

Riflettere sul genere, una proposta formativa per gli insegnanti di educazione fisica

Reflecting on gender, a formation proposal for Physical Education teachers

Monica Parri* e Andrea Ceciliani**

Riassunto

Le pratiche degli/delle insegnanti di educazione fisica, possono riflettere assunti e credenze sul genere sviluppatasi normalmente in contesti eterosessuali e che non considerano visioni alternative di genere. La ricognizione sulle proprie influenze socio-culturali, richiede un processo riflessivo che indirizzi la decostruzione degli stereotipi di genere e le azioni didattiche. Ma la riflessività è un “habitus” che può essere acquisito e migliorato attraverso la pratica. L’obiettivo del presente contributo è quello di delineare una proposta di formazione/apprendimento per insegnanti o futuri/e insegnanti di educazione fisica, a partire da un approccio riflessivo sul genere. Nella letteratura relativa all’insegnamento delle scienze motorie e degli sport, gli studi sulla pratica riflessiva sono in aumento, ma è necessario arricchire la riflessione critica della dimensione etica e politica dell’insegnamento/apprendimento, inclusa la dimensione di genere. La formazione alle pratiche riflessive nei curricula universitari e nella formazione per futuri/e insegnanti aumenta la consapevolezza nei confronti delle pratiche e dei discorsi sul genere ed è riconosciuta nel processo di riforma del genere in educazione. L’idea pedagogica di un laboratorio riflessivo per gli insegnanti di educazione fisica e scienze motorie merita quindi un’attenta considerazione.

Parole chiave: genere, educazione fisica, curriculum nascosto, riflessione, riflessività.

Abstract

In a Physical Education class, practices can reflect a teacher’s assumptions and beliefs that are generally created in heterosexually normed contexts that don’t consider alternative gender conceptions. The recognition of socio-cultural gender influences requires a reflective process that can lead the way to the

* Dottoranda in Scienza e cultura del benessere e degli stili di vita, 34° ciclo (settore scientifico-disciplinare: M-EDF/01) presso l’Università degli Studi di Bologna. E-mail: monica.parri2@unibo.it.

** Professore Associato di Metodi e Didattiche delle attività motorie presso l’Università degli Studi di Bologna. E-mail: andrea.ceciliani@unibo.it.

deconstruction of stereotypes and to didactic actions. However, reflexivity is a “habitus” that can be achieved and improved through practice. The aim of this contribution is to outline a training/learning proposal for Physical Education teachers or perspective teachers, starting from a reflexive approach to gender. Studies of reflective practice are growing in the Physical Education and sports literature. Nevertheless, it is paramount for Physical Education teachers critically reflect on the political and ethical dimensions of teaching and learning, including gender’s dimension. The inclusion of such reflective practices in the curricula of Physical Education University Degrees and increasing Physical Education teachers’ awareness of gendered discourses and practices is an effective step in the process of gender reform in education. The pedagogical idea of a reflexive workshop for Physical Education teachers deserves, therefore, careful attention.

Keywords: gender, physical education, hidden curriculum, reflection, reflexion.

Articolo sottomesso: 28/02/2020, accettato: 15/04/2020

Introduzione

Il contributo si sviluppa assumendo il concetto di genere come una costruzione sociale che cambia nel tempo e corrisponde ad un modo di essere che la società si aspetta (Berkowitz et al., 2010; Borghi e Dell’Agnese, 2009; Haslanger, 2006). Mentre riferirsi al termine sesso riporta a caratteristiche biologiche e quindi date per natura e immutabili (Priulla, 2013), il genere è «continuamente prodotto nelle negoziazioni tra individui che co-costruiscono i significati relativi ai generi, riproducendo modelli e ordini» (Tarabusi, 2013, p. 113) suscettibili di cambiamento e rielaborazione (Einsend, 2010). Le trattative risultanti da questo processo producono i rapporti di potere tra gruppi sociali (Sidanius, 1999) come, ad esempio, il dominio “storico” esercitato dal genere maschile sul femminile o tra individui, come nelle relazioni di coppia, che possono assumere anche forme violente (Sassatelli, 1999). Le pratiche educative quotidiane in famiglia, a scuola, all’interno dei vari gruppi sociali, tendono a riprodurre e/o confermare questi rapporti, ma possono essere dirette anche verso prospettive di cambiamento (Biemmi e Satta, 2017).

Assunto che il genere è un prodotto delle culture e che le culture a loro volta cambiano, allora anche il proprio pensiero sul genere, con le ricadute sui ruoli e le attribuzioni che ne conseguono, può cambiare, può essere decostruito o sostituito, ammessa però la presenza di un habitus riflessivo (Magnoler, 2011; Mendoza et al., 2010). Riflettere sul genere tuttavia, non è questione semplice e riconducibile a qualche slogan o convinzione tale da risolvere le tematiche

che ne scaturiscono. C'è una parte nascosta della questione, difficile da portare alla luce, che appartiene alla trasmissione inconsapevole di stereotipi, a sua volta attinente alle diverse modalità di relazione con gli altri, a diversi modelli mentali e modalità comunicative (Biemmi, 2017; Kiprotich et al., 2015; Manuzzi, 2006). In educazione è quello che viene definito curricolo nascosto (Kentli, 2009). «Il curricolo nascosto determina la messa in forma dei nostri modelli mentali, sia attraverso la sottolineatura, sia attraverso l'evitamento dei ragionamenti, pratiche o forme linguistiche» (Manuzzi, 2006, p. 92). È un ambiente sfumato quello del curricolo nascosto, complesso, difficilmente delineabile, sul quale gli/le insegnanti possono riflettere per acquisire consapevolezza del modo con cui si sta nella relazione e si agisce nella didattica.

