

La scuola: luogo di parità?

di Irene Biemmi

Quando si discute del ritardo del nostro Paese rispetto al raggiungimento di un'effettiva eguaglianza tra uomini e donne e si pianificano politiche per le pari opportunità, raramente la scuola viene interpellata e inserita nel dibattito politico. La ragione di questa noncuranza può essere ricondotta ad un motivo abbastanza semplice: la scuola viene concepita come una sorta di "luogo privilegiato" rispetto al problema della discriminazione sessuale, in cui la parità viene per definizione esercitata. Esiste un'evidenza statistica a supporto di questa credenza – in realtà facile da sfatare – che consiste in una forte presenza quantitativa delle donne, nel duplice ruolo di docenti e studentesse, nelle aule scolastiche: la scuola, si continua a ripetere con toni talvolta rassegnati, è ormai «in mano alle donne». In realtà, da un esame meno superficiale, emerge un quadro assai più complesso e contraddittorio. Se non ci si limita ad un giudizio di facciata ma si è disposti ad indagare più approfonditamente la questione si può arrivare ad affermare la tesi antitetica e cioè che la scuola italiana – nella sua struttura, nei saperi che trasmette – è il riflesso di una società sessista e, a sua volta, si configura come motore propulsore di una visione tradizionale e stereotipata dei ruoli maschili e femminili. Proverò ad argomentare questa tesi, andando a focalizzare l'attenzione su tre ambiti: le studentesse, i libri di testo, gli insegnanti.

Le studentesse: tra successi scolastici e insuccessi professionali

Dopo essere state vittime di una "storica esclusione" dalla cultura ufficiale, dominante, maschile, le donne nel nostro paese hanno avuto pieno accesso al bene-istruzione in tempi assolutamente recenti che si collocano nella seconda metà del secolo scorso, con una particolare enfasi negli anni '70 e '80, periodo in cui avviene il famoso "sorpasso" della componente studentesca femminile su quella maschile nei banchi della scuola secondaria. Negli ultimi decenni il processo di scolarizzazione delle ragazze si è espanso costantemente al punto che oggi il tasso di scolarità femminile ha superato quello maschile anche all'università¹. Sarebbe tuttavia limitante valutare gli esiti di questo avanzamento inarrestabile delle presenze femminili solo da un punto vista quantitativo. Esaminando i dati dell'ultima indagine del Ministero della Pubblica Istruzione sulla scuola italiana² possiamo facilmente constatare che i successi femminili nel campo dell'istruzione non si limitano ad un sorpasso numerico sulla componente maschile ma investono direttamente il rendimento scolastico ed accademico. A giudicare da vari indicatori (tassi di ripetenza e di abbandono, valutazione di fine ciclo), le ragazze riescono meglio negli studi rispetto ai ragazzi: bocchiano di meno, interrompono più raramente gli studi, si diplomano e si laureano con voti mediamente superiori ai loro compagni maschi. Il problema è che i brillanti successi scolastici non trovano un adeguato riconoscimento nel momento in cui le ragazze si affacciano al mondo del lavoro.

¹ Cfr. MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *L'università in cifre 2007*, in «Quaderni della Direzione generale per gli Studi e la programmazione», Roma 2008.

² MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La scuola in cifre 2007*, in «Quaderni della Direzione generale per gli Studi e la programmazione», Roma 2008.

Come sappiamo la lunga e precaria transizione dal sistema formativo al mercato del lavoro è un problema che riguarda in maniera trasversale le nuove generazioni ma che senz'altro colpisce in maniera più marcata le donne. Le giovani laureate devono ancora fare fronte ad una disparità di trattamento occupazionale rispetto agli uomini, specie nei primi anni della vita lavorativa: il già consistente divario tra i tassi di occupazione maschile e femminile (78,7% versus 70,5%) si amplia ulteriormente se si considerano le sole esperienze di lavoro continuativo successive alla laurea (62,2% versus 51,8%)³. Le differenze più evidenti si registrano tuttavia nella possibilità di carriera e anche nei livelli retributivi costantemente inferiori per le donne rispetto agli uomini⁴. Inoltre, mentre gli uomini spaziano in un ventaglio di posizioni professionali molto ampio, le donne sono occupate in un numero molto ristretto di campi lavorativi, con una concentrazione forte nel settore educativo e nei lavori del terziario. Quando si parla di “segregazione occupazionale femminile” si fa riferimento a questo duplice fenomeno: accanto ad una *divisione verticale del lavoro* (presenza di disparità di prestigio e di retribuzione tra uomini e donne) si affianca una *divisione orizzontale del lavoro* (divisione fra i sessi dei lavori e delle carriere che dà origine a occupazioni maschili e a occupazioni femminili).

Solitamente quando si cercano spiegazioni a questo *gap* che si viene a creare tra mondo della formazione e mercato del lavoro si focalizza l'attenzione sul fatto che viviamo in una società maschilista, che vive come un ostacolo la maternità, che non offre adeguati strumenti di protezione alle mamme lavoratrici, né strumenti sociali di supporto per conciliare i tempi di lavoro con i tempi di cura (vedi la carenza di asili nido). Motivazioni queste assolutamente giuste, che però oscurano l'altro lato della medaglia, non riuscendo a mettere in luce quelle che sono le origini del *gap* interne al sistema scolastico. Esiste in particolare un fenomeno, definito “segregazione formativa femminile”, che deve essere senz'altro indagato come potenziale concausa della segregazione occupazionale femminile. Questo fenomeno – forse l'aspetto più problematico del rapporto tra ragazze e istruzione – consiste in una suddivisione sessista, insita nel nostro ordinamento scolastico, che conduce gli alunni dei due sessi a convogliare gli uni verso indirizzi maschili e le altre verso indirizzi femminili. Il fenomeno è chiaramente visibile nella scelta della facoltà universitaria. Stando ai dati del già citato rapporto *L'università in cifre 2007* relativamente alle immatricolazioni universitarie dell'a.a. 2005-2006, le donne risultano concentrate nell'area relativa all'insegnamento (90 immatricolate su 100), linguistica (82,4%), psicologica (78%), letteraria (66,7%), mentre sono scarsamente presenti nella facoltà di ingegneria (18,8%) e nell'area scientifica (25,1%). Sebbene non esistano barriere formali all'ingresso femminile nei vari campi del sapere, le studentesse continuano a limitare i propri interessi all'interno degli ambiti considerati tradizionalmente di pertinenza femminile, quali l'educazione e la “cura”. È tuttavia legittimo supporre che le scelte

³ ISTAT, *I laureati e il mercato del lavoro. Inserimento professionale dei laureati: indagine 2004*, in «Informazioni», n. 14, 2006.

