di apprendimento attraverso una rubrica di processo, progettata per valutare il livello di partecipazione e di coinvolgimento degli studenti sia durante la lezione-spettacolo sia nella successiva fase di scrittura collaborativa dell'articolo. È importante ricordare che, per un'attività di apprendimento come quella descritta, la valutazione deve tenere conto non solo dei contenuti appresi e della qualità dell'articolo di giornale (rubrica di prodotto), ma anche delle competenze trasversali coinvolte come, in questo caso, la partecipazione attiva alla performance, l'immedesimazione nel ruolo di giornalista, la collaborazione all'interno del gruppo, le competenze nella scrittura collaborativa.
2. Valutazione dell'articolo di giornale attraverso una rubrica di prodotto. La valutazione ha considerato diversi criteri chiave per garantire un lavoro di qualità, non solo dal punto di vista dei contenuti, ma anche sotto il profilo linguistico e stilistico: accuratezza storica e contestualizzazione, completezza delle informazioni, coerenza e coesione testuale, corretto uso del lessico, dell'ortografia e della morfosintassi.
3. Autovalutazione dei discenti.

I criteri di ciascuna rubrica sono stati condivisi con gli studenti prima dell'avvio dell'attività; le rubriche sono state, dunque, co-costruite con gli alunni.

4.1 Autovalutazione degli studenti

Al termine dell'attività, ogni studente è stato invitato a compilare una scheda di autovalutazione personale. Questo momento di riflessione ha rappresentato un passaggio cruciale per promuovere la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e per incoraggiare un'analisi critica dell'esperienza appena vissuta.

La scheda conteneva una serie di domande guida che hanno aiutato gli alunni a esprimere le proprie impressioni. Tra queste: «Quanto mi sono sentito/a coinvolto/a nel ruolo assegnato?», che ha invitato a riflettere sull'immersione e sull'impegno durante la performance; «Che cosa ho imparato sulla figura storica con la quale ho interagito?», per focalizzarsi sulle conoscenze acquisite e sulla comprensione del contesto storico; «Come ho collaborato con il mio gruppo?», che ha permesso di valutare la qualità del lavoro di squadra e le abilità di cooperazione; «Di che cosa sono più orgoglioso/a rispetto al mio contributo?», una domanda che ha stimolato il riconoscimento delle proprie competenze e dei propri punti di forza; e, infine, «Che cosa potrei migliorare in futuro?», per favorire un'autocritica costruttiva e pianificare possibili strategie di miglioramento per esperienze analoghe.

Dall'analisi qualitativa delle risposte sono emersi alcuni elementi ricorrenti:

- un alto livello di coinvolgimento emotivo e di empatia col personaggio storico;
- una percezione di maggiore chiarezza rispetto alla cronologia e al significato di alcuni eventi storici;
- una crescente consapevolezza del ruolo di Elisabetta I nella storia, come donna e regina;
- la percezione che il lavoro di gruppo abbia facilitato l'assunzione di responsabilità e la distribuzione dei compiti.

I feedback degli studenti hanno rappresentato anche uno strumento di retroazione per l'insegnante, utile per calibrare future esperienze drammatiche in direzione di una sempre maggiore inclusività (Nigro, 2024).

5. La lezione-spettacolo: un approccio esperienziale e inclusivo all'apprendimento

Le lezioni-spettacolo si configurano come un dispositivo pedagogico complesso, capace di incidere profondamente sui processi di apprendimento, di motivazione e di costruzione identitaria degli studenti. La loro efficacia risiede nella natura esperienziale e partecipativa, che integra dimensioni cognitive, emotive e relazionali, promuovendo un apprendimento significativo.

Sul piano cognitivo, tale approccio consente di rievocare eventi e contesti della storia con maggiore precisione, profondità e consapevolezza critica. Gli alunni, infatti, non si limitano alla ricezione passiva dei contenuti, ma ne diventano co-costruttori, interpretando ruoli, voci e punti di vista differenti. L'immedesimazione e la drammatiz-

zazione ampliano la capacità di comprensione storica, facilitano la memorizzazione e favoriscono la rielaborazione personale del sapere³.

Particolare rilievo assume, in questo contesto, la valorizzazione delle figure femminili e la loro restituzione all'interno di un discorso storico più completo e plurale. L'utilizzo del linguaggio teatrale nei processi di insegnamento e apprendimento può, quindi, offrire l'opportunità di riportare alla luce biografie, esperienze e contributi di donne che la storiografia tradizionale ha spesso reso invisibili. Tale scelta produce un impatto formativo profondo e permette di decostruire stereotipi di genere. Dal punto di vista emotionale ed empatico, la messa in scena e l'interpretazione delle esperienze femminili generano un coinvolgimento affettivo di notevole intensità. La dimensione emotiva, lungi dall'essere accessoria, agisce come potente catalizzatore cognitivo: l'identificazione con le protagoniste e la condivisione delle loro vicende rendono l'apprendimento più profondo. In tal senso, la pedagogia delle emozioni si intreccia con l'educazione alla parità di genere, contribuendo alla formazione di soggetti capaci di riconoscere e valorizzare la complessità dell'esperienza umana in tutte le sue sfumature.