Pensare all'esistenza di un curricolo nascosto, offre possibilità di sguardi ampi verso il gruppo classe (Jung et al., 2018). Pone all'insegnante questioni rilevanti circa il suo stare nella relazione con corpo e mente, nel tempo e nello spazio, con gesti e azioni che sono anche abitudini e, in quanto tali, non completamente coscienti. Il curricolo nascosto riguarda insomma quell'offerta formativa che non sempre è scritta, codificata, istituzionalizzata. Riguardo al genere, il non detto che appartiene al curricolo nascosto, a scuola, la fa da padrone (Pullia e Sangiuliano, 2008; Basow, 2004). Come asserisce Benini (2012), la scuola preferisce evitare di mettere mano al genere, allineandosi al pensiero dominante sull'essere uomini o donne come fatto di natura, data l'evidente diversità biologica. La costruzione sociale che ne scaturisce è quella della naturalità dei fatti, anche se sono fatti storici e culturali (Ciccione, 2008), con la conseguenza che risulta agevole e sensato non problematizzare più di tanto ciò che per natura ci è dato. Questo si può definire "genere silenzioso" o, meglio sarebbe, "silenziato" (Karpovitz, 2014; Dee, 2007). È auspicabile allora che gli/le insegnanti riflettano sulle pressioni socio-culturali relative al genere per evitare i rinforzi omologanti che ne relegano la gestazione a una considerazione di natura esclusivamente binaria, riproposta poi agli alunni nel curricolo nascosto e, in aggiunta per l'educazione fisica, nelle pratiche sportive copiate dall'universo dello sport, storicamente dominio maschile (Murphy et al., 2014).

Si può così parlare di "genere riflesso" come prodotto di un'interpretazione che ritorna utile per affrontare le nuove sfide educative. Includere il genere nella riflessione e nella considerazione della pratica didattica in educazione fisica restituisce alla disciplina, inoltre, una sua specificità, affrancandola dalla funzione di anticamera dello sport o intermezzo evasivo della routine scolastica. L'uso del pensiero critico nel processo riflessivo permette la rimozione delle certezze dogmatiche e l'apertura a nuovi significati, ancora da verificare, non scontati e non precostituiti. Nel prosieguo del contributo si prenderanno in considerazione alcune declinazioni del laboratorio formativo come dispositivo rivolto agli/alle insegnanti e utile a porre in relazione la pratica dell'educazione

fisica con la variabile genere. Si evidenzierà come, per gli/le insegnanti, il laboratorio si rivela contesto democratico, dialettico e aperto, nel quale discutere le questioni di genere legate all'attività sportiva e motoria, invece di darle per acquisite oppure risolte naturalmente.

1. Genere e riflessività

Senza porsi domande su chi ha deciso cosa, su come si è arrivati a pensarsi donne piuttosto che uomini e in quale modo si esprime la propria femminilità o mascolinità, accerchiata dal senso comune di adeguatezza sociale, la classificazione binaria dei generi ha scavalcato secoli di storia nelle vesti di un ordine naturale e di una diversità biologica (Bordieu, 2009; Preite, 2014).

A scuola, affrontare argomenti legati al genere, con le implicazioni socio-culturali annesse, sembra ancora faticoso. Forse considerare le differenze di genere tra gli esseri umani non pare pedagogicamente interessante quanto occuparsi di altre differenze quali le provenienze, l'etnia, la cultura, i livelli socio-economici di partenza, che sono peraltro intimamente legate al genere. Si preferisce il silenzio, che comunque ha un suo effetto trasmissivo. Ciò che è culturalmente e socialmente accettato è certamente più rassicurante; il genere ha vie tortuose e richiama a tutti, nessuno escluso, immagini biografiche ma anche comunitarie, sociali, giuridiche, che fanno i conti con una storia di patriarcato (Contini, 2006; Mapelli, 2008).

Il non detto, in una apparente neutralità, condiziona il modo di essere “in situazione educativa” e parla di un'accettazione indiscussa del genere come elemento binario che, a partire da un'origine storico-culturale, legittima, non la differenza di genere, ma l'asimmetria di potere tra i generi. Il pensiero riflessivo, a cui volge la moderna pedagogia, disegna oggi altre direzioni. Si chiede al soggetto docente e discente di coinvolgersi criticamente e attivamente nella situazione d'insegnamento-apprendimento, di valutare le prospettive di una verità complessa, di formarsi alla consapevolezza e costruzione del proprio progetto di vita (Contini, 2006), di pensare «su una moltitudine di cose, precedentemente agite di riflesso» (Padoan, 2008, p. 151). A partire da quello che viene definito vissuto, quindi dalla percezione immediata di ciò che succede, è possibile orientarsi e tentare di fare la cosa giusta, di scegliere la miglior soluzione possibile, servendosi di dispositivi riflessivi che accompagnano il soggetto nel passaggio dal vissuto all'esperienza, con la presa di distanza e il richiamo della coscienza per dare significato alle azioni (Mortari 2003).

In campo educativo, per l'insegnante, questo significa riflettere su se stessi, sulla propria professionalità, sull'atteggiamento mentale con cui si agisce nella relazione con l'allievo, la quale può essere trasformativa se tutti gli attori vi

partecipano, in un complesso sistema in rete capace di tessere relazioni di reciproca fiducia (Mezirow 1990; Arace, 2010; Gamberi et al. 2010; Mortari, 2015; Corsini et al. 2016). La pratica riflessiva quindi non è immediata, ma segue all'immediatezza delle sensazioni, va costruita e appresa. Riflettere sulle azioni che riguardano il genere pone, inoltre, alcune questioni apparentemente superate, come l'impatto degli stereotipi di genere sui ruoli di genere e altre in piena evoluzione come la definizione di genere che supera la binarietà legata all'appartenenza ad un sesso, il genere "fluid" insomma.

I dati ISTAT del 2018 indicano una percentuale del 58,8 di popolazione tra 18 e 74 anni, senza particolari differenze tra uomini e donne, che si ritrova in alcuni degli stereotipi più diffusi sui ruoli di genere. Il 32,5% pensa che per l'uomo più che per la donna, sia molto importante avere successo nel lavoro, il 31,5% che gli uomini siano meno adatti a occuparsi delle faccende domestiche, il 27,9% che sia l'uomo a dover provvedere alle necessità economiche della famiglia, l'8,8% che spetti all'uomo prendere le decisioni più importanti riguardanti la famiglia. È il caso di andare in profondità, dunque, per capire se in quel 58% gli/le insegnanti vi rientrano e riproducono lo stereotipo in educazione.

Mettere mano agli stereotipi di genere significa assumersi la responsabilità del proprio pensiero (Mortari, 2003), non fermarsi ad accettare verità date per scontate e, per gli/le insegnanti, pensare ai «retaggi culturali che caratterizzano la relazione educativa», (Corsini et al., 2016, p.19) riconoscerli nei comportamenti, nelle scelte didattiche, nel linguaggio, nell'organizzazione del curriculum (Tsangaridou e Sullivan, 2003).