⁴ A poco più di tre anni dal conseguimento del titolo i diplomati che svolgono un lavoro continuativo a tempo pieno iniziato dopo il diploma guadagnano in media 889 euro; le donne circa 125 euro in meno. Nella fascia retributiva più elevata – oltre i 1.000 euro – si concentrano invece quasi il 22 per cento degli uomini ma appena il 10 per cento delle donne. Anche le laureate, qualunque sia il tipo di studi concluso, guadagnano sempre meno degli uomini (in media 1.092 Euro, circa 195 Euro in meno). Cfr. ISTAT, *Come cambia la vita delle donne*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma 2004, p. 87.

delle ragazze non siano spontanee e intimamente volute ma siano invece condizionate dal permanere di stereotipi sessisti inculcati dalla famiglia – e confermati dalla scuola stessa – che spingono le studentesse ad investire prevalentemente in quegli ambiti di studio aventi sbocchi lavorativi ritenuti “adatti” al proprio sesso. È come se a scuola agissero simultaneamente due curricula, in contrasto tra loro: un primo curriculum esplicito, visibile, identico per maschi e femmine che convivono ormai in classi miste e usufruiscono (almeno formalmente) dello stesso bene-istruzione; un secondo curriculum nascosto, implicito, nel quale si collocano le immagini di sé di studenti e studentesse, le attese delle famiglie sul futuro di figli e figlie, spesso anche le convinzioni e i comportamenti differenziati dei docenti nei confronti degli alunni dei due sessi. Il curriculum nascosto interferisce e incide pesantemente sul curriculum esplicito e sulle scelte dei percorsi formativi di ragazzi e ragazze, anche perché incorpora una precisa visione delle professioni convenienti per l’uno e l’altro sesso (quelle “poco femminili” sono per esempio quelle che richiedono capacità di decisioni e scelte, che esigono un investimento in tempo di lavoro non compatibile con il ruolo familiare della donna).

La conseguenza è che le ragazze risultano sovrarappresentate nell’area umanistica e sottorappresentate nell’area tecnologico-scientifica; analogamente, i ragazzi risultano a loro volta concentrati in certi, limitati indirizzi di studio e sono invece largamente minoritari in altri, con particolare riferimento a quei settori disciplinari che indirizzano, in maniera più o meno mirata, all’insegnamento. Il fatto che quando si parla della segregazione formativa la si identifichi in una problematica esclusivamente femminile può dunque risultare fuorviante (anche i ragazzi risultano a loro volta segregati in certi ambiti di studio), anche se in parte può essere giustificato per il fatto che attualmente sono proprio i settori scientifico e tecnologico che offrono maggiori possibilità di inserirsi in tempi rapidi nel mercato del lavoro e di accedere alle occupazioni e alle carriere più prestigiose, sia in termini di riconoscimenti economici che sociali: ne consegue che l’estromissione da questi settori penalizza in maniera più forte le ragazze. Esiste dunque una stretta correlazione tra la segregazione formativa e la segregazione occupazionale: la conseguenza più immediata dei processi di auto-selezione formativa operati dalle studentesse è proprio la difficoltà ad inserirsi nel contesto lavorativo.

Possiamo dunque affermare che, ad oggi, la scuola offre soltanto un’*illusione di parità*: maschi e femmine frequentano la scuola insieme, per un arco di tempo sempre più lungo, ma già durante il percorso formativo si avviano verso destini diversi, “preconfezionati” su base sessuale. La frequentazione scolastica non riesce cioè a scalfire minimamente il bagaglio di stereotipi e pregiudizi che gli alunni dei due sessi apprendono e interiorizzano in famiglia fin dalla più tenera età: la prova è che le scelte operate al termine di ogni ciclo scolastico ricalcano perfettamente quegli stessi stereotipi. Pare dunque illusorio pensare che la semplice compresenza di maschi e femmine in classi miste, qualora non sia accompagnata da una consapevolezza di genere relativamente alle diverse esigenze di maschi e femmine, del loro diverso approccio ai saperi, possa garantire pari opportunità agli alunni dei due sessi. Il fatto che maschi e femmine siedano fianco a fianco nelle stesse aule, ascoltino le stesse lezioni, leggano gli stessi libri non significa affatto che ricevano lo stesso tipo di istruzione, che godano delle stesse opportunità formative.

Questa breve premessa consente già di smascherare l’idea diffusa che la scuola sia un luogo non contaminato dalle discriminazioni di genere e ci porta altresì a sostenere la tesi secondo cui l’accesso all’istruzione da parte delle ragazze è un *requisito necessario ma non sufficiente* per la

realizzazione di un'effettiva parità tra uomo e donna nella vita politica, civile, lavorativa. I processi educativi sono viziati da una discriminazione sotterranea che consiste nella natura stessa del sapere trasmesso che si spaccia per neutro-universale ed è invece fortemente connotato al maschile. La cultura scolastica tradizionale si è da sempre fatta portavoce di un sapere neutro, asessuato, ma in realtà fortemente androcentrico. Il risultato è che ancora oggi le ragazze sono costrette a rapportarsi con un patrimonio di conoscenze estraneo al proprio genere, che tende a relegare ai margini il pensiero delle donne. Ne sono una prova tangibile i libri di testo in uso nelle nostre scuole, che promuovono e diffondono nelle classi un sapere sessista, intriso di stereotipi arcaici sul maschile e sul femminile.

