

Ambivalenze nell'educazione dell'identità femminile. Linee di sviluppo per la didattica di genere

Maria Vittoria Isidori

1. Nuove forme di segregazione delle donne: dimensioni critiche e responsabilità sociale dell'educazione di genere

L'analisi delle ragioni di quello che nell'ultimo decennio è apparso come uno dei grandi temi d'interesse della cultura europea, le *pari opportunità di genere*, dovrebbe essere compiuta in relazione alle sue connessioni con la scienza, con la tecnologia e con l'economia. Ciò richiederebbe un riesame dello sviluppo di una concezione del mondo e della scienza stessa che, concettualizzando la realtà come una *macchina* anziché come un organismo vivente, ha sanzionato – anche ai nostri giorni tramite la tecnologia – il dominio sia della *natura* sia della *donna* da parte dell'uomo. Neanche lo svilupparsi del *pensiero illuminista*, la nascita dello stato moderno, la trasformazione dei mezzi di produzione, i mutamenti familiari hanno comportato un significativo ribaltamento di alcune forme di disuguaglianza (politico, etico, educative) presenti già nel Sette e Ottocento, in particolare in riferimento alla *categoria di genere*¹.

Il Novecento ha, invece, rappresentato un secolo di svolta ricco di complessità, di contraddittorietà, caratterizzato, dal punto di vista pedagogico, dallo sviluppo dell'epistemologia pedagogica; dal costituirsi di un modello di pedagogia critica; dall'affermarsi della pedagogia sociale².

In ogni caso è solo negli ultimi decenni che nelle scienze dell'educazione si possono individuare nuove chiavi di lettura degli aspetti logico-formali, trascendentali, strutturali e regolativi della pedagogia; dell'oscillazione tra razionalità scientifica e razionalità filosofica nell'educazione³. Così come solo a partire dagli anni Sessanta nasce quella che S. Ulivieri definisce la «scoperta storiografica dell'infanzia» in riferimento alla quale, peraltro, la bambina viene presa in minore considerazione rispetto al bambino in quanto non degna

¹ C. Covato, (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia del/e pedagogie narrate*, Guerini scientifica, Milano 2006, p. 20.

² F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 6-13.

³ Cfr. *Ibidem*, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna 1986; G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000; M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1997; G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Studi Bompiani, Milano 2002.

di particolare attenzione⁴. Anche il tema delle *infanziae* – la pluralità di forme di espressione di questo importante momento del ciclo di vita di una persona – solo nell'ultimo decennio impegna, più seriamente, l'attenzione della ricerca pedagogica e didattica nazionale e internazionale⁵.

Una categoria, quella della pluralità, come afferma I. Loiodice, particolarmente idonea a meglio interpretare l'altrettanto complessa pluralità dei luoghi e dei contesti della socializzazione, della cura e della formazione, dove da sempre si formano, si incontrano e spesso si scontrano le *differenze*, compresa quella di *genere*. Pluralità e differenze a partire dalle quali poter fondare positivamente, produttivamente, la logica e la pratica dell'intersoggettività, dell'incontro e del confronto⁶.

Non ho certo la pretesa di addentrarmi in questioni di tale portata – ma pur volendo circoscrivere la riflessione solo ad alcuni degli importanti aspetti della *educazione* e della *didattica* di *genere* – appare evidente che qualunque riflessione, su tale tema, non possa prescindere dal considerare la *condizione di incertezza che oggi investe numerosi aspetti della nostra esistenza*.

Investe la nostra salute, i nostri mezzi di sussistenza, la qualità dell'ambiente in cui viviamo e dei nostri rapporti sociali, la nostra economia, la tecnologia, la politica. Una condizione che comporta la disponibilità ad affrontare sfide e il porre in discussione canoni interpretativi della realtà, sino ad oggi rassicuranti, che hanno trovato origine nella cultura del senso comune.

Tra le numerose criticità in cui tutta la società, non solo il genere femminile, è impegnata, a parte il declino lento ma ormai incontestabile del patriarcato e della roccaforte culturale rappresentata dal maschilismo – relativamente ai quali, come afferma R. Frasca, è bene evidenziare come a partire dal Cristianesimo e via via nei secoli successivi, si sia assistito non a una restrizione dei diritti del padre ma ad un ampliamento di quelli della madre sui figli⁷ – ebbene, tra le varie criticità, mi sembra importante indicarne almeno due. Quella che definirei una *compulsiva reinvenzione della percezione del proprio corpo* – particolarmente evidente nelle donne – il cui aspetto speculare è l'altrettanto vorticosa e

⁴ S. Ulivieri, in *Premessa, Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 5.

⁵ G.L. Mosse, *La cultura dell'Europa occidentale nell'Ottocento e nel Novecento*, Mondadori, Milano 1986.

⁶ I. Loiodice, *I saperi e gli affetti delle donne nei luoghi della cura e della formazione* in I. Loiodice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre*, Il Poligrafo, Padova 2006, p. 245.