Tale riflessione può iniziare già nei percorsi universitari, dove i futuri educatori e le future educatrici vengono formati/e. È un cambiamento di prospettiva quello richiesto, che guarda nella direzione della professionalità docente, piuttosto che unicamente ai bisogni e problematiche degli allievi o alla loro inclusione, alla figura del discente e alla loro problematizzazione. Il/la professionista dell'educazione, in un'ottica di apprendimento per la vita, riflette e verifica la propria conoscenza e la sua trasmissibilità, la considera suscettibile di errore (Mapelli, 2008) e lavora per renderla "*perlomeno affidabile*" (Dozza e Ulivieri, 2016).

Sulle trasmissioni culturali e stereotipate riguardo il genere, già nel 1973 Elena Gianini Belotti nel suo libro *Dalla parte delle bambine*, svelava la forza inconsapevole del "far genere" secondo i tradizionali canoni dell'essere maschio o essere femmina, agita soprattutto da maestre e donne madri, vittime del loro stesso ruolo, ben strutturato, secondo canoni e schemi costruiti dalla società (Gianini Belotti, 1973; Formenti, 2013). Raewyn Connell scrive:

I riti, lo sport, gli eventi, l'organizzazione degli spazi, i comportamenti, le relazioni affettive, le leggi eccetera [...] sono parte di uno sforzo enorme che la società compie

nel tentativo di incanalare il comportamento degli individui secondo determinati schemi. [...] Non sono semplicemente la conseguenza delle nostre idee sulla differenza di genere: essi contribuiscono attivamente a crearla mettendo in scena una particolare visione della maschilità e della femminilità. (Connel 2011, p.39)

È così che la rappresentazione individuale diventa collettiva e viceversa, in un susseguirsi di azioni che dall'individuo rimandano alla comunità senza la responsabilità di nessuno. L'ordine naturale è lo slogan accettato. L'importanza di riflettere sul proprio genere, dunque si fonda sulla consapevolezza che essere uomo o donna non ha corrispondenza univoca con essere maschio o femmina, non è dato alla nascita e soprattutto è un processo in divenire e non condizione ineludibile (Connel, 2011). È qualcosa che si apprende e come tale va elaborato, discusso, motivato, condiviso (Benini, 2012), impedendo il transito di falsi educativi che spacciano per naturale ciò che è costruzione sociale (Contini, 2006; Biemmi, 2017). L'appartenenza a un genere esige spazio e tempo di riflessione, negoziazione, possibilità di stabilità e di decostruzione (Magnoler, 2011), è un processo continuo, una questione di identità.

La pratica laboratoriale può dare l'opportunità agli insegnanti di riflettere sulla generazione del proprio genere, sulla propria costruzione identitaria per evitare il rinforzo delle pressioni socioculturali nei confronti degli alunni. Si tratta di attivare il circuito del "professionista riflessivo" (Schön, 1993; Brookfield, 2017) che ha individuato nell'esercizio della razionalità riflessiva uno dei dispositivi in grado di sfidare la complessità, non ultima quella della situazione educativa. Nella scuola dove gli scenari che si aprono appaiono sempre più eterogenei, diversificati, intrisi di specificità culturali e sociali, spesso difficilmente gestibili e comprensibili (Montalbetti, 2005; Preite, 2014), la riflessione può essere assunta come ricerca, formazione, approfondimento e da valore a ciò che si sta facendo, all'esperienza appunto.

Il pensiero riflessivo è stato definito da Dewey come «l'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende» (Dewey, 1961, p. 68). In tale ottica dunque le conoscenze costruite nel tempo sono continuamente messe al vaglio, la riflessione ne prova la solidità attuale e ne immagina quella futura. L'indeterminazione, l'incertezza muove la produzione di nuove domande e più consone risposte insieme alla ricerca di soluzioni maggiormente adattive al contesto. In altri termini si abbandonano i sentieri del certo per esplorare il possibile (Schön, 1993; Contini, 2006). Il dubbio alle volte viene chiarito, altre accettato, altre rimosso. In ogni caso si creeranno nuovi contesti e condizioni, mentre il silenzio, in maniera implicita, oltre ad avvallare e replicare lo stereotipo di genere (Benini, 2012) non chiede il confronto e la discussione intorno al pensiero dominante. Lo stereotipo di genere, invece, può essere accolto, criticato, analizzato in un processo

di decostruzione per arrivare a ricostruire conoscenza, ma mai in via definitiva. La pratica riflessiva è, dunque, un “agire pensoso” (Mortari, 2003 p. 28) e vive di una sua circolarità, generatrice di nuova conoscenza e di prospettive in cambiamento (Cosentino, 2008; Magnoler, 2011).

2. Il laboratorio riflessivo

La pratica riflessiva va appresa (Mortari, 2003; Ryan, 2015) e il laboratorio si offre come dispositivo che facilita la strutturazione di un contesto riflessivo in varie forme; scrittura, movimento, arte, parola, ma tutte radicate nell’esperienza. Auspicabile nei percorsi di formazione, universitari e in servizio, in un’ottica di *long life learning* (Edward et al., 2002; Striano, 2006; Baldacci, 2014), il laboratorio riflessivo, si discosta dal classico spazio allestito con mezzi e materiali ad hoc e finalizzato alla produzione artigianale, ma produce e distribuisce ai partecipanti sollecitazioni, cognitivo-emozionali dove corpo e mente, teoria e prassi, fisico e cognitivo sono intrisi di relazioni e l’azione è messa in parola al fine di conoscerne i processi che l’hanno generata, sviluppando così un *habitus*, cioè una disposizione ad un pensiero sull’azione, «a stare con uno sguardo vigile sulla realtà» (Mortari, 2003). Inoltre il laboratorio ha, per sua natura, uno stile democratico: nel laboratorio si pensano i significati, ma sempre opinabili e da porre al vaglio, senza un’autorità che dica come e cosa deve essere. È Dewey a parlare di democraticità del laboratorio come opportunità per tutti, dove tutti possono dire, vedere, verificare qualcosa (Baldacci, 2005). Il contesto democratico permette il dubbio e allontana le certezze dogmatiche nella consapevolezza che ogni presunta verità è legata a tempi, storie, abitudini, credenze. Questi potrebbero essere i termini di un dispositivo d’apprendimento trasformativo (Mezirow, 1990; Arace, 2010; Gamberi et al., 2010; Mortari, 2015; Corsini et al., 2016): spazio fisico, mentale, democratico, dove, lungi dall’autoreferenzialità, lo scambio delle proprie e altrui storie, sensazioni, percezioni, permette di accogliere lo stereotipo, decostruirlo, con esiti sempre nuovi e mai soggettivi. Il laboratorio così inteso, si mostra in grado di produrre apprendimento trasformativo che verrà condiviso e perfezionato, modificato, ripensato per rigenerare a sua volta altre conoscenze e apprendimenti nel circolo virtuoso del sapere mai definitivo.