Il sessismo nei libri di testo

Arriviamo ad evidenziare un secondo ambito critico nel rapporto tra scuola e cultura di genere: il sessismo nei testi scolastici. Il termine "sessismo", neologismo dall'inglese *sexism*, è stato coniato dalla femministe americane negli anni '70 nell'ambito degli *Women's Studies* in analogia al termine *racism* (razzismo): come con razzismo si intende discriminazione secondo la razza, con sessismo si intende discriminazione secondo il sesso. Il termine indica quindi qualunque arbitraria stereotipizzazione di maschi e femmine in base al sesso. A partire dai primi anni Settanta in area anglo-americana il tema del sessismo nei testi scolastici porta ad un proliferare di ricerche, spesso seguite da provvedimenti (linee guida per gli editori) volti a garantire una più equa rappresentazione dei due generi nei materiali didattici. In Italia la questione viene recepita con notevole ritardo ed è solo a partire dalla metà degli anni '80 che si comincia a riflettere seriamente sul tema del sessismo, grazie soprattutto ad iniziative promosse dalla Commissione Nazionale per la realizzazione della Parità tra Uomo e Donna che danno esito a due importanti lavori: *Il sessismo nella lingua italiana*⁵ di Alma Sabatini e *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*⁶ di Rossana Pace. L'ipotesi da cui muove la ricerca della Pace è che i libri scolastici debbano offrire perlomeno un'immagine realistica della società e suggerire a bambini e bambine una grande varietà di modelli, di situazioni da cui attingere per costruire un'immagine coerente di sé e del mondo esterno così da predisporli al cambiamento, alla mobilità sociale e alla trasformazione dei ruoli. La conclusione cui essa giunge è assai disillusa: «Accanto ad alcuni lodevoli sforzi di ammodernamento dei contenuti e delle immagini, vi è una prevalente tendenza all'immobilismo, che è poi mancanza di realismo: nella rappresentazione del mondo del lavoro, dove spesso i mestieri sono quelli di un tempo, in via di sparizione; nel linguaggio, che è spesso desueto, e soprattutto, nell'attribuzione dei ruoli e delle mansioni che vede le donne relegate nelle posizioni tradizionali di casalinghe affaccendate e talvolta – è il massimo della concessione – di benefiche fate, e interpretate nel ruolo di madri, secondo cliché desueti». L'arretratezza dei libri di testo era in realtà già stata denunciata nei primi anni Settanta da Umberto Eco nel libro *I pampini bugiardi*⁷, dove si afferma senza mezzi termini che «i libri di testo dicono delle bugie, educano il ragazzo ad una falsa realtà» e sono lo specchio di

⁵ Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del consiglio dei ministri, Roma 1987.

⁶ Pace R., *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Presidenza del consiglio dei ministri, Roma 1986.

⁷ Eco U.-Bonazzi M., *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Guaraldi, Rimini 1972.

una società ancora autoritaria, fascista e repressiva «tesa a formare sudditi, folla solitaria, integrati di ogni categoria...».

Dalla metà degli anni '80 fino alla fine degli anni '90 si registra un lungo arresto di indagini critiche sui libri di testo, con particolare riferimento ad un loro esame in ottica di genere. Solo nel 1998, con la nascita del Progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo), si riprende l'argomento cercando di recuperare lo svantaggio accumulato nel passato e di mettersi al passo con gli altri paesi europei. Il progetto Polite, promosso in Italia dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le Pari Opportunità e realizzato con la collaborazione dell'AIE (Associazione Italiana Editori) è un progetto europeo di autoregolamentazione per l'editoria scolastica nato con l'obiettivo di promuovere una riflessione culturale, didattica ed editoriale il cui esito sia quello di ripensare i libri di testo in modo tale che donne e uomini, protagonisti della cultura, della storia, della politica e della scienza siano presenti sui libri di testo senza discriminazioni di sesso. Fra i principali esiti del Polite si segnala l'elaborazione di un *Codice di Autoregolamentazione degli editori* e due *Vademecum*⁸ affinché la prospettiva di genere divenga criterio orientativo nella stesura dei futuri libri di testo.

Una mia recente ricerca⁹ prova che gli obiettivi promossi dal Polite sono ancora ben lontani dall'essere raggiunti. L'indagine ha preso in esame i libri di lettura per la classe quarta elementare di dieci importanti case editrici (De Agostini, Nicola Milano, Piccoli, Il Capitello, La Scuola, Giunti, Elmedi, Piemme, Raffaello, Fabbri) ed è stata condotta a due livelli. Ad un primo livello è stata realizzata un'analisi quantitativa delle storie andando a vagliare quante volte, nelle immagini e nei testi scritti, sono rappresentate le donne e quante gli uomini, in quale ruolo appaiono e in quale contesto. Il secondo livello d'analisi, di tipo qualitativo, è orientato ad indagare più in profondità le connotazioni del maschile e del femminile che emergono nelle storie attraverso l'individuazione di stereotipi di genere ed, eventualmente, di modelli alternativi a quelli tradizionali, anti-stereotipati.

I risultati della ricerca dimostrano che la raffigurazione dei due generi è ben lontana dal definirsi "paritaria": i maschi sono decisamente sovrastimati, sia a livello quantitativo che qualitativo; le femmine sono collocate in una posizione subordinata e non godono di pari visibilità e valore. Così, per esempio, dall'analisi quantitativa emerge che i protagonisti delle vicende sono più frequentemente di sesso maschile che femminile: i maschi rivestono un ruolo da protagonista nel 59% delle storie mentre le femmine sono protagoniste nel 37% delle storie prese in esame (il residuo percentuale 4% è costituito dai "gruppi misti" costituiti da maschi e femmine). Facendo un semplice rapporto tra le due percentuali ($59/37=1,6$) si evince che per ogni dieci protagoniste femmine sono rappresentati sedici protagonisti maschi. Questi sono i risultati complessivi, ottenuti aggregando i dati delle varie case editrici, ma è significativo constatare che, pur essendoci differenze significate, in nessuno dei dieci libri esaminati si raggiunge una perfetta parità numerica tra maschi e femmine: in tutti i libri i protagonisti maschili prevalgono numericamente su quelli femminili. Ci sono solo tre casi (Fabbri, Elmedi e De Agostini) in cui la percentuale dei due sessi, pur non essendo perfettamente paritaria, è comunque abbastanza equilibrata e sono proprio questi a

⁸ Serravalle Porzio E. [a cura di], *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*, Associazione Italiana Editori, Milano 2000; Id. [a cura di], *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita. Vademecum II*, Associazione Italiana Editori 2001 Milano.

⁹ Biemmi I., *Sessi e sessismo nei testi scolastici. La rappresentazione dei generi nei libri di lettura delle elementari*, Commissione Regionale Pari Opportunità della Toscana, Firenze 2006.

nascondere, nella media globale, casi eclatanti di disuguaglianza numerica: nel libro della Raffaello il rapporto tra maschi e femmine è pari addirittura a 3,3 (75% di maschi contro 23% di femmine). Il mondo rappresentato dai testi scolastici è dunque, in primo luogo, un mondo irrealistico, popolato in netta prevalenza da uomini e bambini. È ragionevole pensare che questa disparità numerica non sia frutto di una innocua svista ma sia invece sintomatica di una disparità a livello più profondo: poiché le donne rappresentano circa la metà della popolazione, se non ci fossero pregiudizi nei loro confronti esse dovrebbero essere presenti nei testi esaminati in circa la metà dei brani.

