

## **Nuove disuguaglianze nell'era contemporanea: ragazze e STEM** **New inequalities in the contemporary era: Girls and STEM**

Francesca Marone\* Francesca Buccini\*\*

### **Riassunto**

Il fenomeno della segregazione formativa e occupazionale è, ancora oggi, un'emergenza educativa: se da un lato abbiamo assistito, nel corso di decenni, ad una netta trasformazione dell'esperienza femminile in termini di maggiori possibilità e opportunità di istruzione e formazione, persistono aree, in particolare quelle STEM, dove il gender gap è più evidente. Tali asimmetrie si fondano sull'esistenza di stereotipi di genere, di pratiche e modelli culturali che tendono a definire e riprodurre opportunità e destini differenziati per donne e uomini. È necessario, quindi, slegare le diverse discipline insegnate, in modo particolare quelle tecnico-scientifiche, da connotazioni di genere tendenti ad attribuire, soprattutto alle ragazze, propensioni e capacità sessuate, con l'obiettivo di renderle libere di scegliere il proprio percorso formativo e quindi poi professionale. Il seguente contributo intende analizzare il ruolo dei processi formativi nello sviluppo effettivo delle conoscenze tra i due generi e se essi comportino persistenza o mutamento, conservazione o innovazione dei ruoli di genere trasmessi e appresi dalle giovani studentesse e il modo in cui queste ultime si avvicinano allo studio delle discipline STEM.

**Parole chiave:** STEM, formazione, ragazze, gender gap, stereotipi

### **Abstract**

The issue of educational and occupational segregation is, even today, an educational emergency: while we have witnessed, over the course of decades, a clear transformation of the female experience in terms of greater possibilities and opportunities for education and training, there persist areas, particularly STEM areas, where the gender gap is more evident. These asymmetries are

---

\* Professoressa di II fascia di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. E-mail: fmarone@unina.it.

\*\* Dottoranda di ricerca in "Mind, Gender and Language" e cultore della materia in Pedagogia delle relazioni familiari presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. E-mail: francesca.buccini@unina.it.

Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Marone ha scritto la Premessa e il paragrafo 3; Francesca Buccini i paragrafi 1 e 2.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13572

based on the existence of gender stereotypes, cultural practices and models that tend to define and reproduce different opportunities and destinies for women and men. It is necessary, therefore, to untie the various disciplines taught, especially the technical-scientific ones, from gender connotations that tend to attribute, especially to girls, sexual propensities and abilities, with the aim of making them free to choose their own educational and, therefore, professional path. The following contribution aims to analyze the role of educational processes in the actual distribution of resources between the two genders and whether they involve persistence or change, preservation or innovation of gender roles transmitted and learned by young female students and the way they approach the study of STEM disciplines.

**Keyword:** STEM, education, girls, gender gap, stereotypes.

*Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 02/05/2022*

*Pubblicato online: 14/06/2022*

## 1. Premessa

Nelle società industrialmente avanzate così come nei paesi in via di sviluppo quando si considera la situazione delle donne si parla spesso di diritti negati, di discriminazione di genere e di disuguaglianze economiche, politiche e sociali (Donà, 2007). Il nuovo *Global Gender Gap Report del World Economic Forum*<sup>1</sup> (WEF) che, come ogni anno, traccia la mappa del divario di genere nel mondo in ambiti quali l'uguaglianza remunerativa, l'opportunità di accesso ai lavori e a professioni qualificate, la rappresentatività nelle strutture decisionali e l'accesso all'istruzione, testimonia l'esistenza di un'universale discriminazione nei confronti delle donne che è profondamente radicata e sedimentata nelle pratiche, nelle abitudini, nelle credenze più diffuse e condivise, nelle culture che sottostanno alle politiche sociali, economiche e formative (Ulivieri e Pace, 2016). Nella prassi quotidiana, nelle modalità di organizzazione dei tempi di vita e di lavoro, nel percepito quotidiano e nella rappresentazione politica, le disuguaglianze continuano a essere alimentate da asimmetriche organizzazioni sul piano sociale, del mercato del lavoro, delle strutture politiche e pubbliche, private e familiari.

Nel lungo cammino verso l'uguaglianza, l'emancipazione e il riconoscimento delle differenze inaugurato fra il XIX e il XX secolo, le donne si sono

---

<sup>1</sup> World Economic Forum, Global Gender Gap Report, (2020).

fatte avanti prima per il riconoscimento giuridico e poi per la liberazione da ogni forma di subordinazione e disparità di trattamento e per la valorizzazione delle specificità del femminile all'interno della società, della famiglia, della cultura e della politica, passando da escluse della società civile a cittadine con pari diritti e pari dignità rispetto all'uomo (Bock, 2003).