3. Il laboratorio e il genere

Il laboratorio riflessivo sul genere per professionisti/e dell’educazione, nella formazione degli/delle insegnanti (Guerini, 2015) ha come fine la «consapevo-

lezza tra concetti quotidiani acquisiti durante l'esperienza e i concetti scientifici» (Magnoler, 2011, p. 74). Fuori da questa consapevolezza, gli stereotipi, anche quelli di genere, vengono alimentati e perpetuati.

Per evitare di ripercorrere strade stereotipate all'interno della routine didattica (Magnoler, 2011), la scuola deve porsi nell'ottica della formazione specifica, anche universitaria, che accompagni i/le docenti nel percorso professionale (Bentley-Williams e Morgan, 2013), non tralasciando la propria appartenenza al genere, nonché la sua costruzione culturale nell'ambito della disciplina insegnata, perché il genere è un fatto sociale che si intreccia inevitabilmente con il personale.

Può essere d'aiuto iniziare con il chiedersi come, nelle nuove frontiere dell'educazione, possa essere pensata una professione educativa capace di rispondere, in maniera efficace, rigorosa alle nuove e mutevoli sfide poste da una realtà sempre più complessa (Magnoler, 2011; Preite, 2014; Webster-Wright, 2017).

Il/la professionista dell'educazione è chiamato/a ad ascoltare, decidere, valutare, prendere decisioni in corso d'opera, assumersi responsabilità di tipo morale e anche giuridico, a mantenere la relazione, sostenere o abbandonare opinioni, aderire a modelli culturali (McLeod e Giardiello, 2019). Deve anche saper guardare le diverse angolazioni di una situazione e tenere conto delle diverse prospettive (Biggs, 2001; Striano, 2012). In un simile scenario, l'agire educativo richiede un pensiero progettuale, contestualizzato, affinché si delineino costrutti relazionali tra obiettivi e metodi, tra sapere e conoscenza, tra pensare e fare, tra apprendimento e motivazione (Striano, 2012).

La consuetudine ai discorsi dominanti sulle problematiche scolastiche degli alunni, sui loro bisogni speciali, sull'eterogeneità delle provenienze, rischia di focalizzare lo sguardo della complessità solo sugli allievi. È il proprio insegnamento che deve essere sottoposto ad analisi critica per non rischiare di sostenere le rappresentazioni stereotipate che andranno a integrare e potenziare i modelli di genere delle nuove generazioni.

In un laboratorio, le potenzialità riflessive permettono la costruzione dei nessi, la negoziazione tra teoria e prassi, l'uso efficace delle competenze pedagogiche e didattiche utili all'apprendimento in un dato contesto. Questo non necessariamente corrisponde alla ripetizione di metodologie e indicazioni apprese nei percorsi professionalizzanti che, prive di valore preconstituito, diventano preziose se situate all'interno di un preciso percorso, nella biografia di persone che hanno scelto una professione e, prima ancora, hanno pensato il loro genere (Striano, 2006; Vavrus, 2009).

Nel laboratorio si impara ciò che Bourdieu chiama *habitus*, «un sistema di disposizioni durevoli e trasponibili... che rende possibile lo svolgimento di

compiti infinitamente differenziati» (Bourdieu, 1972, p. 178), dove non è rilevante il prodotto, il manufatto, ma il processo, capire cioè come si contestualizza la propria prospettiva di genere nella professione educativa (Dozza e Ulivieri, 2016). Si può dire che nel laboratorio si impara un metodo; un metodo è imparare a fare qualcosa per sempre (Baldacci, 2005), dove nel *per sempre* c'è la prospettiva della flessibilità, della forma che cambia a seconda del contesto. L'habitus alla riflessione di genere dirigerà le azioni educative non secondo il senso comune, ma nell'ottica di costruire sempre nuovi significati, per restituire a uomini e donne delle nuove generazioni il diritto a una sessualità e corporeità propria e originale, cui va annessa la libertà dei ruoli.

Inoltre, nel laboratorio, il corpo riconquista uno spazio educativo che non gli è concesso altrove, si sperimenta nella completezza di corpo-mente-emozione e svela tutto il potenziale educativo dell'agire in presenza, dell'esserci qui ed ora con sensi, posture, movimenti nello spazio e nel tempo. Così, in questo luogo democratico, si potrà decostruire lo stereotipo di genere richiamando alla mente un corpo che pensa e ripensa il proprio genere al di là delle aspettative sociali. Per la propria professione può essere utile chiedersi se si intravede, in quanto educatori/trici la necessità di partire da un pensiero sul pensiero, che il più delle volte si nutre d'azione. Può essere utile chiedersi quale opera di "decentramento" è stata attuata rispetto ad un personale e presumibilmente strutturato posizionamento culturale, e quanto si è disposti a lasciarsi mettere in discussione.

Da qui la necessità di investire sulla formazione iniziale e in itinere per sviluppare competenze riflessive, comunicative e relazionali utili al/alla docente professionista dell'educazione e della formazione (Riva, 2008; Bentley-Williams & Morgan, 2013), capaci di guidare alla rivisitazione del «proprio sapere professionale, per comprendere il processo con cui vengono effettuate le scelte» (Magnoler, 2011, p. 76) e darsi così la possibilità di un agire educativo connesso alla molteplicità delle situazioni, alla rapidità dei cambiamenti senza perdere di vista se stessi e gli altri. Obiettivo delle pagine che seguono è delineare modalità, percorsi, strategie riferite ad un percorso di riflessività sul genere, specifico per gli/le insegnanti di educazione fisica.

4. Percorsi di riflessività per gli insegnanti di educazione fisica

Agire un pensiero riflessivo sull'educazione fisica significa esplicitare, innanzitutto, a quale filosofia della disciplina si fa riferimento, a quale idea d'insegnamento/apprendimento si aderisce.