Se ci spingiamo oltre ed andiamo ad esaminare più nel dettaglio come vengono rappresentati i personaggi maschili e femminili verificiamo con facilità una disparità di trattamento e una precisa volontà di creare due universi simbolici di riferimento per i bambini lettori e le bambine lettrici, polarizzati su base sessuale. Alla base di questi due universi c'è innanzitutto una chiara definizione dei ruoli professionali adatti all'uno e all'altro sesso. Ai protagonisti maschili delle storie sono attribuite ben 50 diverse tipologie professionali, tra le quali: re, cavaliere, maestro, ferroviere, marinaio, mago, scrittore, dottore, poeta, giornalista, ingegnere, geologo, esploratore, scultore, architetto, bibliotecario, scienziato, medico, direttore d'orchestra, etc. Alle protagoniste femminili soltanto 15 tipologie professionali, tra le quali: "maestra" (in assoluto la più frequente), seguita da nutrice, attrice, strega, maga, fata, indovina, principessa, casalinga, etc. Da sottolineare che la differenza tra le professioni non è soltanto quantitativa ma è anche e soprattutto qualitativa: le professioni maschili sono molto più prestigiose e appaganti rispetto a quelle femminili. Andare a ricostruire le tipologie professionali assegnate ai due sessi nei testi scolastici è un'operazione particolarmente importante perché il ventaglio di professioni attribuite agli uomini e alle donne è quello a cui attingeranno i bambini e le bambine per definire le proprie aspirazioni professionali future (è forse da qui che si creano i presupposti per la segregazione formativa e poi occupazionale?). E' evidente che i testi esaminati non forniscono "pari opportunità" agli alunni dei due sessi di immaginare il proprio futuro lavorativo.

Altra polarizzazione di genere riguarda l'ambientazione delle storie. Le vicende che hanno per protagoniste donne e bambine sono collocate tendenzialmente in spazi chiusi; all'opposto, quelle che hanno per protagonisti uomini e bambini sono ambientate in spazi aperti. In sostanza le femmine sono relegate in una dimensione privata-familiare mentre i maschi vengono proiettati in un contesto pubblico-lavorativo. Ma c'è un dato a mio avviso ancora più interessante che riguarda la tipologia degli spazi in cui si collocano maschi e femmine. Lo spazio chiuso per le femmine è nella stragrande maggioranza dei casi rappresentato dalla casa, oppure dall'aula scolastica (luogo dove sono molto presenti le bambine nel ruolo di studentesse e le donne adulte nel ruolo di maestre). Altri "luoghi femminili" menzionati nelle storie sono: la biblioteca, il salone di parrucchiere, il salone di estetista, l'aula di danza, l'albergo, la carrozza. Gli spazi chiusi in cui si collocano gli uomini sono invece più spesso luoghi di lavoro (es. ufficio) oppure mezzi di trasporto (macchina, treno, aereo, nave). Differenze analoghe si trovano negli spazi aperti. Gli spazi maschili sono vari e numerosi (il mare, la foresta, la spiaggia, il bosco, la strada, il deserto, i monti, le pianure, l'isola) mentre gli spazi femminili sono più limitati ed circoscritti intorno al contesto domestico (il giardino, il parco, il terrazzo di casa). Ancora una volta gli uomini e i ragazzi vengono rappresentati in una maggiore varietà di spazi e di situazioni prospettando una loro piena libertà di muoversi, fare esperienza, esplorare attivamente il mondo. Donne e bambine invece sono colte in una dimensione più statica e passiva, spettatrici di avventure vissute da altri.

Nel volume già citato *Il sessismo nella lingua italiana* Alma Sabatini aveva evidenziato un uso asimmetrico degli aggettivi secondo gli stereotipi uomo/donna: ad esempio gli aggettivi “dolce, fragile, mite, minuta, delicata”, sostiene la linguista, sono di genere femminile, mentre “audace, potente”, rientrando nella categoria “virile”, possono definirsi di genere maschile. Incuriosita da questo spunto ho deciso di selezionare nei testi gli aggettivi riferiti soltanto ai personaggi maschili e quelli riferiti solo ai personaggi femminili scoprendo con mio grande stupore che nella lingua italiana anche gli aggettivi sono “sessuati”! Sono aggettivi maschili: sicuro, coraggioso, serio, orgoglioso, onesto, ambizioso, minaccioso, pensieroso, concentrato, brutto, avventuroso, autoritario, furioso, generoso, fiero, duro, egoista, iroso, virtuoso, tronfio, saggio, deciso, audace, libero, impudente. Il genere femminile è invece qualificato tramite gli aggettivi: antipatica, pettegola, invidiosa, vanitosa, smorfiosa, civetta, altezzosa, affettuosa, apprensiva, angosciata, mortificata, premurosa, paziente, buona, tenera, vergognosa, silenziosa, servizievole, comprensiva, docile, deliziosa, delicata, disperata, ipersensibile, dolce, innocente. Viene dunque oltremodo confermata la tesi della Sabatini ed si dimostra ancora una volta che la dicotomia maschile/femminile rispecchia quella positivo/negativo: i maschi sono qualificati in base ad aggettivi che sintetizzano qualità positive o comunque connotate positivamente nella nostra cultura (la forza, il coraggio, la virtù, la saggezza) mentre gli attributi associati alle femmine hanno più spesso una connotazione dispregiativa (la vanità) oppure denotano debolezza e fragilità.

Nell’analisi qualitativa delle storie sono stati esaminati più approfonditamente gli stereotipi maschili e femminili ma è stata condotta anche un’operazione complementare andando a ricercare immagini alternative che rappresentassero i due sessi in ruoli e attività atipiche per il proprio sesso.

I libri di lettura analizzati sono pervasi da stereotipi sessisti: le donne sono raffigurate nella quasi totalità nel ruolo di madri – naturalmente buone, premurose e servizievoli – dedite alla cura della casa e dei figli; gli uomini hanno come dovere fondamentale quello di lavorare e mantenere economicamente la famiglia. Le attività domestiche, nei testi scolastici, appaiono ancora come la principale occupazione delle donne e un loro preciso dovere coniugale, come insegna il racconto *La Luna e il Sole*:

«Un tempo, il Sole e la Luna, marito e moglie, vivevano insieme d’amore e d’accordo. Accadde però un giorno che il Sole, tornato a casa dal solito giro intorno al mondo, non trovasse la cena pronta. La Luna aveva sonnecchiato tutto il santo giorno.