A partire dalla metà degli anni Settanta del Novecento la questione della condizione femminile ha spinto l'Organizzazione delle Nazioni Unite a promuovere, nell'ambito delle principali conferenze mondiali, una serie d'iniziative e strategie d'azione allo scopo di creare una coscienza pubblica sui temi legati alla parità e incoraggiare azioni concrete per tutelare la diversità femminile con la volontà di «definire nuovi strumenti di contrasto alle molteplici violazioni dei diritti fondamentali» (Degani, 2005, p. 14), valorizzando il ruolo dell'istruzione e della formazione per la piena realizzazione della parità di genere. Tuttavia, tale percorso non è stato (e non è) esente da contraddizioni che, ancora oggi, ostacolano l'effettivo raggiungimento della parità e soprattutto l'equivalenza delle opportunità, poiché «sebbene i gradi e le forme dell'ineguaglianza possano variare, le donne e le bambine sono private della parità di accesso alle risorse, alle opportunità e al potere politico» (Sen, 2000, p. 205). Le strategie di intervento che nel tempo si sono intrecciate per abolire le disuguaglianze di genere sono l'esito di un processo che ha coinvolto stati membri, istituzioni comunitarie e internazionali al fine di fornire, attraverso buone prassi, gli strumenti teorici e pratici atti a promuovere e affermare l'uguaglianza delle opportunità in tutti gli ambiti. Tra questi strumenti, l'approccio strategico del *gender mainstreaming* ha rappresentato un traguardo fondamentale per il movimento internazionale delle donne in quanto ha permesso di collegare le politiche per la parità di genere non solo alla costruzione del mercato del lavoro, ma al tema della giustizia sociale, considerando la disuguaglianza non esclusivamente un problema economico, ma in primis democratico che necessita di essere analizzato alla base, andando a individuarne i meccanismi profondi per cui esistono disuguaglianze sistematiche tra uomini e donne trasversali a tutte le altre disuguaglianze (età, orientamento sessuale, etnia, religione, ecc.). La politica del *gender mainstreaming* può essere interpretata, dunque, come l'esito di un percorso che ha avuto inizio con la richiesta della parità di trattamento, prospettiva che ha garantito alle donne analoghi diritti e medesime opportunità degli uomini nella sfera pubblica, continuato poi con azioni specifiche a favore delle donne, riconosciute come gruppo svantaggiato all'interno della società, fino all'adozione di una prospettiva di genere, che assicura un'equa distribuzione delle risorse tra uomini e donne per evitare il perpetuarsi delle disuguaglianze. Si tratta, di un approccio indispensabile per garantire la parità. A tal proposito è importante sottolineare che uno degli aspetti dominanti nei docu-

menti fondativi delle politiche educative europee è l'attenzione, soprattutto negli ultimi quindici anni, all'introduzione della prospettiva di genere come indispensabile alla valutazione di qualsiasi progetto culturale ed economico. Già da diversi anni, infatti, i documenti programmatici dell'Unione hanno cercato di realizzare misure e interventi per incentivare la presenza femminile in tutti i settori della vita professionale e sociale mediante misure gender-sensitive. In particolare, nella strategia decennale Europa 2020 e nell'ultimo "Programma Quadro europeo per la Ricerca e l'Innovazione Horizon 2020" viene valorizzato il ruolo delle donne come fattore di sviluppo economico, incentivando l'occupazione, la produttività e la coesione sociale, in accordo a quanto già fissato nella strategia di Lisbona. Tuttavia, ancora oggi, dati statistici evidenziano come la bassa percentuale di presenza femminile nei luoghi istituzionali, così come ai vertici delle carriere lavorative e degli ordini professionali, continua ad alimentare il fenomeno della segregazione professionale e lavorativa, sia verticale sia orizzontale: «donne mancanti» (Dato, 2012, pp. 146-179) che sollecitano la riflessione e la progettazione di nuove politiche educative in grado di garantire a tutte un'adeguata formazione, alfabetizzazione e istruzione, condizioni preliminari per qualsivoglia "cammino" di emancipazione.

## 2. Dall'uguaglianza all'approccio della gender equality

Nel 1949 Simone de Beauvoir scriveva «donne non si nasce, lo si diventa» rilevando i condizionamenti culturali, sociali e educativi che determinano la posizione di subalternità e inferiorità della donna nella società.

Il concetto di genere nasce nell'ambito del pensiero femminista con l'intento di utilizzare una terminologia in grado di rimarcare il persistere delle disuguaglianze tra uomo-donna come fatto socialmente e culturalmente costruito e legato dal dato prettamente biologico. Tuttavia, i termini sesso e genere sono stati utilizzati a lungo come sinonimi e solamente grazie al contributo di Joan Scott che il genere diventa «un'utile categoria di analisi storica», un concetto analitico e critico dal quale ripartire per decostruire l'organizzazione e la distinzione sociale tra uomini e donne; un nuovo paradigma interpretativo alla luce del quale rileggere la costruzione culturale e storica della femminilità e della mascolinità e i conseguenti fenomeni politici, educativi, sociali, analizzando la differenza rispetto ai ruoli attribuiti e all'asimmetria nella distribuzione delle ricchezze, del potere e delle diverse opportunità all'interno della società, riflettendo sul prodursi e riprodursi delle disuguaglianze tra i generi sia nell'interazione quotidiana, sia nelle strutture e nell'organizzazione sociale.