C'è un'idea di educazione e di educazione in educazione fisica, che orienta la professione sulla base di convinzioni, alle volte date per scontate, di cui si

potrebbe non avere consapevolezza o, molto più semplicemente, mai esaminate in modo approfondito. L'esplicitazione delle proprie convinzioni sull'educazione fisica e lo sport educativo, sulle ragioni delle proprie pratiche didattiche, non solo sostengono la coerenza e l'articolazione alla teoria, ma sviluppa un habitus aperto alla revisione del proprio stile di insegnamento (Dowling, 2006).

Eppure, negli/nelle insegnanti di educazione fisica, fin dai primi anni di formazione, c'è una certa disaffezione a riflettere sulle pratiche, sulla natura e finalità della materia, sugli stili d'insegnamento. La difficoltà a problematizzare, al pensiero critico, è già presente negli ambiti di formazione rivolti ai/alle futuri/e insegnanti (Derwent, 2015). Questa tendenza è probabilmente legata al fatto che l'educazione fisica è percepita come una disciplina essenzialmente pratica, incentrata sull'acquisizione di abilità motorie e sportive (Hill, 2013), da cui deriva l'enfasi posta sul pragmatismo della lezione: pianificare, insegnare, valutare (Capel e Piotrowski, 2000).

Chiedersi innanzi tutto per chi è l'educazione fisica, indirizza la riflessione verso componenti d'inclusione ed equità. Se il focus è sul genere, si potrebbe scoprire la preferenza verso curricula che privilegiano attività classificate comunemente come maschili, giustificate magari dal fatto che i ragazzi hanno comportamenti più esuberanti rispetto alle femmine o che hanno un interesse più spiccato verso le attività motorie (Riddoch et al., 2004; Berrigan e Masse, 2008). Anche rivisitare i primi personali approcci allo sport, così come le proprie abitudini sportive e ancor più la carriera sportiva, qualora ci sia stata, concede all'insegnante di scienze motorie la possibilità di usufruire di un valore aggiunto alla propria professione (Capel, 2013).

Le esperienze possono essere lette nella prospettiva di genere e divenire una fonte di insegnamento/apprendimento con le dovute contestualizzazioni che l'agire educativo, a scuola, richiede, differenziandosi dallo sport extrascolastico e/o agonistico. Il dominio prevalentemente maschile nello sport è un fatto storico, allora mettere in luce la cultura dello sport vissuto e praticato potrebbe, almeno in parte, dar spiegazione dei livelli di scarsa inclusione delle femmine, di metodologie e di curricula maschio-centrici in educazione fisica.

La riflessione genera un circolo virtuoso tra teoria e prassi, che rimanda continuamente il pensiero ai comportamenti attuati, e da questi, nuovamente al confronto alla teoria (Casadei, 2017). Nel momento in cui ci si chiede se l'educazione fisica e lo sport sono realmente per tutti, ne consegue che l'uno o l'altro o entrambi potrebbero essere anche solo per i talenti. Se così fosse, è il caso di chiedersi qual è, esattamente, la propria visione di talento in educazione fisica. La risposta a tale quesito, però, richiede l'attento esame di quali sono le abilità e le competenze da considerare in un talento, se hanno un ordine d'importanza, come vengono riconosciute, se e quali di queste abilità sono sovrastimate o sottostimate. Se poi è allo sport che si fa riferimento, c'è da chiedersi qual è l'idea

di sport culturalmente dominante che sottostà alla trasmissione culturale agita a scuola e, in particolare, come il genere vi è rappresentato (Capel, 2013). Non è ininfluente, nel riconoscimento delle abilità e delle competenze in educazione fisica, dare maggior peso alla prestazione motoria piuttosto che ad altri fattori di ordine cognitivo, socio relazionale ed emotivo. In riferimento al genere potrebbe significare, nel primo caso, proporre situazioni educative allineate con sport e attività le cui caratteristiche richiamano subito il pensiero all'immagine del maschile, di forza, prestazione, vigore, velocità, determinazione, competitività, nel secondo le proposte educative risulterebbero inclusive per tutti (Nicaise et al., 2007).

Un cambiamento di prospettiva potrebbe spostare il focus dell'educazione fisica dalla cultura sportiva legata all'orientamento prestativo, non inclusivo, all'orientamento educativo che valorizza la promozione della persona (Wellard, 2011). Riconoscere una distanza tra la proposta sportiva/prestativa e l'educazione fisica riconduce l'educazione fisica stessa al suo valore intrinseco, riposizionandola nell'elenco delle varie discipline scolastiche, dove, da tempo, svolge, culturalmente, il ruolo di Cenerentola (Collier, 2011). Ancora c'è da guardare al condizionamento della cultura prestativa-sportiva veicolata dai media e dalle immagini dello sport-spettacolo, dai corpi perfettamente scolpiti di atleti, dalle rappresentazioni mediatiche che dispensano valori più legati al ritorno economico che non al pieno sviluppo della persona (Trolan, 2013). Quanto la lettura degli insegnanti sulle possibilità motorie e sportive degli alunni risulta influenzata da tutto questo? (Blair e Capel, 2019). Quanto ancora al ragazzo si chiede forza, coraggio, determinazione e alla ragazza grazia, cura, bellezza? Senza lo strumento dell'habitus riflessivo, il rischio è di rispecchiarsi totalmente nella cultura dominante e sostenere gli stereotipi di genere, mentre includere il genere nella riflessione permette di "mettere mano" agli stereotipi derivanti dai processi socio-culturali, non solo riferiti al momento educativo concreto, là ove si attuano, ma allargati a una analisi preventiva, là ove si creano.

5. Le pratiche

Il dispositivo narrativo, in un laboratorio di pratica riflessiva, può aiutare la risalita in superficie dei vissuti legati alla propria professione e la loro chiarificazione. La narrazione, oggetto di studi e ricerche, ha moltissime forme, utilizzabili a seconda delle proprie disposizioni e può percorrere le strade dell'autobiografia. Oltre a ciò, saranno suggerite anche altre direzioni verso cui indirizzare la riflessione: l'analisi del contesto istituzionale e l'uso del linguaggio nella comunicazione con gli allievi.