- Va’ almeno a prendere l’acqua - le disse il marito. Niente. La Luna ciondolava di qua e di là, e non si muoveva. Brontolando, il Sole riempì un paiolo d’acqua e, acceso il fuoco, si dispose a cuocere la polenta. La Luna stava a guardare.

A cottura ultimata, il Sole si dispose a cenare. Non si era ancora seduto, che la Luna si precipitò sulla polenta e se ne tagliò un’enorme fetta. A quella vista, il Sole perdette quel poco di pazienza che gli era rimasta: - Ah! Infame pigraccia! Per mangiare sei lesta, ma in quanto a sfacchinare in cucina, è toccato a me - e, afferrato il tagliere, con la polenta sopra, lo scagliò in faccia alla Luna, che dolorante e vergognosa corse a nascondersi.

Da allora Sole e Luna non si sono più rappacificati, non sono più usciti insieme per le vie del cielo e la Luna attende, per mostrarsi, che il marito si sia ritirato».

La Luna viene letteralmente insultata dal Sole perché non assolve i suoi doveri di moglie-casalinga: è “un’infame pigraccia” perché non ha cucinato per il marito ed è giusto che sia punita per questo; lei stessa del resto riconosce di aver sbagliato, infatti “dolorante e vergognosa” va a nascondersi. L’immagine che accompagna il testo non fa che confermare ed enfatizzare questo messaggio violentemente sessista: il sole sovrasta la luna e con la sua espressione di biasimo e delusione fa sprofondare ancora più in basso la luna che si fa piccina-piccina, si nasconde, si pente per la sua azione, forse prova paura.

Le donne nei libri delle elementari devono essere non solo buone mogli e madre ma anche di bell’aspetto: la bellezza viene vista come un requisito necessario per il gentil sesso. In vari testi ho trovato stereotipi sulla bellezza femminile che viene interpretata come una qualità necessaria, addirittura come un criterio fondamentale per giudicare una donna. Leggendo questi testi si avvalorava l’idea che, per una donna, il fatto di essere bella sia un merito mentre l’essere brutta sia un demerito, quasi una colpa. Così, per esempio, nel brano *La zia Ada*, il fatto che la zia sia «lunga e secca» (quindi, brutta) viene usato come pretesto per svalutare anche caratterialmente la donna e nel racconto *La signorina Scarpa* il bambino protagonista matura un vero e proprio sentimento di odio per la sua vicina di casa, semplicemente perché è brutta («La odio, quella. [...] ha due baffi grigi agli angoli della bocca, e tra occhiali e baffi, sembra una specie di foca monaca»). Da dire che questa attenzione eccessiva per l’aspetto fisico femminile risulta inopportuna, oltre che avvilente, (l’ironia non è sufficiente a giustificarla) per un semplice motivo: non si registra la stessa attenzione per l’aspetto fisico dei maschi. Detto altrimenti: la bellezza, per il genere maschile, non è interpretata come un valore. Nessuno dei protagonisti delle storie analizzate viene giudicato usando come parametro la bellezza, forse perché ciò risulterebbe offensivo: un uomo deve essere valutato per le sue capacità intellettuali, non certo per essere «lungo e secco»! Lo stereotipo maschile contrapposto a quello della bellezza femminile è infatti quello dell’uomo studioso, colto, saggio, a volte saccente. Il giudizio non è ovviamente sempre positivo: gli uomini a volte sono criticati per essere troppo sicuri delle proprie conoscenze e capacità. Ma il dato significativo è che, laddove per il genere femminile la bellezza fungeva da criterio di giudizio per valutare una donna nel suo complesso, per il genere maschile il criterio di giudizio diventa la cultura, per non dire l’intelligenza.

L’analisi qualitativa mette in luce un altro importante risultato: l’immagine dei maschi proposta dai testi scolastici è più aderente agli stereotipi di genere rispetto a quella delle femmine, soprattutto perché non è controbilanciata da immagini alternative (modelli non convenzionali). La quasi totalità dei contro-stereotipi individuati riguardano infatti figure femminili, sia donne che bambine. Nel caso delle bambine ci sono numerosi modelli di piccole protagoniste che non rispecchiano affatto i canoni tradizionali di bambina buona, educata e gentile ma si avvicinano di più al modello di ragazzina irriverente rappresentato da *Pippi Calzelunghe*. Ho letto di bambine coraggiose, attive, avventurose, movimentate, disubbidienti, studiose e intelligenti, intraprendenti, fantasiose, creative, brillanti, spiritose, estroverse, disordinate, dispettose, amanti dello sport, esperte di computer. Meno frequenti, ma comunque significativi, sono i casi di donne decise, intelligenti e libere, spiritose e sicure di sé, astute e fantasiose; e, ancora, donne che lavorano e che rientrano tardi la sera, donne

che non amano i bambini, donne che non sanno cucinare o che non hanno tempo per farlo. I modelli anticonvenzionali applicati al genere maschile sono in numero decisamente inferiore e sono applicati quasi esclusivamente ai bambini, e non agli uomini adulti. Tra tutti i testi analizzati ho individuato soltanto tre bei ritratti di bambini timidi, insicuri, deboli e tranquilli, tra l'altro descritti con affetto e simpatia dagli autori. Non sono invece riuscita a trovare neppure un caso di uomini che assumano ruoli familiari "atipici" per il proprio sesso: non esistono casi di papà che accompagnano a scuola i propri figli, che cucinano, che vanno a fare la spesa, che mettono a letto i propri figli (attività queste che i papà di oggi praticano quotidianamente).