Dal punto di vista motivazionale, l'approccio performativo genera un interesse autentico e intrinseco verso la disciplina, stimolando la curiosità epistemica e il desiderio di approfondire in autonomia. Sul piano relazionale, l'integrazione con la metodologia del *Cooperative Learning* favorisce dinamiche di collaborazione, ascolto e negoziazione, incoraggiando la costruzione di una comunità di apprendimento fondata su rispetto, equità e inclusione. Infine, la dimensione metacognitiva – attraverso momenti di riflessione, autovalutazione e analisi del proprio percorso – permette ai discenti di sviluppare consapevolezza rispetto ai propri processi cognitivi ed emotivi.

Le lezioni-spettacolo possono offrire un'alternativa vivace, coinvolgente e profondamente trasformativa per l'insegnamento della storia. Non richiedono strumenti complessi o grandi risorse economiche: bastano un insegnante disposto a uscire dalla propria zona di comfort, uno spazio fisico capace di cambiare funzione – un'aula che diventa palcoscenico – e studenti pronti a sospendere l'incredulità, a uscire per un momento dai ruoli consueti e a lasciarsi coinvolgere emotivamente e intellettualmente.

Insegnare la storia attraverso il teatro non è un espediente didattico né una semplice strategia di intrattenimento, ma un ritorno all'essenza più autentica del sapere storico: raccontare il passato per comprenderlo, metterlo in scena per percepirla la presenza, viverlo – anche solo per la durata di una lezione – per imparare a modellare consapevolmente il futuro. Significa riscoprire la dimensione narrativa e umana della storia, restituendole voce, corpo e presenza – trasformando date, eventi e personaggi in esperienze tangibili, emozioni condivise e riflessioni profonde.

Riferimenti bibliografici

- Borkowski J.G., Muthukrishna N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Buccolo M., Mongili S., Tonon E. (2012). *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G., Lopez A.G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Carlomagno N. (2020). Le potenzialità didattiche delle arti sceniche. *Education Sciences & Society*, 11(1), pp. 346–359.
- Cappa F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Ambrosio M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al Teatro-Scuola*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Freire P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Gardner H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli (traduzione italiana di L. Sosio)
- Goleman D. (2001). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Heathcote D., Bolton G. (1995). *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann Press.
- Nigro M. (2024). Emozioni in scena: il ruolo del Drama in Education nello sviluppo delle competenze socio-emotive. *Professione EF. Educatori, docenti e formatori. Rivista sul Portafoglio di competenze socio-emotive nei processi educativi*, n. 3. Roma: NeP.
- O' Neill C. (1995). *Drama Worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann Press.
- Riva M. (2006). Il teatro come dispositivo pedagogico. In C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate* (pp. 115–140). Milano: Guerini.
- Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Morcelliana Scholé.

3 L'immedesimazione in ruolo ha consentito di esplorare altri punti di vista, in linea con le teorie che evidenziano la natura coessenziale del rapporto tra esperienza formativa e teatralità (Cappa, 2016; Carlomagno, 2020).

Zoran Lapov

Registe, attrici, artiste... tutte insieme al 46° Festival di Cinema e Donne

Firenze, 22-26 ottobre 2025

Anche quest'anno, al Festival di Cinema e Donne: giunto alla sua 46° edizione, la ricorrenza è coronata da un ventaglio di iniziative, proposte mediante quella fusione multidisciplinare di forme, tipica delle arti performative, visive, figurative – il cinema, la fotografia, la letteratura, tutte al servizio del femminile.

La serata inaugurale è stata preceduta da un'anteprima, intitolata *Aspettando il festival*: nel pomeriggio del 21 ottobre, il Cinema La Compagnia ha ospitato l'evento finale del Progetto europeo “Close: Creazione di ambienti di apprendimento inclusivi attraverso il cinema”, presentando una rassegna di prodotti cinematografici, realizzati in Italia, Francia, Cipro e Nord Macedonia (Paesi partner) con alunne e alunni, studentesse e studenti delle scuole coinvolte nel Progetto – prodotti riuniti intorno alle attualità a carattere sociale, culturale, climatico-ambientale, alimentare, politico ... e certamente di genere.

In serata, un omaggio a Elvira Notari, la prima regista italiana, pioniera del cinema italiano e protagonista dell'età d'oro del muto napoletano: il 150° anniversario dalla sua nascita è stato celebrato con *Elvira Notari: oltre il silenzio* (2025), documentario di Valerio Ciriaci, e, a seguire, con *È piccerella*, muto diretto da Elvira Notari nel 1922 sul tema – attualissimo – del femminicidio “per amore”.