La struttura di genere in ogni società è una pratica relazionale e sociale che emerge dall'interazione tra gli individui; è conseguenza di pensieri, di azioni,

di reazioni, «non esiste al di fuori delle pratiche attraverso le quali gli individui e le collettività gestiscono quelle stesse relazioni (...) Il genere è qualcosa che si fa concretamente, e che si fa nella vita sociale» (Connel, 2009, p. 57) e, in quanto costruito sociale «potrebbe rappresentare lo strumento tramite il quale decostruire e neutralizzare le nozioni di maschile e femminile» (Butler, 2006, p. 7) revisionando le categorie tradizionalmente utilizzate per definire i ruoli e la divisione dei compiti tra uomini e donne.

La pedagogia in quanto scienza riflessiva e pratica può, in questa prospettiva, innescare e promuovere processi di cambiamento, e, in quanto «disciplina cui si affida lo sviluppo delle culture di genere nelle scuole e nelle università» (Mapelli, 2003, p. 35) consente di mettere in discussione stereotipi e categorizzazioni esistenti individuando nuovi dispositivi e modelli educativi capaci di valorizzare il soggetto nella sua unicità concependo la differenza come risorsa e ricchezza.

Le notevoli trasformazioni che l'identità e il ruolo femminile hanno subito negli ultimi cinquant'anni, nonché la recente partecipazione delle donne agli ambiti della vita politica, della ricerca e dell'elaborazione culturale, hanno comportato una presa di coscienza della rilevanza della questione del genere (Del Buono, 2002). I percorsi di vita, gli itinerari formativi e culturali di donne appartenenti a diverse generazioni hanno segnato e accompagnato le trasformazioni dell'identità di genere, innescando profondi cambiamenti socioculturali. In ambito pedagogico, sia le pratiche educative, che le riflessioni teoriche, sono state per lungo tempo caratterizzate dalla negazione della differenza di genere, dalla mancata possibilità di espressione dell'esperienza femminile e dalla conseguente cancellazione della sua specificità. La storia delle pratiche educative rileva, infatti, come sia alle bambine che alle donne siano state riservate scarse possibilità di istruzione, e, soprattutto, educate al silenzio, al riserbo, all'ascolto, escluse dall'universo della parola pubblica e scritta e indirizzate all'apprendimento di attività come il ricamo, la cucina, il cucito, e così via. Le istanze politiche e epistemologiche femminili, a partire dai Women's studies degli anni Settanta fino ad oggi (Lather, 2000), hanno promosso aree di riflessione e di ricerca scientifica mediante l'utilizzo di un approccio multidisciplinare e transdisciplinare allo studio dei significati socioculturali dell'identità di genere, considerando la differenza tra uomo e donna come categoria fondamentale che marca lo sviluppo e l'esistenza dei soggetti, e evidenziano, inoltre, come all'interno dello stesso universo femminile, e ovviamente maschile, esistano diverse declinazioni e sfumature. Tali mutamenti, che in primo luogo hanno investito l'identità e il ruolo del femminile, propongono biografie differenziate non riconducibili al classico destino definito dalla domesticità e dalla maternità: le donne mettono in discussione i ruoli familiari, si appropriano della parola, di uno spazio all'interno del dibattito pubblico e politico, diventano

parte attiva delle vicende storiche, sociali e politiche al fine di decostruire e ricostruire ruoli, identità individuali e collettive, emergendo dalla condizione di marginalità a cui il dominio maschile le aveva relegate. Il sapere femminile, per secoli escluso dalla vita politica, dall'esercizio del potere, dalla sfera pubblica e relegato, invece, al privato, alla cura della famiglia e dei figli, grazie ai mutamenti teorici e metodologici del Novecento, e agli impulsi provenienti dal movimento femminista, inizia a costituirsi come patrimonio per la società complessa, mettendo in crisi l'identità femminile tradizionale.

La constatazione di una storica disuguaglianza del femminile rispetto al maschile è alla base di una serie di riflessioni e pratiche che percorrono tutto il Novecento, il secolo più significativo dal punto di vista dell'emancipazione femminile, nel corso del quale si sono avvicinate molteplici posizioni ciascuna con una propria lettura del significato della differenza di genere e proprie soluzioni in ambito educativo, con l'intento di operare una trasformazione dei rapporti e delle soggettività basate sulle disuguaglianze e sulle asimmetrie.

Nel processo di decostruzione di modelli dominanti e di costruzione consapevole della propria identità l'educazione svolge, quindi, un ruolo decisivo. Tuttavia, il lento accesso delle donne all'istruzione evidenzia come il rapporto tra il femminile e la formazione sia stato caratterizzato da contraddizioni sociali e dalla diffusione di modelli simboli e culture dominanti, che l'hanno vista in condizione di emarginazione rispetto all'uomo. In questa prospettiva le implicazioni pedagogiche inscritte nei diversi modi di concepire la donna divengono punti di vista da cui analizzare un intero sistema culturale e l'insieme dei rapporti sociali che lo caratterizza (Covato, 2014).