Esperienza autobiografica; gli eventi riportati in memoria e soprattutto le relazioni che ne scaturiscono, sono significativi per dare senso alle credenze attuali che, a loro volta, sostengono il modo di condurre la professione. Fissare e porre in relazione segmenti della propria storia o episodi significativi, così come «lo studio sistematico della propria e altrui biografia, è un procedimento riconducibile alla tradizione propria della scienza. Perché indagando dentro la nostra memoria o al racconto degli altri, formuliamo indizi, ipotesi di spiegazione elaboriamo teorie (o quasi) sugli andamenti assunti da una vita» (Demetrio, 1996, pag. 193). La biografia può essere considerata in rapporto al sé, al contesto, agli altri. Si tratta di svelare il pensiero rispetto a ciò che si vuole trasmettere della propria immagine, ciò che si vorrebbe gli altri percepissero di noi o su ciò che effettivamente si fa (Everley e Flemons, 2015). L'autobiografia, nel laboratorio, è democraticamente svelata perché l'ascolto e il racconto sono sempre liberi e volontari e la riflessione permette la decostruzione critica di affermazioni date per scontate. L'attenzione può essere posta sulla biografia cognitiva, sul pensiero di come si apprende, sulle proprie difficoltà nel mettersi di fronte al nuovo, ad imparare. Per l'insegnante di educazione fisica, le esperienze sportive da atleta o allenatore/trice, percepite come efficaci per sé, suggeriscono pratiche da riprodurre a scuola. L'atleta con vissuti incentrati sulla figura dell'allenatore/trice, per esempio, può dirigere l'insegnamento verso una centralità della figura dell'insegnante, così come esperienze di agonismo possono dirigere verso approcci competitivi. Vi può essere una certa "disposizione egocentrica" che caratterizza l'atleta professionista e che va riorientata in campo educativo (Konukman et al., 2010; Benetton, 2019). Anche la propria origine, il sesso, l'etnia hanno influenza sulla professione. Le possibilità godute prima di arrivare a scegliere la professione, l'affezione per lo sport, l'orientamento allo sport di competizione, piuttosto che di cooperazione, individuale o di squadra, determinano credenze e aspettative nei confronti degli/delle alunni. Chi ha avuto la possibilità di praticare, chi no, chi ha praticato lo sport dei suoi sogni, chi no, e in tutto questo l'essere maschio o femmina può aver avuto un peso. Con tali esperienze ci si affaccia alla professione. L'autobiografia permette di chiedere gli interessi di quel capitale che sono le esperienze della vita e che possono essere reinvestite in professione, rapporti sociali, relazioni affettive.

Analisi del contesto istituzionale; la riflessività sulle proprie credenze si può esplicitare anche in funzione del contesto istituzionale in cui ci si trova. Ci si può confrontare con le direttive dell'Istituzione, sia a livello locale, sia nazionale e verificare se queste direttive contrastano o sono in linea con i propri valori, credenze e aspettative. Ad esempio, la valutazione degli/delle alunni in educazione fisica può entrare in conflitto con il modo di pensare l'insegna-

mento. Attenersi ad un dettato istituzionale può irrigidire la professione, a discapito di originalità e creatività; i traguardi di apprendimento e le conseguenti programmazioni rischiano di rappresentare barriere allo svolgimento di curricula aperti alla negoziazione con gli alunni e orientati all'innovazione didattica. In questo caso può essere utile condividere le proprie opinioni e credenze con il team, con colleghi e colleghe, creando anche setting di discussione. Ci si può chiedere qual è l'incontro tra la propria filosofia e quella dichiarata nella documentazione ufficiale della scuola, quale supporto viene dalla scuola, qual è il grado d'integrazione tra le proprie pratiche e quelle delineate nella progettualità d'Istituto.

Anche la riflessione sull'atteggiamento di custodia e conservazione di programmi tradizionali, magari già sperimentati nel ruolo di studente/essa, può offrire uno sguardo critico sul proprio modo d'insegnare (Piotrowski e Capel, 2013). Si potrebbe riflettere su quanto è facile cadere nell'errore di considerare l'insegnamento dell'educazione fisica all'interno di una cornice limitata al gioco o all'insegnamento dei principali giochi di squadra. In più, le esperienze vissute, anche professionali, sono strade facili da percorrere, ma spesso richiamano curricula che fanno delle ragazze delle inabili al calcio e dei maschi dei non adeguati alla danza, oppure propongono un programma di sport competitivi, evitando la fatica di proposte alternative (Morgan e Hansen, 2008).

Uso del linguaggio; anche il tipo di linguaggio usato determina la trasmissione degli stereotipi di genere (Castillo et al., 2014). La riflessione sull'importanza che si attribuisce all'uso grammaticalmente corretto e non stereotipato del linguaggio può condurre ad un cambiamento di abitudini linguistiche radicate (Gamberi et al., 2010; Andres et al., 2014). L'uso del maschile generico per riferirsi a maschi e femmine è stato dimostrato incoraggiare la trasmissione degli stereotipi di genere così come l'ordine dato di priorità al genere quando si usano entrambi per rivolgersi sia a maschi che a femmine (Tanaka, 2014). Il linguaggio sportivo a cui si è abitualmente sottoposti rispecchia il suo dominio e necessita di consapevolezza e criticità nel suo uso.

Il laboratorio che pone la riflessione in condivisione, può far emergere una molteplicità di modelli alternativi al proprio, non necessariamente afferenti alla professione, ma anche alla sfera familiare, economica, relazionale. La visione di molteplici possibilità in rapporto al genere crea un disequilibrio, che a sua volta porta alla ricerca di un nuovo equilibrio, in una tensione verso il riconoscimento della propria identità di genere e della sua evoluzione nella storia personale. Il processo di riflessività diventa generatore di nuovi significati anche nel momento in cui le proprie convinzioni si confrontano con altro; allora vi può essere assimilazione di elementi nuovi, un cambiamento nella scala delle priorità rispetto alla disciplina e l'esplorazione di innovativi approcci didattici.

6. Conclusioni

L'educazione al genere è scelta educativa imprescindibile nell'epoca del *genere fluido* e dei tanti scenari possibili tra l'essere maschio o femmina (Padoan, 2008; Mapelli, 2008). Sembra si stiano decalcificando secoli di pensiero binario, di cultura abbondantemente ricca di stereotipi sulla tipizzazione dei generi, che fin dalla più tenera età sono tramandati inconsapevolmente attraverso i processi di socializzazione.