Si arriva così all'apertura ufficiale. La sera del 22 ottobre, il Cinema La Compagnia spalanca le sue porte: entra in campo Rula Jebreal, analista politica, giornalista, scrittrice palestinese, che, conversando con la regista Sepideh Farsi, introduce il suo film *Put your Soul on your Hand and Walk* (2025), che immortala gli ultimi mesi di una giovane donna gazawi, Fatma Hassona. Prima della proiezione, un videomessaggio da Gaza di Ezzeldeen Al Shah, il Presidente del Jerusalem International Film Festival, che lancia una briciola di speranza annunciando la collaborazione di Cinema e Donne con il Gaza International Festival for Women's Cinema: imperniato sul *sumud* – la determinazione e la resistenza palestinese, questo gemellaggio mira a creare una rete internazionale di cineaste per promuovere lo scambio di competenze professionali e iniziative culturali. Parte il documentario dedicato a Fatma Hassona: scorrono i dialoghi in videochiamata tra due donne, una regista iraniana collocata in Francia e una fotoreporter gazawi “sul campo”. Le loro conversazioni sono framezzate da notizie su una strisciolina di terra – si sa – martoriata, devastata, ridotta all'inferno ... La visione si chiude con l'ultima conversazione tra le due: Fatma, all'età di 26 anni, insieme a nove membri della sua famiglia, viene divorziata da un ennesimo bombardamento accaduto il 16 aprile di quest'anno, poco prima che il film fosse concluso e mandato al Festival di Cannes.

In parallelo, il pubblico viene accolto nel foyer del Cinema da due mostre fotografiche, una votata alle donne nel cinema italiano, l'altra al dramma di Gaza: il lavoro delle donne nell'industria cinematografica italiana riflette vissuti professionali spesso finiti nell'ombra e raramente raccontati – *Above and Below the Line*, a cura di Barbara Corsi, Stephen Gundl, Elena Correra, Rosaria Gioia, Sara Masini, Michela Zegna, con il contributo di Camilla Torna, porta alla luce e valorizza quindi l'apporto tecnico e artistico delle donne al cinema italiano; l'altro progetto, a cura di Sepideh Farsi in collaborazione con Sentiero Film Factory, è *L'Occhio di Gaza*: ispirandosi al soprannome di Fatma Hassona, la mostra espone quindici fotografie della giovane fotoreporter gazawi che si era dedicata a narrare la quotidianità della sua terra negli ultimi due anni «trasformando ogni scatto in un atto di resistenza e memoria collettiva» (*Programma*, p. 16).

Inaugurato il Festival, si susseguono dal pomeriggio del 23 ottobre una dopo l'altra le opere cinematografiche realizzate al femminile sia come produzione, sia come narrazioni e contenuti, sia come linguaggi e messaggi. Alternandosi con omaggi e mostre, le produzioni in concorso e fuori concorso hanno riunito cineaste provenienti da diversi Paesi: Italia, Iran, Palestina/Gaza, Messico, Belgio, Francia, Spagna, Argentina, Svizzera, Australia, Canada, Lituania e gli Stati Uniti d'America. Il tardo pomeriggio di sabato 25 vede due registe protagoniste della Cerimonia di premiazione: Anna Cazenave Cambet ha vinto il LED Award 2025 - Leader Esercenti Donne con il film *Love Me Tender* (Francia, 2025); il premio per il Miglior Film 2025 è stato, invece, assegnato a *Stereo Girls* (Francia, Canada, 2025) di Caroline Deruas Peano. Le cinque giornate si concludono con le ultime proiezioni presentate la sera del 26 ottobre.

Per riassumere, qualche nota qualitativa sull'Evento. Anzitutto, la dimensione internazionale costituisce un'oc-

casione di incontro, interazione e confronto, oltre ad aumentare la visibilità del cinema al femminile nel panorama cinematografico nazionale e internazionale. E difatti, il Festival si propone come un terreno fertile per la riscoperta di registe “d’una volta” come Elvira Notari, di attrici monumento come Anna Magnani, o di professioniste di entrambi i campi come Ida Lupino: queste le radici, alle quali si annodano le produzioni delle registe contemporanee. Ebbene, «Le opere in concorso, insieme agli omaggi e agli incontri speciali, raccontano l’urgenza di una narrazione libera, capace di interrogare il potere, la memoria, il desiderio e la fragilità» (*Programma*, Toschi, p. 4). Si somma a queste riflessioni un “dettaglio” tecnico di natura socio-culturale e socio-pedagogica: tutte le proiezioni sono presentate in lingua originale con sottotitoli in italiano, fatto che consente di immergersi nelle sonorità offerte da queste esperienze al femminile e insieme plurilingui e pluriculturale.