In un primo periodo, intorno agli anni Sessanta del Novecento, l'affermarsi di un modello emancipazionista e la spinta verso l'uguaglianza dei diritti formativi mettono in luce la condizione di subordinazione e di marginalità delle donne in tutti i campi, dalla rappresentazione culturale, alla visibilità economica, politica e sociale. Nello specifico ambito pedagogico, questo modello, retto sulla concezione della differenza come svantaggio e limitazione da superare, al fine di emancipare le donne da ruoli rigidamente tradizionali, dà vita alla logica delle "pari opportunità", denunciando le privazioni e le mancate occasioni offerte a bambine e ragazze, smascherando stereotipi e pregiudizi nelle pratiche educative (Gianini Belotti, 1973) e i pesanti condizionamenti sociali che gravavano sull'identità e sul ruolo femminile (Leonelli, 2010). Gli anni Settanta del Novecento hanno di fatto rappresentato una svolta per il raggiungimento delle pari opportunità nell'ambito dell'istruzione, ma è verso la metà degli anni Ottanta, che al modello emancipazionista se ne affianca un altro, di valorizzazione della differenza intesa non più come svantaggio, ma come una specificità da scoprire e valorizzare nella sua dimensione biologica, esperien-

ziale e progettuale, all'interno del contesto sociale, culturale, familiare e politico (Marone, 2003). Si è passati così da una pedagogia che promuove un'educazione per tutti ad una pedagogia delle differenze tesa ad affermare, nella teoria e nella pratica, i valori, i principi e le prassi dell'universo femminile, mettendo in crisi il modello tradizionale di formazione. La sfida del modello differenzialista è quella di trovare forme alternative di soggettività che siano rispettose delle differenze senza però rinunciare alle proprie radici e offrire, a entrambi i generi, spazi separati per elaborare la consapevolezza di sé, utilizzando strumenti e metodologie educative in grado di elaborare i vissuti personali (Del Buono, 2007). Partire da sé, quindi, dai propri legami, dalla propria esperienza, per affermare il proprio sguardo sul mondo, rivendicando la propria storia senza rinunciare al proprio passato e al proprio ruolo di protagonista nella cura, valorizzando l'identità femminile nelle sue diverse espressioni: «una donna libera ed emancipata che intravede nella diversità rispetto al genere maschile lo strumento necessario per superare gli stereotipi che la volevano a questo subordinata, per affermare la propria specificità e cogliere in quegli stereotipi le sue qualità migliori» (Lipovetsky, 2000, p. 15).

Dagli anni Novanta in poi, fino ad oggi, gli studi di genere prendono le distanze dagli essenzialismi degli anni precedenti, declinando il concetto di eguaglianza in pari opportunità e *gender equality*.

L'oggetto di analisi apre lo sguardo alla molteplicità: orientamenti sessuali, migrazioni, disagi sociali, disabilità; una complessificazione della categoria di genere aperta non solo alle questioni delle donne, ma alle relazioni di genere.

Tuttavia, nonostante i progressi e i numerosi interventi in tema di conciliazione, tra vita personale e lavorativa, permangono, a svantaggio delle donne, situazioni di squilibrio sia sul piano professionale che nell'ambito familiare. Queste disparità sono prassi ormai consolidate che derivano dai numerosi stereotipi presenti in famiglia, nell'educazione, nella cultura, nei mezzi di comunicazione, nel mondo del lavoro, nell'organizzazione stessa della società, tutti ambiti nei quali è possibile agire adottando un approccio nuovo e operando cambiamenti strutturali. Diventa necessario elaborare nuove concezioni, non solo politiche e giuridiche, ma soprattutto educative, e garantire a tutte le donne l'uguaglianza delle opportunità e l'accettazione delle diversità attraverso una formazione in grado di valorizzare l'esperienza femminile nelle sue diverse espressioni, aperta ai contributi delle donne, orientata alla cultura paritaria, alla valorizzazione delle differenze e alla rimozione delle radici sociali, educative e culturali delle discriminazioni.

La formazione, dunque, come diritto universale in quanto “convegno vitale” idoneo ad assicurare a tutti reali possibilità di successo nella realizzazione delle proprie capabilities, cioè nella libera esplicazione della “capacità di essere e fare ciò che si vuole essere e fare” (Loiodice, Plas, e Rajadell, 2012, pp. 34-44).