Nei contesti educativi, caratterizzati dalla complessità, è richiesta una lucida opera di decostruzione e ricostruzione degli stereotipi. Ingenuo potrebbe essere pensare che il genere sia e rimanga un fatto personale (Benini, 2012), non accettare la sfida della modernità verso la quale, per definizione, sono lanciate le giovani generazioni. Il rischio è quello di regalare lunga vita o eternità agli stereotipi di genere che raccontano come essere o come gli altri si aspettano che sia. Dato che la realtà è ciò che ci rappresentiamo (Mezirow, 2003) e la trasformazione risiede nelle premesse (Mezirow, 1990), agli/alle insegnanti sono necessarie competenze riflessive e autoriflessive in formazione iniziale per elaborare le rappresentazioni sul genere, per capire il loro rapporto con il contesto e quali sono gli elementi personali o sociali di generazione di tali rappresentazioni (Magnoler, 2011).

Gli/le insegnanti che percorrono direzioni di senso nell'esercizio del pensiero critico e della relazione educativa libera, rispettosa delle proprie e altrui scelte, attueranno anche una progettazione educativa e didattica con finalità trasformative dove il genere può essere accolto come variabile da considerare. La formazione già abbondantemente in corso su strategie d'insegnamento innovative, inclusive, si arricchisce così della riflessione sulla professionalità docente in grado di affrontare tematiche sommerse e fortemente radicate, come quella riferibile allo stereotipo di genere.

La riflessività, per gli/le insegnanti di educazione fisica, permette di ripensare alle buone pratiche scolastiche in una circolarità tra teoria e prassi, con l'intenzione, anche, di dare una svolta alla disciplina in termini di valorizzazione della sua funzione sociale ed educativa.

Bibliografia

- Andrés Ó., Granados S.R., Ramírez T.G. and Mesa M.C. (2014). Gender equity in physical education: The use of language. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(3): 239-248. DOI:10.1590/S1980-65742014000300001.
- Arace A. (2010). *Psicologia della prima infanzia*. Milano: Mondadori Universitari.
- Baldacci M. (2005). Il laboratorio come strategia didattica. *Bambini pensati*, Newsletter n. 4.

- Baldacci M. (2014). La formazione universitaria e la didattica. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1): 129-135. doi:10746/-fei-XII-01-14_09.
- Basow S. (2004). The Hidden Curriculum: Gender in the Classroom. In: Pa.udi A.M., editor, *Praeger Guide to the Psychology of Gender*. London: Praeger
- Benetton M. (2019). La formazione dell'identità corporea femminile nelle pratiche sportivo-motorie oggi: per una parità di genere. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(28): 77-94. doi:10.20952/revtee.v12i28.10158.
- Benini S. (2012). Prospettive educative per generare e ri-generare le rappresentazioni di genere Riflessioni da una ricerca. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 7(1): 1-16. doi: 10.6092/issn.1970-2221/2600.
- Bentley-Williams R., Morgan J. (2013). Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role, Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 41(2): 173-185. Doi: 10.1080/1359866X.2013.777024.
- Berkowitz D., Manohar N.N. and Tinkler J.E. (2010). Walk like a man, talk like a woman: Taching the social construction of gender. *Teaching Sociology*, 38(2): 132-143. doi: 10.1177/0092055X10364015.
- Berrigan D., Masse L. (2008). Physical Activity in the United States Measured by Accelerometer. *Medicine & Amp Science in sports & Amp Exercise*, 40(1): 181-188. doi: 10.1249/mss.0b013e31815a51b3.
- Biemmi I. (2017). *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Satta C. (2017). Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 6(12). doi: 10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.491.
- Biggs J. (2001) The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41: 221-238. doi: 10.1023/A:1004181331049.
- Blair R., Capel S. (2019). Physical education knowledge and learning. In: R. Blair & S. Capel, editor, *Debate in Physical Education* (pp. 132-148). Routledge, Taylor & Francis Group
- Bourdieu P.(1998). *La domination masculine*. Éditions du Seuil (trad.it.: *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli 2009).
- Borghi R., Dell'Agnese E. (2009). *Genere. Geografia*. Unicopli. Testo disponibile sul sito <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01482961>, 07/02/2020.
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz: Genève.
- Brookfield D.F. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Capel S. (2013). Re-reflecting on priorities for physical education: now and in the twenty-first century. In: Capel S. & Piotrowski S., editor, *Issues in physical education* (pp. 225-236). Taylor & Francis Group: Routledge.
- Capel S., Piotrowski S. (2000). *Issues in physical education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Casadei R. (2017). Educare attraverso la corporeità. Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali. In: Ghirotto L., a cura di, *Teoria e metodi della ricerca empirica in*