Ricordiamo poi come un’opera artistica, nella fattispecie un prodotto cinematografico, derivi da particolari esperienze che si rivelano straordinarie per chi le vive in prima persona – la protagonista e per chi le ripropone in seconda persona – la regista. Il Festival, come recita il dépliant, rinnova annualmente «il proprio sguardo sul mondo» senza temerne la complessità, né le sue molteplici “verità” (*ivi*). Quest’anno, la straordinarietà delle ispirazioni tradotte in trame filmiche era contrassegnata dallo sforzo esistenziale delle donne in lotta che, “armate” solamente di strumenti pacifici, spesso restano confinate in un silenzio interrotto da grida di indignazione, tormento, disperazione: quel che accomuna i loro vissuti, oltre al dolore misto alla speranza di realizzare i propri diritti e sogni, è il fatto che le guerre, le carestie, le ostilità, le violenze di genere … più molte altre disavventure rientrano tutte nel perimetro di un destino – individuale e collettivo – che esse stesse non hanno né voluto, né provocato.

Il Festival di Cinema e Donne resta quindi un punto di riferimento per il cinema femminile. Le proiezioni, le mostre e altre iniziative parallele al Festival ci hanno permesso un’altra volta di attraversare tempi, spazi, copri, voci, immaginari, che ritrovano «una traccia comune [...] nella pluralità delle immagini: la capacità delle donne di generare senso anche nel disordine del presente» (*ivi*), restituendoci – in ultima analisi – un volto *different*e dell’umanità.

Riferimenti bibliografici

Programma, all’interno: *Introduzione* a cura di Camilla Toschi, Direttrice artistica del Festival, Direzione del 46° Festival di Cinema e Donne, Firenze.

Documentazione del Festival di Cinema e Donne: si ringrazia la Direzione del Festival per averci concesso l’accesso alla Documentazione dell’Ufficio stampa.

Dalila Forni

Echi d'avvenire. Utopie ecologiche dal post-apocalittico al solarpunk

FrancoAngeli, Milano 2025

La fine è l'inizio. O meglio: la fine è *solo* l'inizio.

Un'asserzione ambivalente, che se da un lato sembra celare una premonizione, un monito o un avvertimento, dall'altro prospetta profeticamente, inaugurandolo, l'attraversamento di percorsi inediti e l'avvio di nuovi scenari.

Il volume *Echi d'avvenire. Utopie ecologiche dal post-apocalittico al solarpunk* di Dalila Forni, Professoressa Asso- ciata di Letteratura per L'infanzia presso l'Università dell'Aquila, parte dalla fine – del pianeta, della società ci- vilizzata, dell'Antropocene – per approdare all'inizio, e, più propriamente, alla 'speranza' di un nuovo inizio.

Il libro, quindi, all'interno di un contenitore inter e cross-disciplinare che accoglie, coniugandoli, gli studi di letteratura per l'infanzia con quelli afferenti alla narratologia, all'ecofemminismo e all'ecopedagogia, all'antropologia e finanche alla biologia, tesse sapientemente un quadro eterogeneo ma coerente del "potenziale utopico" delle nar- razioni di matrice ecologica.

L'iter procedurale prende quota con una ricognizione epistemologica della letteratura per l'infanzia e della pe- dagogia verde come canali comunicativi privilegiati per dissotterrare paradigmi narrativi ego e tecno-centrati a favore di una loro riconfigurazione in termini *eco*-centrati.

La seconda sezione del volume, eleggendo a categoria interpretativa il genere (post)apocalittico, si sofferma ad analizzare, sia dal punto di vista storico che contemporaneo, gli sviluppi e gli approdi veicolati da questo peculiare scenario catastrofico e post-umano: le conseguenze di un evento cataclismatico, la perdita di un passato destinato a non tornare più, la sopravvivenza a tutti i costi e, infine, la speranza. Ed è proprio sulla speranza che si innesta la categoria identitaria dell'infanzia e dei bambini che la abitano, sollevando questioni come "il rapporto tra inno- cenza e corruzione, tra natura e cultura, tra l'inizio e la fine, oltre a diventare simboli del futuro e, di conseguenza, di speranza" (p. 83).

Inquadrate le necessarie coordinate metodologiche, Forni inaugura la terza porzione del saggio con un'incursione sulle principali forme narrative fruite dalla fascia di lettori/lettrici più giovani: romanzi di formazione, albi illustrati, graphic novel, cinema e serie TV e finanche i videogiochi, costituiscono "le cartoline" attraverso cui poter osservare, conoscere e rendicontare le conseguenze delle crisi ambientali. Protagonisti/e di queste cornici narrative, giovani eroi ed eroine – da *Anna* di Ammaniti, ad *Ortica* di Girardi fino alla *Principessa Mononoke* di Miyazaki – che si riappropriano del proprio destino e di quello dell'umanità tutta attingendo ad una visione nuova, sostenibile e oli- stica della natura.