### 3. La segregazione di genere nella formazione scientifica

L’educazione rivolta alle ragazze, compresa quella universitaria, non costituisce per loro sempre uno strumento di emancipazione. Nel corso di decenni sono stati immaginati ed elaborati modelli educativi volti a formare le donne ad assumere nella famiglia, ma anche nella società, un ruolo marginale e subalterno, attraverso consuetudini e modi di intendere il femminile che, con il tempo, si sono trasformati in archetipi, in modelli di comportamento che di fatto hanno ostacolato l’acquisizione di una consapevolezza delle proprie possibilità e la determinazione nella realizzazione dei propri desideri. In particolare, le differenze di genere nei percorsi STEM (Scienze, Tecnologie, Ingegneria, e Matematica) rappresentano, ancora oggi, una realtà sempre più diffusa e preoccupante. In Italia la segregazione formativa in ambito scientifico si presenta come un’emergenza educativa multifattoriale: condizioni materiali, differenti opportunità economiche, norme discriminatorie, rappresentazioni introiettate, attitudini attribuite ai generi, la naturalizzazione dei ruoli e dei modelli socialmente assegnati agli uomini e alle donne, ostacolano di fatto il raggiungimento della parità e soprattutto l’equivalenza delle opportunità (Buccini, 2020). Se da un lato abbiamo, quindi, assistito, nel corso di decenni, ad una netta trasformazione dell’esperienza femminile in termini di maggiori possibilità e opportunità di istruzione e formazione, la sottorappresentazione delle donne nella costruzione del sapere scientifico risulta ancora evidente. Convinzioni e credenze possono rappresentare un fattore importante nell’indirizzare o meno, seppur in modo implicito, le bambine/ragazze verso le differenti discipline presenti nel curriculum, determinando una disparità o al contrario un’equità tra i generi nei contesti educativi. La rappresentazione stereotipata, basata su secoli di tradizionale divisione dei ruoli, è sempre in agguato per condurle alla facilità della semplificazione, allontanandole dalla realtà complessa e piena di possibili sfumature, rafforzando identità tradizionali, difficili da decostruire. È necessario, pertanto, riservare grande cura alla qualità educativa dei contesti (spazi, tempi, relazioni-regole) in cui crescono e, in particolare, alle dinamiche che in essi si attivano (potenzialmente costruttive e creative e/o distruttive e regressive).

L’orientamento, in tale prospettiva, riveste un ruolo di primaria importanza in quanto la scelta del proprio percorso di studio dipende dalla possibilità che si dà alle studentesse e agli studenti di scoprire mancanze, punti di debolezza,

ma anche capacità e attitudini su cui investire per progettare il proprio futuro. Obiettivo dell'azione orientativa è formare donne in grado di svincolarsi da quegli stereotipi che la cultura ha formalizzato, a partire da un dato biologico, che ostacolano la formazione della propria singolarità e il raggiungimento del proprio progetto di vita, sostenendole nella soluzione di quelle criticità di ordine individuale e sociale che possono rappresentare un limite oggettivo alla loro autonomia. Lo stereotipo secondo il quale le ragazze non siano geneticamente predisposti alla matematica e alla scienza, rinforzato spesso dagli stessi sistemi educativi, o che abbiano una spiccata capacità di occuparsi delle persone e di svolgere lavori domestici, o una scarsa disposizione a supervisionare il lavoro degli altri, condizionano i loro progetti di vita e professionali. La questione diventa una vera e propria emergenza femminile; un fenomeno complesso, che fa sembrare del tutto naturale una differenza che in realtà è frutto di una costruzione socioculturale. La scienza è, infatti, avvertita e vissuta come qualcosa di maschile, altro da sé, «qualsiasi ragazzina, nel suo principale momento di sviluppo sociale di identificazione sessuale, tenderà a sfuggirla proprio per omologarsi alla maggioranza delle scelte proposte dai modelli femminili, per non sentirsi “diversa” e, anche per avere un animus positivo abbastanza forte da contrapporsi al collettivo dominante è molto difficile» (Ulivieri, 1995).

Per questo diventa necessario lavorare sulle decisioni delle studentesse, sulle motivazioni che sono a fondamento delle loro scelte formative e di lavoro, stimolare il dubbio sui percorsi intrapresi, sollecitare la ricerca di informazioni utili a sostegno della loro scelta professionale; promuovere la consapevolezza di poter utilizzare le capacità di cura e relazionali in ambito differenti da quelle assistenziali; riflettere sul proprio sistema di valori, sui desideri di carriera, sulle necessità ma anche sugli interessi. Affermare la propria singolarità implica un'elevata flessibilità e apertura mentale, quest'ultima intesa come capacità di liberarsi da quelle distorsioni che agendo sulla percezione di autoefficacia favoriscono una visione di sé stesse come incapaci di ricoprire ruoli tradizionalmente maschili, precludendosi la possibilità di potersi confrontare con professioni prestigiose e più remunerate (Lopez, 2012). Educare alla singolarità per combattere la discriminazione necessita della stessa educazione alla scienza che può trasformarsi in educazione alla consapevolezza sociale e politica, perché è volta a sviluppare il senso critico della personalità.

#### 4. Le politiche di genere e il ruolo della formazione

La formazione e i processi educativi, da anni al centro dell'attenzione delle politiche internazionali, sono individuati come preziosi per stimolare la rifles-

sività e il pensiero critico necessari alla modifica di atteggiamenti discriminatori e al contrasto di stereotipi sessisti.