Questa assenza pressoché totale di modelli nuovi di uomini mi porta a una semplice deduzione: le rappresentazioni del femminile rivelano un desiderio di cambiamento mentre le raffigurazioni del maschile aderiscono rigidamente agli stereotipi tradizionali, con scarsa volontà di innovazione. Le donne iniziano a fondere i loro tratti femminili con tratti tipicamente considerati maschili, assumendo in tal modo un'ampia varietà di sfaccettature. Gli uomini, invece, sono ancora rappresentati come un gruppo compatto e omogeneo al suo interno, che presenta pochissimi casi di "devianza". Ritengo che questo cambiamento a senso unico non sia assolutamente auspicabile, nemmeno per i maschi, in quanto la definizione di ruoli sessuali rigidi e stereotipati è dannosa e limitante per entrambi i sessi. Come denunciava già nel 1973 Elena Gianini Belotti nel bellissimo saggio *Dalla parte delle bambine*: «Che cosa può trarre di positivo un maschio dalla arrogante presunzione di appartenere ad una casta superiore soltanto perché è nato maschio? La sua è una mutilazione altrettanto catastrofica di quella della bambina persuasa della sua inferiorità per il fatto stesso di appartenere al suo sesso». Sarebbe opportuno, pertanto, che la rottura degli stereotipi sessuali avvenisse da entrambe le direzioni: il modello femminile dovrebbe avvicinarsi e fondersi con quello maschile tanto quanto il modello maschile dovrebbe imparare a rapportarsi e integrarsi con caratteristiche (sensibilità, dolcezza) e ruoli (cura dei figli) considerati finora femminili. Il fatto che questo non avvenga e che il cambiamento in atto sia a senso unico è sintomatico di un fraintendimento in merito al concetto stesso di "parità" che è ancora intesa come adeguamento alla norma-uomo, come omologazione del femminile al maschile. In tal modo si tende ad avvalorare l'idea che il genere femminile difetta in qualcosa mentre il genere maschile è perfetto così com'è e può fungere da parametro di riferimento per entrambi i generi. Utilizzando le parole di Alma Sabatini: «per "parità" non si intende "adeguamento" alla norma "uomo", bensì reale possibilità di pieno sviluppo e realizzazione per tutti gli esseri umani nella loro diversità. Molte persone sono convinte di ciò, eppure si continua a dire che "la donna deve essere pari all'uomo" e mai che "l'uomo deve essere pari alla donna" e nemmeno che "la donna e l'uomo (o l'uomo e la donna) devono essere pari": strano concetto di parità questo in cui il parametro è sempre l'uomo». Mi pare che l'idea di parità sostenuta da Sabatini già a metà degli anni '80 resti ancora oggi un miraggio, mentre le sue derive di significato siano ancora attualissime: siamo ancora legati all'idea della tutela e della promozione del "sesso debole", quando invece si dovrebbe cercare di portare avanti un discorso assai più ambizioso che consiste nel riconoscere e valorizzare la cultura di cui entrambi i generi sono portatori, nel pieno rispetto delle loro differenze.

Insegnanti e cultura di genere: un incontro mancato?

Da quanto detto finora si manifesta con forza la necessità di introdurre nella scuola un'azione educativa che promuova realmente più equi modelli educativi e permetta di superare gli stereotipi sessisti che ancora limitano fortemente le scelte dei ragazzi e delle ragazze verso ruoli e mete tradizionali. È bene ribadire ancora una volta che la costruzione sociale dei ruoli femminili e maschili – i generi – ha un effetto limitante sia per gli uomini che per le donne: sarebbe pertanto utile pensare ad un orientamento di genere volto ad incoraggiare la diversificazione delle scelte formative e professionali sia dei ragazzi che delle ragazze¹⁰. L'obiettivo di sostenere la formazione di identità femminili forti non è dunque separabile dall'obiettivo complementare e parallelo di una rinnovata attenzione alla formazione dell'identità maschile. Per rendere operativo questo obiettivo occorre da un lato rivisitare i programmi scolastici, i libri di testo, le materie d'insegnamento; dall'altro è fondamentale il ruolo dei docenti che devono essere dotati di strumenti critici volti a combattere gli stereotipi sessuali e a divulgare una nuova cultura più rispettosa dell'identità di genere dei soggetti in formazione.

Arriviamo quindi alla terza area problematica, in larga parte ancora da esplorare, che riguarda il rapporto tra gli/le insegnanti e la cultura di genere. In prima istanza si potrebbe ipotizzare una correlazione positiva tra la crescente femminilizzazione del corpo docente e l'interesse per le tematiche di genere, considerate nell'immaginario comune come tematiche di pertinenza femminile. Non è un caso che le ricerche condotte in Italia negli ultimi decenni si siano concentrate quasi esclusivamente sulle donne insegnanti: la ragione va rintracciata forse in un'erronea interpretazione delle problematiche di genere come problematiche femminili che devono in qualche modo essere affrontate e risolte "tra donne". In realtà il concetto di genere (insieme di fatti sociali, culturali e psicologici che si legano all'appartenenza ad uno dei due sessi) è evidentemente un termine binario che incorpora il maschile e il femminile e si fonda sulla loro reciproca relazione¹¹.

Gli esiti di queste ricerche smentiscono tuttavia l'ipotesi iniziale: da più parti è stata denunciata una sorta di complicità delle donne insegnanti – definite non a caso *vestali della classe media*¹² – nel perpetuare acriticamente una cultura sessista e conservatrice, senza alcuna volontà di innovazione. Secondo Alba Porcheddu «Anche se duramente pagato nel passato, il privilegio di accedere all'istituzione scolastica e di esservi progressivamente cooptate come insegnanti, ha reso le donne – subordinate socialmente, economicamente, culturalmente e sessualmente – le vestali della situazione data, le custodi più intransigenti dell'accesso alla cultura dominante e dei valori in essa presenti»¹³. Simonetta Ulivieri, in riferimento al movimento neo-femminista e a quello studentesco degli anni Settanta, si domanda, perplessa, se e in che misura questi eventi siano riusciti a scalfire gli atteggiamenti e la mentalità delle insegnanti: «Occorre dunque verificare in quale misura le donne insegnanti di fronte alle esigenze, alle analisi, alle proposte espresse dai movimenti femminili dei partiti prima e dal movimento femminista dopo, siano state capaci di mettersi in

¹⁰ Cfr. Mapelli B.-Bozzi Tarizzo G.-De Marchi D., *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

¹¹ Piccone Stella S.-Saraceno C. [a cura di], *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996.

¹² Barbagli M.-Dei M., *Le Vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969.

¹³ Porcheddu A., *Femminilizzazione dell'insegnamento e nuova professionalità*, in Ulivieri S. [a cura di], *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 214.

discussione nella scuola stessa come portatrici di valori dati, e spesso obsoleti, come trasmettitori e ripetitori di una cultura elaborata da altri, formatrici di bambine e giovani donne secondo i parametri culturali e di costume elaborati dal sapere-potere secolare del patriarcato»¹⁴.