L'approdo finale del saggio pone rilievo alla scommessa affidata alla forza eversiva del manifesto *solarpunk*, un ecosistema estetico-narrativo la cui risonanza profetica è già rintracciabile nelle parole che lo compongono: da un lato il termine *solar* che "indica un approccio speranzoso e costruttivo, oltre che l'auspicabile uso di energie rinnova- bili come segno di un'attenzione verso i temi ambientali" (p. 201). Dall'altro le declinazioni polisemiche della parola *punk*: un genere che richiama concetti come "controcultura", "collettività", "rispetto dell'altro e del pianeta". Un suggestivo accostamento semantico, oltre che eco-pedagogico, che rende questo genere narrativo permeabile alla proiezione di un futuro utopico, non più incenerito da un capitalismo sfrenato ma finalmente "illuminato dal sole".

I repertori pedagogici prospettati dalla valorizzazione di una spinta utopica fungono da comune denominatore all'accorta analisi svolta dall'autrice, sia in riferimento alla contaminazione dei generi letterari considerati, sia nella prospettiva più ampia di una rilettura in chiave eco-pedagogica ed eco-femminista del corpus di testi individuati.

La scrematura che il lavoro di Forni compie è valevole sia dal punto di vista analitico che contenutistico: i ri- mandi ad opere critiche di respiro nazionale e internazionale uniti alla revisione oculata di produzioni letterarie per l'infanzia e l'adolescenza restituiscono un quadro effervescente e rigoglioso dello stato dell'arte della letteratura a tema *green*.

Allora, gli "echi" che provengono dal saggio, non si cristallizzano solo in una curvatura propriamente letteraria o pedagogica ma si inseriscono anche nella traiettoria evidenziata dalla cornice prospettica della "meraviglia": da quell'invito, cioè, ad accostarsi alle storie e al mondo in esse prospettato "a partire da uno stimolo di desiderio più che di paura, di creatività più che di timore della fine".

Valentina Baeli

Judith Butler

L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva

Nottetempo, Milano 2023

«Chi è davvero “il popolo”? E quale operazione di potere discorsivo interviene a circoscrivere “il popolo” in un determinato momento, e per quale fine?» (p. 6).

Judith Butler si interroga sul concetto di “popolo”, proponendo una personale disamina riflessiva sulla democrazia, fondamento di una cultura aperta, libera e rappresentativa di una società. Il volume, che si compone di sei capitoli, presenta una significativa analisi sui “corpi” sociali, su come

l’agire di concerto possa costituire una forma incarnata di contestazione delle più recenti, e potenti, concezioni dominanti del politico. Il carattere incarnato di questo interrogativo è ben evidente se si considera che le contestazioni, da un lato, avvengono sempre mediante raduni, scioperi, veglie, occupazioni di spazi pubblici; dall’altro, che i corpi sono l’oggetto di molte dimostrazioni pubbliche animate dalla precarizzazione (p. 12).

La precarietà emerge come tematica cruciale, capace di ricondurre il “popolo” a sfidare lo *status quo*, ad esprimere con responsabilità un diritto plurale e a riconsiderare il “corpo” liberale e democratico al centro della realtà sociale, economica e politica odierna. L’alleanza dei corpi sottolinea, fin dal titolo, l’intento dell’Autrice di evidenziare come «nessuno di noi agisce in assenza di condizioni che consentano di farlo, anche se talvolta abbiamo bisogno di agire proprio per istituire, e preservare, quelle condizioni» (p. 20).

L’azione collettiva dei rispettivi corpi sociali consente di lottare per preservare la libertà, valorizzare le differenze e «sovvertire la norma» (p. 41), condizioni essenziali per costruire una società equa, giusta e sostenibile, al fine di generare una vita distante dalla precarietà esistenziale che attanaglia le menti delle giovani generazioni.

Al cuore della riflessione dell’Autrice, un profondo e significativo legame tra performatività e precarietà. Tale connessione è cornice per una serie di questioni fondamentali per scardinare le norme repressive, le logiche neoliberiste e le politiche di governi autoritari e dispotici.

In tal senso, l’Autrice riflette sulla necessità dei “corpi”, privati di diritti e abbandonati, di allearsi per rivendicare il diritto di essere come si è, ma «in che modo chi non ha voce parla e rivendica le proprie istanze? Quale tipo di frattura crea, questa rivendicazione, nel campo del potere? Come possono i senza voce articolare le proprie rivendicazioni per persistere?» (p. 68).

Interrogativi, questi, tesi a sottolineare l’influenza che le azioni performative dei “corpi” esercitano nella sfera pubblica, rivendicando i propri diritti e vedendo riconosciute le differenze che delineano l’identità di ogni persona.