- educazione*. Atti del Convegno Nazionale del gruppo di lavoro SIPED. Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. doi: 10.6092/unibo/amsacta/5660.
- Castillo A.Ó.d., Romero Granados S., González Ramírez T. and Campos Mesa M.d.C. (2014). *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(3): 239-248. doi: 10.1590/S1980-65742014000300001.
- Cicccone S. (2008). Modelli maschili in trasformazione nelle relazioni tra pari e tra uomini di diverse generazioni. In: Padoan I. e Sanguiliano M., a cura di, *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, 45.
- Collier D. (2011). Increasing the Value of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7): 38-41. doi: 10.1080/07303084.2011.10598656.
- Connel R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- Contini M. (2006). Il nostro “essere nel mondo”. Storie di neuroni e di contesti. In: Contini M., Fabbri M. e Manuzzi P., a cura di, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Corsini C., Scierri I. D. (2016). Differenze di genere nell'editoria scolastica: indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria. *Quaderni di ricerca in scienza dell'educazione (Vol. 4)*. Edizioni Nuova Cultura.
- Cosentino A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo Feltrinelli.
- Dee S.T. (2007). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *The Journal of Human Resources*, XLII(3):28-554. doi: 10.3368/jhr.XLII.3.528.
- Demetrio D. (1996). *L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Dervent F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(3): 260-275. https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=535571623290174_07/02/2020.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.Publisher. (trad. It. Monroy A.G.: *Come pensiamo*. Firenze : La Nuova Italia, 1961).
- Di Gregorio N. (2019) *Oltre il corpo. La condizione transgender e transessuale nella società contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Dowling F. (2006) Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3): 247-263. doi: 10.1080/17408980600986306.
- Dozza L., Ulivieri S. (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età di vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Duron L. (2014). *Il mio bellissimo arcobaleno. Crescere un bambino di genere non conforme*. Roma: Lit Edizioni
- Edwards R., Ranson S. and Strain M. (2002). Reflexivity: towards a theory of lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 21(6): 525-536. doi: 10.1080/0260137022000016749.
- Eisend M. (2010). A meta-analysis of gender roles in advertising. *Journal of Academy of Marketing Science*, 38: 418-440. doi:10.1007/s11747-009-0181-x.
- Everley S., Flemons M. (2015). Teacher beliefs in Capel S., Whitehead M., editor, *Learning to Teach Physical Educaiton in the Secondary School*, 256-270. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Gamberi C., Maio M.A, Selmi G. (2010). *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci editore.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- 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 e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2): 209-218. doi: 107346/-fei-XIII-02-15_22.
- Jung J., Ressler J. and Linder A. (2018). Exploring the Hidden Curriculum in Physical Education. *Advances in Physical Education*, 8: 253-262. doi: 10.4236/ape.2018.82023.
- Haslanger S. (2006). Gender and social construction: who? what? when? where? how? In: May L. and Delston J.B., editor, *Applied ethics: a multicultural approach*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hill J. (2013). Queer bodies: sexualities, genders and fatness in physical education. *Sport, education and society*, 18(3):428-432, doi: 10.1080/13573322.2013.737167.
- Karpovitz C.F., Mendelberg T. (2014). *The silent sex. Gender, Deliberation and Institution*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Kentli F.D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2): 83-89.
- Kiprotich A., Changorok, J. (2017). Gender Communication Stereotypes: A Depiction of the Mass Media. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 20(11): 69-77.
- Konukman F., Aguga B., Erdogan S., Zorba E. and Dermirhan I.Y. (2010). Teacher-coach role conflict in school-based physical education in USA: a literature review and suggestions for the future. *Biomedical Human Kinetics*. 2(1): 19-24.
- Leguil C. (2019). *L'essere e il genere: Uomo/donna dopo Lacan*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Magnoler P. (2011). Tracce di habitus?. *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Manuzzi P. (2006). Il corpo l'invisibile presenza. In: Contini M., Fabbri M. e Manuzzi P., a cura di, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente- corpo-significati-contesti* (pp. 63-124). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mapelli B. (2008). Adolescenti e differenze di genere. Ricerche di identità. In: I. Padoan I. e Sanguiliano M., a cura di, *Educare con differenza: modelli educativi e pratiche formative* (pp. 25-44). Torino: Rosenberg & Sellier.
- McLeod N., Giardiello P. (2019). The reflexive educator. *Empowering Early Childhood Educators: International Pedagogies as Provocation*, 36. Taylor & Francis Group Routledge .
- Mendoza S.A., Golwitzer P.M. and Amodio D.M. (2010). Reducing the Expression of Implicit Stereotypes: Reflexive Control Through Implementation Intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(4): 512-523.
- Mezirow J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, 1(20): 1-6.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.

- Morgan P., Hansen V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4): 373-391. doi: 10.1080/13573320802444994.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
- Mortari L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina
- Murphy B., Dionigi R.A. and Litchfield C. (2014). Physical education and female participation. A case study of teachers' perspectives and strategies. *Issues in Educational Research*, 24(3): 241.
- Nicaise V., Cogérino G., Fairclough S., Bois J. and Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3): 319-337. doi: 10.1177/1356336X07081799.
- Padoan I. (2008). *Educare con differenza: modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Piotrowski S., Capel S. (2013). Formal and informal modes of assessment in Physical Education. In: *Issues in physical education* (pp. 115-130). Taylor & Francis Group Routledge.
- Preite F. (2014). Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(3): 207-214. doi: 10746/-fei-XI-03-13_18.
- Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Pullia F., Sangiuliano M. (2008). Pari generi? L'esperienza della provincia di Venezia con l'educazione tra pari nelle scuole superiori. In: Padoan I., a cura di, *Educare con differenza: modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Riddoch C. J., Andersen L. B., Wedderkopp N., Harro M., Klasson-Heggebø L., Sardinha L. B. and Ekelund U. L. F. (2004). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(1): 86-92. doi: 10.1249/01.MSS.0000106174.43932.92.
- Ryan M. (2015). Introduction: Reflective and Reflexive Approaches. A Warrant for Lifelong Learning? In: Ryan M., editor, *Teaching Reflective Learning in Higher Education*, 3-14. Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-3-319-09271-3_1.
- Sassatelli R. (1999). Plasticità, corpo e potere. Una rassegna della "politica del corpo" come problematica sociologica. *Rassegna Italiana di sociologia*, 40(4): 627-650. doi: 10.1423/4576.
- Schön D. (1983). *The reflexive practitioner*. Basic books, Inc., New York (trad.it.: Barbante A., *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Ed. Dedalo, 1993).
- Shulman L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1): 1-23. doi 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.
- Sidanius J., Pratto F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. N.Y. Cambridge University Press.
- Striano M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In: de Menato P., a cura di, *Progetti di vita come progetti di formazione* (pp. 35-50).

- Striano M. (2012). Riflessione e riflessività. In: Rivoltella P. e Rossi P., a cura di, *L'agire didattico* (pp. 349-362). Brescia: La Scuola.
- Tanaka L.(2014). Language, gender and culture. In Sharifian F., editor, *Routledge handbook of language and culture*, pp. 116-128. London: Routledge. doi 10.4324/9781315793993.
- Tarabusi F. (2013). Sesso, generi, corpi. Uno sguardo antropologico alle esperienze e rappresentazioni degli operatori dell'infanzia in Emilia Romagna. In Cretella C., Crivellaro F. et al., a cura di, *Generi in Relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna* (Scienze Umane ed., p. 364). Napoli: Loffredo Editore.
- Trolan E. J. (2013). The impact of the media on gender inequality within sport. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 91: 215-227. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.420,
- Tsangaridou N., O'Sullivan M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of teaching in physical education*, 22(2): 132-152. doi: 10.1123/jtpe.22.2.132.
- Wellard I.(2012). Body-reflexive pleasures: exploring bodily experiences within the context of sport and physical activity. *Sport, Education and Society*, 17(1): 21-33. doi: 10.1080/13573322.2011.607910.
- Vavrus M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher Identity formation: a critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(3): 383-390. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.002.
- Webster-Wright A. (2017). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2): 702-739. doi: 10.3102/0034654308330970.
- Zampieri A. (2009). Editoriale: famiglia, genere e differenze. *Rivista di Studi Familiari*, 1: 5-9 DOI: 10-328/FIR2009-001001.
- Zoletto D. (2012). Diversità, culture, insegnamento. Una pluralità di strategie e un'analisi critica del proprio modo d'insegnare. In: Rivoltella P. e Rossi P., a cura di, *L'agire didattico* (pp. 313-327). Brescia: La Scuola.