Tra i diversi documenti internazionali, quello più importante che pone l'educazione al centro della lotta alle discriminazioni è la *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women* (CEDAW), promossa nel 1979 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, che all'articolo dieci incentiva gli Stati membri a garantire l'eliminazione di ogni concezione stereotipata dei ruoli dell'uomo e della donna a tutti i livelli e di ogni forma di insegnamento sessista, incoraggiando l'educazione mista e altri tipi di educazione che tendano a realizzare tali obiettivi e, in particolare, ripensando i testi e i programmi scolastici e riadeguando i metodi pedagogici. Tale convenzione rappresenta il trattato internazionale più ampio sui diritti delle donne in quanto riunisce, in un unico documento, tutte le istanze previste nei precedenti provvedimenti delle Nazioni Unite in materia di discriminazione: dai diritti in tema di lavoro, alla maternità, alla salute, all'istruzione e alla parità dei coniugi.

Nel percorso di rivendicazione di diritti negati, la CEDAW è stata determinata e propedeutica ad un'altra importante conquista ottenuta a Pechino nel 1995 in occasione della IV Conferenza internazionale delle donne, la Piattaforma d'azione, un documento unitario sui diritti delle donne e delle bambine finalizzato alla promozione dell'*empowerment* femminile mediante l'adozione della strategia di *gender mainstreaming*.

In riferimento all'istruzione e alla formazione all'interno del predetto testo si afferma che:

L'istruzione è un diritto fondamentale e uno strumento essenziale per ottenere l'uguaglianza, lo sviluppo e la pace. Un'istruzione non discriminatoria arreca benefici sia alle ragazze che ai ragazzi, e perciò contribuisce a creare relazioni più paritarie tra donne e uomini (...) la creazione di un ambiente sociale e educativo sano, nel quale tutti gli esseri umani, donne e uomini, bambini e bambine, siano trattati in modo imparziale e costantemente incoraggiati ad esprimere appieno il loro potenziale, rispettando la loro libertà di pensiero, coscienza, religione e di credo e dove gli strumenti educativi promuovano immagini non stereotipate di donne e uomini, sarebbe certamente efficace nell'eliminazione della discriminazione contro le donne e delle disuguaglianze tra donne e uomini (IV Conferenza Mondiale delle Donne, Pechino, p. 38).

È evidente, dunque, come sia sempre più necessario operare attraverso la formazione in modo da far acquisire alle nuove generazioni quelle conoscenze normative, competenze organizzative, sociali e modelli comportamentali atti a rendere prassi le pari opportunità. Si prende però atto che, ancora oggi, i sistemi educativi, non sono in grado di garantire un'effettiva parità.

I programmi scolastici e i materiali didattici rimangono in larga misura pervasi da pregiudizi sessisti e raramente essi sono sensibili alle esigenze particolari delle bambine e delle donne. Ciò rafforza i ruoli tradizionali delle donne e degli uomini e preclude alle donne il raggiungimento di una piena e uguale partecipazione alla vita della società. La mancanza di consapevolezza da parte degli insegnanti a tutti i livelli dei problemi relativi alle donne rafforza le disuguaglianze esistenti e le tendenze discriminatorie, indebolendo l'autostima delle bambine (*ibid.*, p. 39).

Pertanto, si evidenzia la necessità di:

Formulare raccomandazioni e mettere a punto programmi, libri di testo e materiali didattici liberi da stereotipi sessuali a tutti i livelli di istruzione, incluso quello della formazione di insegnanti, in collaborazione con tutte le parti interessate: editori, insegnanti, autorità pubbliche e associazioni di genitori; mettere a punto programmi di formazione professionale e materiali per insegnanti e docenti che contribuiscano ad aumentare la consapevolezza circa lo stato giuridico, il ruolo e il contributo delle donne e degli uomini nella famiglia e nella società; in questo contesto, promuovere la nozione di parità, la collaborazione, il reciproco rispetto e la condivisione delle responsabilità tra ragazze e ragazzi fin dal livello prescolare e sviluppare, in particolare, modelli educativi per fare in modo che i ragazzi abbiano le conoscenze e le capacità necessarie per prendersi cura delle proprie esigenze domestiche e per condividere le responsabilità della loro vita familiare e la cura di quanti vi dipendano (*ibid.*, p. 40).

In questo quadro internazionale si va a inserire anche il ruolo dell'Unione Europea, che, a partire dagli anni Novanta, proprio a seguito della Conferenza Mondiale di Pechino è intervenuta attraverso l'adozione di programmi d'azione finalizzati a garantire l'uguaglianza di genere e le pari opportunità in materia di istruzione (Cartabia, 2007). Nello specifico, mediante la strategia di *gender mainstreaming*, formalmente riconosciuta nel 1997 con il Trattato di Amsterdam, compie un passo determinante in materia di pari opportunità, individuando come obiettivo fondamentale per l'Europa la non discriminazione tra uomini e donne e rafforzando, mediante l'attuazione di politiche e azioni comuni, il comune intendimento verso la parità.