Seppur ostacolate e limitate, le mobilitazioni e i movimenti dei “corpi” hanno comunque la possibilità di rivendicare libertà di espressione e, al contempo, di costruire una nuova vita sociale, comunitaria e solidale, come possibili e alternative risposte alle domande etiche, politiche ed economiche oggetto di analisi da parte della Butler.

Danilo Grasso

RECENSIONI

Isabella Loiodice (a cura di)
Ripensare le relazioni intergenere.
Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne
Progedit, Bari 2020

Il volume collettaneo *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*, curato da Isabella Loiodice e pubblicato da Progedit, si configura come un'importante opera di riflessione interdisciplinare sul delicato tema delle relazioni tra generi. La premessa del testo colloca immediatamente l'opera in un contesto di forte urgenza sociale che richiede un ripensamento delle relazioni, dell'io e della cultura di riferimento. Sebbene il volume si collochi in un particolare periodo storico in quanto pubblicato nel 2020, anno in cui i turbamenti della pandemia da coronavirus hanno esacerbato alcune dinamiche sociali tramite l'irruzione del privato nel pubblico, gli interessanti spunti di riflessione e azione dati da questo studio si collocano ben oltre il contesto emergenziale, rimanendo tristemente attuali. In apertura, la curatrice sottolinea infatti la tenacia con cui il maschile insiste nel fondare la relazione con il femminile sulla logica del possesso, rendendo indispensabile una riflessione che vada oltre la mera descrizione dei fenomeni.

Il volume è l'esito di un impegno di ricerca specifico in quanto si inserisce nell'ambito del Progetto U.NI.RE (Università Italiane in REte per la Prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica), finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri. Il contributo deriva dal lavoro di un team dell'Università di Foggia (Dipartimento di Studi umanistici e Dipartimento di Scienze della formazione, psicologiche e della comunicazione) in collaborazione con il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Roma Tre, ponendosi come obiettivo quello di tradurre il proprio impegno di ricerca nella realizzazione di una molteplicità di iniziative di formazione rivolte a studenti, dottorandi/e e docenti/personale tecnico-amministrativo. L'Università si offre così come punto di indagine e intervento capace di dare avvio a riflessioni afferenti alle molteplici aree tematiche che coinvolgono il genere e le relazioni che ne derivano.

Ripensare le relazioni intergenere si propone pertanto di intrecciare sguardi e analizzare le diverse sfaccettature delle pratiche e dei discorsi sulle relazioni tra generi, concentrandosi in prevalenza sul "lato buio", ovvero la violenza contro le donne e la violenza domestica. Tuttavia, la curatela nutre anche la speranza che la forza tras-formativa dell'educazione, vista come l'ancora per il buon governo della contemporaneità, possa portare a efficaci cambiamenti micro e macro. Come scrive la curatrice nell'Introduzione al testo: "L'educazione ci consente di poter smascherare (prima), e trasformare (poi), l'immaginario collettivo e i vissuti reali delle relazioni tra i generi, facendo leva soprattutto sulla formazione delle giovani generazioni che chiedono, spesso confusamente e attraverso modelli contradditori, di poter cambiare logiche e pratiche di interlocuzione [...]" (p. 6).

Il volume collettaneo si articola in una serie di contributi caratterizzati dalla forte prospettiva multidisciplinare, secondo indagini da carattere pedagogico, linguistico-letterario, sociologico, psicopedagogico. Tra i diversi nuclei tematici, si cita per esempio la sfera della prevenzione. Diversi contributi mettono in luce il ruolo cruciale dell'educazione come forma di contrasto preventivo: capitoli come *La sofferenza di crescere. Educare nuove generazioni al dialogo e all'incontro* di Simonetta Ulivieri e *Perché l'educazione di genere aiuta a prevenire la violenza?* di Rossella Ghigi pongono le basi per un approccio formativo volto al futuro, ai più giovani. Di particolare interesse è anche l'analisi di Barbara De Serio su *Le donne, veicolo di pace, nel pensiero di Maria Montessori*, dove viene offerta una prospettiva storica e metodologica. L'obiettivo della prevenzione viene poi concretizzato attraverso il contrasto agli stereotipi sin dalla prima infanzia, come esposto nel contributo di Donatella Caione sul tema.

Una parte significativa dei contributi è poi dedicata all'analisi critica del linguaggio e delle narrazioni. Saggi come *Parole che uccidono* di Maria Serena Sapegno e *Alla base dell'iceberg. 'Trash' verbale, sessismo e stili comunicativi* di Antonella Cagnolati analizzano la violenza delle parole e i modelli comunicativi tossici che spesso perpetuiamo inconsapevolmente, tralasciando un problema – quello linguistico – tutt'altro che marginale e innocuo nel plasmare la realtà sociale.