Dunque quello tra donne insegnanti e cultura di genere è stato un incontro mancato? A mio parere oggi i tempi oggi sono maturi per interrogarsi nuovamente su questa domanda e per girarla anche agli uomini insegnanti (i pochi rimasti...) che lavorano attualmente nelle nostre scuole. La prospettiva di genere, inaugurata dalle donne, deve allargarsi ed includere nel proprio discorso anche il maschile: gli uomini possono diventare complici delle donne in questo progetto condiviso di ridefinizione delle rispettive vesti di genere che, a quanto pare, cominciano a stare un po' strette sia agli uni che alle altre. Del resto negli ultimi anni anche in Italia si è sviluppato un filone di studi che mira a dare una lettura rinnovata del maschile, considerandolo non più come categoria universale e totalizzante ma come una categoria parziale e complementare al genere femminile¹⁵.

È sulla base di queste premesse che sono andata a condurre una ricerca su un gruppo di insegnanti, uomini e donne, della secondaria superiore volta a riflettere sulla loro *identità professionale* e, contestualmente, sulla loro *identità di genere*¹⁶. Nella composizione del campione ho tenuto conto, oltre che della variabile genere, anche della variabile generazionale: sono andata cioè a mettere a confronto i percorsi professionali di docenti di vecchia e di nuova generazione. Mi sono proposta di sondare in particolare la loro consapevolezza di genere concentrandomi su tre aspetti: la *consapevolezza della propria identità sessuata* e dell'influenza che l'essere donna o uomo può avere nel processo formativo e nel rapporto con studenti e studentesse; la *consapevolezza delle diverse esigenze di alunni e alunne* (i soggetti in formazione non sono neutri, ma sono maschi e femmine con tratti e specificità da riconoscere e valorizzare); la *consapevolezza del sessismo insito nel sapere* trasmesso a scuola nelle varie discipline. Non potendo in questa sede riportare nel dettaglio i risultati dell'indagine mi limito ad evidenziarne gli esiti più significativi.

La questione più ampia a cui mi interessava dare un contributo con la mia ricerca può essere sintetizzata sotto forma di domanda: la scuola è in grado di recepire ed elaborare criticamente le novità culturali provenienti dalla società, con particolare riferimento alle questioni femminili? Gli/le insegnanti possono assumere il ruolo di agenti di cambiamento in grado di promuovere i principi di pari opportunità all'interno della scuola? Affinché i docenti possano configurarsi come propulsori di innovazione culturale è necessario in primo luogo che possiedano un'adeguata conoscenza delle questioni di genere e di una loro possibile traduzione in ambito didattico. Nel corso della ricerca è emerso tuttavia che questo requisito, seppure necessario, non è sufficiente a far sì che gli insegnanti, uomini e donne, si pongano come promotori e promotrici di pari opportunità: è essenziale che abbiano anche fiducia nella scuola e nella sua capacità di incidere sui cambiamenti sociali. Cercherò di motivare questa affermazione, che è poi il risultato chiave della ricerca.

Dalla mia analisi emerge che non esistono differenze rilevanti e generalizzabili tra uomini e donne rispetto all'elaborazione delle problematiche di genere. Entrambi dimostrano una buona capacità di esaminare criticamente il sapere trasmesso a scuola, individuandone il fondamento sessista e la

¹⁴ Ulivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995, p. 198.

¹⁵ Cito a titolo esemplificativo l'interessante contributo offerto da Sandro Bellasai nel volume: *La mascolinità contemporanea*, Carocci, Roma 2004.

¹⁶ Gli esiti della ricerca sono riportati nel volume: Biemmi I., *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa 2009.

maggior parte di loro è in grado di progettare in autonomia percorsi sperimentali volti a ripensare la propria disciplina in ottica più paritaria, rendendo visibili i contributi femminili. Quando nel corso delle interviste ho chiesto ai docenti se nell'insegnamento della propria disciplina avevano mai promosso percorsi didattici utili a valorizzare la cultura femminile e il pensiero delle donne ho avuto dei risultati del tutto inaspettati: la maggior parte delle intervistate e degli intervistati ha risposto affermativamente, argomentando nel dettaglio tutta una serie di proposte didattiche finalizzate a dare visibilità ai contributi delle donne oppure a motivare storicamente l'assenza di figure femminili nei vari campi del sapere. In questo caso risulta utile fare un confronto sia tra generi che tra generazioni: il dato più significativo è proprio l'assenza di differenze rilevanti. Si poteva supporre una maggiore attenzione alle problematiche di genere da parte delle donne e, in particolare, da parte delle giovani donne. Invece non è così. I docenti della vecchia generazione sono stati attivi sostenitori di progetti sulle pari opportunità, al pari dei docenti di nuova generazione; analogamente, gli uomini quanto le donne hanno dimostrato una certa consapevolezza rispetto alle problematiche femminili, al punto che alcuni di loro si sono dichiarati – non senza un pizzico di ironia – “femministi”¹⁷.

Più problematici sono stati gli esiti della mia richiesta di fare un ritratto dei propri alunni, evidenziando eventuali differenze tra maschi e femmine. Le studentesse, rispetto ai loro compagni maschi, sono considerate dagli intervistati mediamente “più brave” a scuola, più motivate nello studio, autonome e anche “più facili da gestire” (...), in quanto più disciplinate e tranquille. I ragazzi invece sono ritenuti più agitati, superficiali, meno interessati al successo scolastico. Nonostante il rendimento scolastico delle ragazze sia superiore a quello dei ragazzi, è indicativa la tendenza dei docenti – e in particolare delle donne insegnanti – a connotare negativamente una serie di caratteristiche del comportamento femminile, valorizzando implicitamente altrettante caratteristiche maschili: le ragazze sono troppo attaccate al voto (al contrario dei ragazzi), le ragazze non sono solidali tra loro (mentre i ragazzi hanno un forte spirito di gruppo), le ragazze sono più costanti nello studio (però i ragazzi sono più “geniali”)¹⁸, ecc. Il confronto di genere è quindi sempre presente nel giudizio dei docenti, e non sempre è a vantaggio delle ragazze.