Nella "Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea" firmata a Nizza nel 2000 e resa giuridicamente vincolante dal trattato di Lisbona si riconfermano i buoni propositi: vietare ogni forma di discriminazione basata sul genere (nonché su qualsivoglia altra differenza, etnia, convinzioni politiche, ecc.), rinnovare l'impegno per la parità in tutti gli ambiti della vita, promuovere azioni specifiche per l'emancipazione femminile in termini di accesso all'istruzione, di partecipazione all'economia e ai processi decisionali. L'Europa insiste sul ruolo centrale dell'istruzione, della formazione e di quella permanente, considerate strumenti indispensabili per favorire l'occupabilità e il rinnovamento del mercato del lavoro, nonché sull'importanza di competenze chiave necessarie

per adattarsi flessibilmente ai cambiamenti (Cassano, 2012). Nell'ambito di tali priorità, nel marzo del 2000, il Consiglio d'Europa individua nella facilitazione dell'accesso ai sistemi di educazione e formazione, insieme al miglioramento della loro qualità, alcuni degli obiettivi da raggiungere nel campo dell'istruzione. Nella successiva strategia definita "dopo Lisbona" assumono un ruolo chiave e diventano il fulcro delle politiche educative l'apprendimento delle lingue, la mobilità di studenti e docenti, l'*e-learning* e le nuove tecnologie, la formazione permanente quale occasione di *lifelong-learning* e di contrasto alla dispersione scolastica.

Al fine di rendere realizzabili tali obiettivi, nel maggio del 2009, prendendo le mosse dai progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", è definito il programma "Istruzione e formazione 2020: un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione con lo scopo di garantire a tutti cittadini, attraverso un miglioramento dei sistemi educativi, condizioni ottimali per la realizzazione delle proprie potenzialità e concrete possibilità di occupazione, specialmente per i giovani. Si tratta di investire sull'educazione, sulla ricerca e sull'innovazione, di aprirsi allo scambio di buone pratiche e alla condivisione di metodologie pedagogiche innovative. Anche con il "Patto europeo per la parità di genere" è ribadito l'impegno a realizzare le aspirazioni in materia di parità e, in particolare, a colmare il divario di genere in settori quali l'occupazione, l'istruzione e la promozione dell'inclusione sociale, garantendo un migliore equilibrio tra vita professionale e vita familiare per le donne e gli uomini lungo tutto l'arco della vita. Nel quadro della formazione permanente e nella formazione delle donne, l'Europa ribadisce l'importanza delle competenze e richiama i sistemi di istruzione a adattarsi ai bisogni del mercato del lavoro al fine di offrire una combinazione tra competenze e conoscenze, comprese quelle trasversali, sollecitando una sensibilità specifica per il riconoscimento delle discriminazioni di genere a tutti i livelli. Oltre che sulle competenze, la crescita inclusiva prevista dalla strategia 2020 intende agire sull'occupazione e garantire un migliore accesso al mondo del lavoro, rinnovando le condizioni occupazionali, mediante la promozione di parità salariale e nei processi decisionali e, soprattutto, valorizzando l'integrità e la dignità delle donne,

In ambito pedagogico ciò ha spinto a smascherare i nodi cruciali della tradizionale stereotipizzazione di genere che esiste nei processi educativi e promuovere interventi formativi in cui le donne siano le protagoniste, promotrici e creatrici, alimentando quel processo di continua ricerca delle identità, di diritti e tutela della propria dignità (Marone, 2012). Per costruire una uguaglianza di opportunità è più che mai necessario impegnarsi per riconoscere valore ai saperi, alle storie e alle culture femminili, attribuire potere e responsabilità alle donne, non soltanto promuovendo la loro presenza nei centri decisionali della

società e nella politica, *empowerment*, ma adottando il *mainstreaming* quale pratica istituzionale per cambiare gli orientamenti culturali. La dimensione formativa, in ottica di genere, deve attraversare e coinvolgere i vari aspetti della vita sociale e politica al fine di garantire, a tutte le donne, la possibilità di programmare percorsi più vicini alle loro esigenze e desiderata, di cogliere i processi di trasformazione del mercato del lavoro, di organizzare e costruire capacità e conoscenze. L'impegno pedagogico si dovrebbe concretizzare in un ripensamento dei progetti di formazione, orientando obiettivi e strumenti alla consapevolezza di genere, incentivando pratiche di riconoscimento di soggettività attive, coscienti dei diritti acquisiti, di quelli a lungo negati, e di quelli per cui ancora oggi si continua a combattere (Pace, 2010).

Tali considerazioni concentrano l'attenzione sulla necessità di una revisione radicale dei modelli tradizionali delle identità di genere e delle loro narrazioni, e richiedono una riflessione approfondita in un'ottica interdisciplinare e transculturale.

Temi cruciali e interessanti ancora irrisolti, come testimoniano gli studi più recenti sulle disparità di genere nei sistemi organizzativi, a partire da quello familiare, e trasversali a più settori, ovvero analizzabili a partire da una pluralità di prospettive e di sguardi interpretativi. Il dispositivo della formazione (educazione, inculturazione e istruzione) rappresenta lo strumento più idoneo a generare pensieri, produrre emozioni, alimentare affetti, instaurare relazioni ispirate e governate dai principi del rispetto delle differenze, con conseguente salvaguardia dei diritti di ciascuno se riconosciuto nella sua identità (Loiodice, 2014).