Il volume non trascura inoltre gli spazi della vita adulta e professionale. Vengono affrontati temi legati alla violenza e alle molestie nei luoghi di lavoro e l'approccio del diritto del lavoro *gender oriented*, per esempio in capitoli come quello curato da Valentina Pasquarella, *La violenza di genere nella (duplice) prospettiva giislavoristica*, oltre al saggio di Daniela Dato, che si sofferma sulle competenze pedagogiche necessarie in azienda per prevenire la violenza di genere. Questi due contributi testimoniano l'attenzione ad un approccio sistematico che consideri le dinamiche di potere e violenza negli ambienti non solo domestici e scolastici, ma anche professionali.

Il testo include una prospettiva cruciale per l'educazione di genere, quella rivolta al mondo maschile e ai relativi possibili interventi educativi. La necessità di una ri-appropriazione della prospettiva educativa maschile è un tema essenziale per la decostruzione e il superamento dei modelli di dominio, violenti e prevaricanti nei confronti delle donne e di tutte le minoranze che si oppongono e diversificano rispetto alla maschilità egemonica. Il contributo di Rosaria Capozzi offre quindi una panoramica fondamentale sui centri antiviolenza, analizzando il loro operato con la finalità di fornire strumenti concreti di conoscenza e intervento da più prospettive. Chiude l'opera una delicata sezione di riflessioni in 'altra' forma: testimonianze letterarie, poetiche, fotografiche di carattere internazionale che mettono a fuoco il tema della violenza e delle relazioni di genere secondo una prospettiva artistica sensibile, capace di dare potenza emotiva agli spunti precedentemente proposti, di calare nel vivo, nel concreto il 'sentire' le oppressioni di genere.

Il volume si struttura su un evidente rigore metodologico e solleva importanti riflessioni socio-pedagogiche verso una sensibilizzazione e crescita di consapevolezza tanto individuale, quanto collettiva. Il valore aggiunto del volume risiede nella sua specifica interdisciplinarità operativa, frutto diretto di un progetto di ricerca-azione che ha coinvolto una pluralità di voci: la curatela non si limita a un'analisi teorica, ma propone un quadro di riflessioni emerse da un percorso formativo concreto e variegato (seminari, laboratori, discussioni, ecc.) che ha coinvolto attivamente studentesse/i, dottorandi/e e personale universitario.

L'opera si configura come uno strumento prezioso per la comunità accademica, per i professionisti della formazione e per coloro che operano nel sociale. Ribadendo a più riprese che la diversità come valore è il perno per educare nuove generazioni solidali, il volume collettaneo fornisce le radici teoriche e le suggestioni pratiche per iniziare un processo di *ripensamento* che è, prima di tutto, un atto di responsabilità educativa e sociale, fondamentale per contrastare la violenza e promuovere relazioni di alleanza e rispetto.

Dalila Forni

Sabina Pignataro

Nati fuori binario. Infanzie e adolescenze transgender nell'Italia di oggi

Il Margine, Trento 2025

Con “Nati fuori binario”, Sabina Pignataro porta un contributo rilevante alla riflessione sulle identità di genere in età evolutiva, ponendo particolare attenzione ai processi di costruzione del sé durante le infanzie e adolescenze transgender.

Il volume si colloca nell’intersezione tra ricerca antropologica, indagine giornalistica e narrazione biografica, e si distingue per l’intento di documentare e analizzare un fenomeno in rapida evoluzione, ancora scarsamente regolamentato e spesso oggetto di semplificazioni nel dibattito pubblico.

L’autrice adotta una prospettiva qualitativa, dando spazio a una pluralità di voci: bambini e adolescenti transgender, genitori, psicologi, psicoterapeuti, un’endocrinologa e una scrittrice. Tale coralità consente di cogliere la complessità dei percorsi di costruzione identitaria, la dimensione relazionale che li sostiene e le criticità del sistema di accoglienza e accompagnamento. La testimonianza di Chiara, nove anni, nata col nome di Lorenzo, costituisce uno degli esempi più significativi: attraverso la metafora delle “scarpe strette”, la giovane interlocutrice esprime in forma intuitiva il disagio derivante dalla dissonanza tra identità percepita e genere assegnato alla nascita.

Il testo alterna materiali narrativi e sezioni analitiche, in cui Sabina Pignataro esamina l’assenza di un quadro normativo nazionale coerente, la frammentarietà dei servizi territoriali e la carenza di linee-guida condivise che potrebbero agevolare i percorsi di crescita e accompagnamento di ragazzi e famiglie. L’autrice evidenzia inoltre la necessità di un approccio interdisciplinare – psicologico, medico, pedagogico e sociale – nei percorsi di accompagnamento, sottolineando come la formazione degli operatori rappresenti una condizione imprescindibile per garantire pratiche inclusive.