Ho quindi stimolato gli/le insegnanti a riflettere sul problema specifico dello scarto tra successo scolastico e problemi di inserimento lavoro e sulla possibilità di un'azione preventiva da parte della scuola. La questione è stata posta attraverso una serie di domande: perché secondo lei le ragazze hanno ancora oggi maggiori difficoltà dei ragazzi nell'inserirsi nel mondo del lavoro?; può essere rintracciata secondo lei una responsabilità della scuola in questo *gap* tra scuola e lavoro?; se sì, cosa può fare la scuola per prevenire il problema? La stragrande maggioranza delle risposte può essere così sintetizzata: viviamo in una società maschilista e la scuola ha ben poche possibilità di agire concretamente per risolvere il problema della discriminazione sessuale. Accanto a questa accusa al maschilismo imperante nel nostro paese se ne aggiunge un'altra nei confronti delle donne. Sono in particolare le insegnanti a mettere in luce tutta una serie di punti deboli femminili che impediscono

¹⁷ Un insegnante di italiano e storia, sorridendo, dice che «il femminismo tra le ragazze di oggi tra l'altro non va molto di moda... io ho a volte l'impressione di essere più femminista di loro, delle alunne!»

¹⁸ Una docente di matematica della vecchia generazione afferma che: «generalmente il “guizzo”, l'intelligenza superiore ce l'ho nei maschi. (...) Però poi il rendimento superiore lo ottengo sempre dalle donne. Hanno la costanza, la forza della costanza».

alle donne di affermarsi nel mondo del lavoro: le donne, rispetto agli uomini, sono meno competitive, meno solidali, più rinunciatricie, troppo condizionate dalle emozioni e dai sentimenti e questo impedisce loro di affermarsi nel mondo del lavoro¹⁹. La scuola, ovviamente, si dichiara impotente su entrambi i fronti: non ha i mezzi per modificare la mentalità discriminante e sessista che dilaga nel nostro paese, né tantomeno per combattere contro i limiti culturali delle donne, a loro volta frutto di condizionamenti sociali radicati nella nostra cultura. In sostanza i docenti ritengono di non avere gli strumenti necessari per diffondere tra i giovani una cultura di genere e, più in generale, mettono in luce una totale incapacità della scuola a produrre cambiamenti nella mentalità comune. Il problema non riguarda specificamente le tematiche di genere ma deve essere ricondotto ad una dimensione più ampia, relativa al modo in cui gli/le insegnanti interpretano il proprio ruolo professionale e la funzione stessa della scuola.

Dai racconti dei docenti si evince che la scuola oggi non può più essere considerata un luogo di emancipazione e di promozione sociale ma sia invece un luogo in cui si riproducono le ineguaglianze presenti nella società. C'è un pessimismo diffuso, manifestato soprattutto dai docenti della vecchia generazione, che deriva dalla percezione di un contrasto forte tra i valori che la scuola tenta di diffondere (il valore della cultura, il rispetto e la valorizzazione della diversità, il rispetto di regole condivise finalizzato ad una cittadinanza attiva e consapevole) e quelli dominanti nella società. La società e i mass-media propongono valori utilitaristici (denaro, popolarità, capacità di aggirare le norme) e diffondono l'idea che il "successo nelle vita" è totalmente scollegato – o dipende solo in minima parte – dal "successo scolastico". Questo pensiero dominante rende ancor più difficile il ruolo della scuola e mette in discussione l'utilità stessa dell'istruzione.

La sensazione che aleggia nei racconti dei docenti è proprio quella di vivere in una società ostile, che ha perso fiducia nella scuola e ha una scarsa stima degli insegnanti. I docenti considerano il proprio lavoro come un mestiere decadente, caratterizzato da una perdita progressiva di riconoscimento e prestigio sociale. La crescente femminilizzazione del corpo docente viene letta in questa ottica, da un lato, come un effetto di questo deterioramento, dall'altro, come una potenziale causa di ulteriore perdita di potere e credibilità.

È in questo quadro di pessimismo diffuso che deve essere letto e interpretato il giudizio espresso dagli intervistati circa l'incapacità della scuola di agire concretamente per promuovere le pari opportunità. Volendo dare un'interpretazione conclusiva delle risposte direi questo: nella quasi totalità, gli insegnanti sono consapevoli del problema della discriminazione sessuale che opera ancora a vari livelli nel nostro paese (la percezione è quella di vivere in un paese maschilista) però ritengono che la scuola, in primo luogo, non sia responsabile del problema (perché la scuola non discrimina affatto le ragazze) e, secondariamente, non abbia gli strumenti e le possibilità oggettive per risolvere la questione. La maggior parte dei docenti, anche quelli che si dichiarano femministi, si trovano perlopiù impotenti di fronte a questa situazione. Il pensiero degli intervistati è ben sintetizzato da due testimonianze. Un docente di vecchia generazione afferma: «La scuola secondo me non può essere che il riflesso della società e quindi se certi equilibri sono nella scuola diventano

¹⁹ È facile constatare che tutti i punti deboli femminili segnalati corrispondono ad altrettanti - presunti - punti di forza o qualità maschili. La tesi implicita – sostenuta soprattutto dalle donne – pare essere: se le donne vogliono davvero realizzarsi nel lavoro devono imparare ad assumere tratti e caratteristiche proprie dell'altro sesso. Si ritorna al fraintendimento già evidenziato del concetto di parità come adeguamento alla norma-uomo.

ininfluenti poi nella società, anzi potrebbero essere fuorvianti, perché uno è abituato ad avere un certo tipo di rapporto positivo ed egualitario all'interno della scuola, esce nella società e si frega... Quindi le molle di cambiamento vero secondo me sono nella società». Queste invece le parole di un giovane insegnante: «Il cambiamento deve avvenire prima nella società. Sono fermamente convinto che essendo la scuola un luogo fondamentalmente di cultura, non avrà problemi a recepire - qualora ci fosse bisogno - certe indicazioni che vengono da fuori. Le recepisce sempre le indicazioni la scuola, quindi... Non è nell'ambito della scuola che secondo me va formulata questa domanda, dal momento che la scuola fa il suo dovere per bene, “sforna” bravi futuri lavoratori, bravi studenti uomini e brave studentesse donne. Questo è quello che penso».

Se dunque la scuola è semplicemente il riflesso della società, un eventuale cambiamento dovrà partire dalla società e, successivamente, potrà essere elaborato e assorbito dal sistema scolastico; il processo inverso non è ipotizzabile: la scuola non ha la possibilità di generare trasformazioni sociali. Trasferendo questo discorso generale alle tematiche di genere ciò significa che finché la società italiana sarà pervasa da una mentalità discriminante e sessista la scuola non potrà far niente per modificare la situazione. Per sbloccare questa situazione di stallo si rende necessario un cambiamento radicale nella mentalità degli insegnanti e delle insegnanti: tornare ad avere stima e orgoglio del proprio ruolo professionale e fiducia nella funzione emancipatrice dell'istruzione scolastica.