In Europa per raggiungere questi obiettivi si adottano misure differenti, come l'orientamento professionale, l'insegnamento sensibile al genere o la revisione dei curricula, e, nonostante tutto, le stesse scuole europee sono ancora ben lontane dall'usare tutti i mezzi potenzialmente a disposizione per sradicare i ruoli tradizionali e rompere le gabbie di genere. L'idea che sta alla base delle politiche di genere è, quindi, proprio il concetto di istruzione considerata uno strumento essenziale per cambiare atteggiamenti e comportamenti. I sistemi educativi svolgono, infatti, una funzione importante non solo nel contrastare gli stereotipi, ma nel fornire a tutti, studentesse e studenti, l'opportunità di scoprire la propria identità, i personali punti di forza e interessi, indipendentemente dalle aspettative tradizionali basate sui ruoli di genere (Guerrini, 2017).

Pertanto, si conferma prioritario il ruolo della formazione nel processo di sviluppo di capacità alfabetiche, emotivo-affettive, socio-relazionali ed etico-valoriali e di acquisizione di competenze. Altrettanto essenziale è un sistema educativo che tenga conto della differenza di genere per evitare che, quest'ultima, divenga elemento di discriminazione nella realtà sociale e lavorativa. In

questa prospettiva, la formazione, complesso processo bio-antropologico e culturale, si configura come «occasione preziosa per imparare a conoscersi e a riconoscersi e anche a sapersi raccontare per poi riprogettarsi, sul piano personale, professionale e sociale» (Loiodice, 2009), conferendo, mediante un costante esercizio riflessivo, la forza necessaria per affermare il proprio pensiero e ideare la costruzione del proprio sé.

Sarà il processo formativo inteso in prospettiva esistenziale a conferire a ognuno e ognuna la possibilità di vivere la condizione di apprendimento continuo, che consentirà l'atteso sviluppo personale lungo l'arco della vita.

Attraverso la relazione con il contesto e mediante la rappresentazione della propria esperienza esistenziale, il soggetto si de-costruisce e si ri-compone, dando vita ad una dimensione di crescita collettiva, in cui cogliere anche il senso universale del proprio operare e del proprio essere (Mancaniello, 2016, pp. 89).

### Riferimenti bibliografici

- Bertin G.M. (1973). *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bock G. (2003). *Le donne nella storia europea. Dal medioevo ai giorni nostri*. , Roma-Bari: Laterza.
- Butler J. (2006). *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi.
- Cartabia M. (2007). *I diritti in azione. Universalità e pluralismo dei diritti fondamentali nelle Corti europee*. Bologna: il Mulino.
- Buccini F. (2020), L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. *Education Sciences & Society*, 2: 355-356. Doi: 10.3280/ess2-2020oa9485.
- Cassano F. V. (2012). Formazione, sviluppo e occupazione: una strategia europea per la crescita sostenibile e inclusiva. A partire dalle donne. In: I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell, (a cura di), *Percorsi di genere, Società, cultura, Formazione*. Pisa: ETS.
- Commissione delle Comunità Europee (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Commissione Europea, Europa (2020). *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Connel R.C. (2009). *Questione di genere*. Bologna: il Mulino.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020")*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2011). *Conclusioni del Consiglio del 7 marzo 2011 sul Patto europeo per la parità di genere (2011-2020)*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2010). *Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.

- Covato C. (2014). *Idoli di bontà, Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Dato D. (2012). Il mistero delle donne distanti. Promuovere capacità nel nuovo welfare per le donne. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell, (a cura di), *Percorsi di genere, Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Degani P. (2005). *Politiche di genere e Nazioni Unite. Il sistema internazionale di promozione e protezione dei diritti umani delle donne*. Padova: Cleup.
- Del Buono M.R. (2002). *Sguardi di genere tra identità e culture*, Milano: FrancoAngeli.
- Donà A. (2007). *Genere e politiche pubbliche. Introduzione alle pari opportunità*. Milano: Bratuno Mondadori.
- Gianini Belotti E. (1937). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Guerrini V (2017). *Educazione e differenza di genere, Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Lather P. (2000). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with in the Post-modern*, New York: Routledge.
- Lipovetsky G. (2000). *La terza donna. Il nuovo modelli femminile*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Loiodice I. (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Bari: Il Poligrafo.
- Loiodice I. (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (2012). Dall'esclusione all'emancipazione. Per una pedagogia dell'empowerment femminile nella scienza. In Loiodice I., Plas P., Rajadell N. (a cura di), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Mapelli B. (2003). Relazioni pedagogiche virtuose e saperi della vita. In Comitato Regionale Di Esperte (a cura di), *Trame di lavoro. Strumenti per il mainstreaming e l'empowerment nei processi educativi e formativi*. Napoli: Itrace Print Service.
- Marone F. (2003). *La pedagogia della differenza e il pensiero postmoderno*. Napoli: Luciano.
- Marone F. (2012). *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione tra passato, presente e futuro*. Napoli: Liguori.
- Pace R. (2010). *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*. Firenze: University Press.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Ulivieri S. (1995), *Educare al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ulivieri S., Pace R. (2016). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.