Dal punto di vista pedagogico, “Nati fuori binario” sollecita una riflessione sulle responsabilità educative della comunità adulta nei confronti di chi cresce transgender. Tuttavia, se il focus del libro è chiaramente centrato su questi percorsi, a conclusione del volume ci si rende conto che accogliere le diversità e promuovere contesti formativi inclusivi sia un’opzione educativa e politica fondamentale a contatto con ogni soggetto in crescita. Lettrici e lettori, portati dentro storie di dolore e misconoscimento, ma anche di ascolto e di riscatto, sono invitati a mettere all’opera capacità di ascolto ed empatia, elementi essenziali per la formazione di professionisti dell’educazione e della cura informati, sensibili, eticamente impegnati.

Anna Granata

Antonella Cagnolati
Caterina Franceschi Ferrucci. Pedagogia e amor di patria
Aracne, Roma 2023

Coloro che si si occupano di analizzare e portare alla luce figure di donne scarsamente note oppure non sufficientemente investigate, ben sanno quanto ancora ci sia da scavare per far conoscere ad un pubblico più vasto rispetto alla mera accademia scrittrici di grande valore che, pur baciata dalla fama durante la loro esistenza, sono poi ricadute in un grigio oblio. È questo il caso di Caterina Franceschi Ferrucci (1803-1887), la cui vita trascorse tra impegni letterari, entusiasmo patriottico, cura degli affetti familiari.

Al fine di ripercorrerne l'opera e le vicende biografiche, Antonella Cagnolati si impegna in un attento lavoro di riemersione delle linee culturali alle quali si dedicò con passione e fervore la Ferrucci, sempre consapevole del valore fondamentale dell'educazione per le giovani generazioni che si sarebbero affacciate con ardore e volontà alla nuova patria che le attendeva, l'Italia ancora tutta da costruire. Non possiamo qui ricostruire i tormentati eventi che segnarono la vita di Caterina e del marito, valente professore universitario, pur sottolineando come l'impegno patriottico abbia avuto come temporanea conseguenza per entrambi un doloroso esilio, addolcito soltanto dalla forza d'animo e dal desiderio di ritornare nella loro terra d'origine. La cifra più significativa delle opere di Caterina Ferrucci pare senza alcun dubbio l'aspetto pedagogico: le sue numerose pubblicazioni ben testimoniano come il suo obiettivo fosse educare le giovani donne ad avere un ruolo più fattivo, più dinamico ed incisivo che le avrebbe condotte ad essere donne mature e cittadine responsabili. Nella prima parte il volume di Cagnolati ci presenta un profilo biografico che tiene conto delle vicissitudini che colpirono ripetutamente Caterina Ferrucci e inquadra il suo carattere fermo e risoluto, dedito agli studi e alla coltivazione assidua della letteratura. Dal 1844, anno del ritorno in Italia, Caterina visse il periodo più fecondo della sua attività di scrittrice e pedagogista: nel 1847 venne pubblicata a Torino presso l'editore Pomba la prima edizione della corposa opera *Della educazione morale della donna italiana* che le procurò una fama così vasta che Carlo Boncompagni, divenuto ministro della Pubblica Istruzione nel primo Gabinetto costituzionale sardo, pensò di creare i collegi nazionali in educazione e farli dirigere proprio dalla Franceschi. Ad essa seguirono pressoché ininterrottamente una serie di altre opere che ci permettono di annoverare Caterina nel pantheon delle grandi teoriche della pedagogia ottocentesca: *Della educazione intellettuale* (1849), *Letture morali ad uso delle fanciulle* (1851), *Degli studi delle donne italiane* (1853). Parallelamente l'autrice lavorava indefessamente a scritti di differente carattere quali novelle, inni, poesie, analisi critiche della letteratura italiana, scritti di filologia e di linguistica. La seconda parte del volume ha come precipua finalità di riportare alla luce passi importanti delle tre fondamentali opere dedicate all'istruzione delle giovinette per permettere ai lettori di conoscere i fili rossi del pensiero pedagogico della Ferrucci. Ne emerge un profilo importante che si colloca idealmente a metà del secolo XIX, tra istanze conservatrici (che la Ferrucci non condivideva affatto) e barlumi di modernità, nella convinzione che un profondo rinnovamento delle coscienze si sarebbe potuto attuare solo permettendo alle donne di progredire attraverso percorsi educativi profondamente divergenti rispetto alle consuetudini più accreditate. Vorrei altresì sottolineare come questo volume sia davvero di piacevole lettura e al contempo di notevole profondità scientifica, rappresentando un ulteriore tassello di un lavoro indefeso che Cagnolati va portando avanti da decenni sulle donne ai margini che non possiamo permetterci di dimenticare: si tratta delle nostre antenate che tanto hanno dato alla causa dell'emancipazione femminile. All'Autrice del volume va tutto il merito di vedere riconosciuto con plauso e gratitudine un nuovo cammeo nella galleria dei ritratti femminili che hanno tracciato la rotta verso la modernità, così come un ringraziamento per aver riportato alla nostra attenzione una figura degna della nostra stima.

Sandra Rossetti