⁷ Cfr. R. Frasca, *Donne e uomini nell'educazione a Roma*, Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 15-17; Ead., *Educazione e formazione a Roma. Storia, testi, immagini*, Dedalo, Bari 1996; Ead., *Identità e metamorfosi nel teatro «pedagogico» di Plauto e Terenzio* in C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini scientifica, Milano 2006, pp.141-161. Sul dibattito odierno nei confronti della storia della paternità dal punto di vista della sua genesi culturale e della sua trasformazione sociale; sul ruolo del padre come norma culturale e sul parental care nei confronti delle figlie Cfr. C. Covato, *Memorie di cure paterne. Generi, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Unicopli, Milano 2002.

continua riformulazione della propria *identità corporea e personale*; il permanere di *attribuzioni stereotipiche* circa i differenti *stili di pensiero*, di *cognizione della realtà e dell'esistenza* legati alle *differenze di genere*. Entrambe i problemi sopra indicati, attraverso le modalità che spiegherò di seguito, si legano:

- alla sottovalutazione, nella cultura generale, della persistenza di importanti discriminazioni di genere che spesso si ritengono superate alla luce di alcuni compiuti processi di *emancipazione femminile* – soprattutto normativi che come tali spesso restano ‘sulla carta’ – completamente distinta da un *sano riconoscimento delle differenze di genere*;
- alla ancora non adeguatamente sviluppata integrazione tra gli aspetti *dell'educazione formale, informale e non formale di genere*; alla persistente *esclusione*, nella maggior parte dei casi, delle *tematiche di genere* dalla *programmazione scolastica* e dai *curricoli*;
- alla *non sufficiente attenzione educativa* rivolta all' *integrazione* tra la *dimensione corporea, cognitiva, affettiva e relazionale* nella costituzione dell' *identità personale*, in particolare delle donna.

Come dicevo contemporaneamente è possibile osservare un mutamento delle idee, delle percezioni, dei valori che hanno sinora dato origine a una visione rassicurante della realtà. Probabilmente in un prossimo futuro si giungerà a mettere in discussione:

- la fede nel *metodo scientifico* come unico approccio valido alla conoscenza; la visione della vita sociale come una lotta competitiva;
- la fede in un progresso materiale illimitato da conseguirsi attraverso la crescita economica, tecnologica e attraverso uno sfruttamento indiscriminato delle risorse ambientali⁸.

Il superamento delle due dimensioni critiche *dell'educazione di genere*, sopra indicate, rappresenta una delle responsabilità dell'educazione e appare connesso alla criticizzazione:

- della ‘tecnologia dura’;
- della ossessione per la crescita e l'implementazione di qualunque sistema sia esso tecnologico o umano;
- di una cultura che omologa e livella le differenze anziché valorizzarle.

Indubbiamente la donna ha sempre sofferto, continua a soffrire, in relazione all'appartenenza di genere. Le forme di crudeltà e di sopruso si esprimono in modo diverso a seconda dei contesti culturali: in alcuni nei paesi

⁸ Sulle principali transizioni nei valori, nelle idee, nei costumi, nei linguaggi dell'era moderna Cfr. F. Capra, *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*. Feltrinelli, Milano 2005.

in via di sviluppo le donne vengono lese fisicamente, mentre in Occidente – a parte alcune forme esplicite di violenza e di abuso più frequentemente consumate tra le mura domestiche – la prevaricazione non si esprime sul piano dei diritti, ormai riconosciuti quasi uniformemente, ma sul piano della *produzione culturale, scientifica* e della *incidenza politico-economica-sociale*. La preoccupazione per la sistematicità e la diffusione del fenomeno di *segregazione verticale* delle *donne* nella *politica* e nella vita *pubblica* -che, è bene ricordare, affonda le proprie radici già nelle prime azioni educative e didattiche – è d'altra parte chiaramente espressa nelle attuali politiche di sviluppo europee⁹. È in ogni caso evidente che la sofferenza e la prevaricazione – pur declinandosi lungo un *continuum* a seconda dei contesti culturali – sono sempre lesive.

2. *La responsabilità dell'educazione nel vissuto corporeo e nella cognizione di genere*

Dal punto di vista pedagogico, come dicevo all' 'inizio, si ha la responsabilità di porre attenzione, tra le numerose altre, ad almeno *due macrodimensioni* del *processo educativo e didattico di genere*. Una, che non tratterò in questa sede, è quella relativa alla costituzione del *vissuto corporeo*, dell'*identità corporea* della donna, allo *sviluppo emotivo-affettivo* di essa. Non dimentichiamo, solo per annoverare un aspetto di tale vissuto, come quotidianamente la cultura di massa – mediata anche da figure con ruoli di responsabilità sociale – sotto l'apparenza del superamento dei divieti e del raggiungimento della libertà, inviti le giovani donne ad usare il corpo, la bellezza fisica e la seduzione sensuale/sexuale per ottenere favoritismi e alcune forme di protezione. Sappiamo che la strumentalizzazione della corporeità della donna ha origini antiche: la donna romana viene, ad esempio, idealizzata e costruita su due cardini-tipo: la *prudica, lanifica, domiseda* e l'altra, al negativo, dissoluta, avida di piacere, diabolica, incline ad avventure¹⁰.

L'altra macrodimensione educativa, legata alle *componenti cognitive e socio-relazionali* dell'*identità*, che tratterò di seguito, è quella relativa alla diffusione di *attribuzioni stereotipiche* di *alcuni atteggiamenti mentali* – riferiti, quindi, alle caratteristiche della *cognizione*, come di seguito definita-presenti nei due sessi. Attribuzioni che comportano evidenti conseguenze sullo sviluppo, sin dall'infanzia, di una diversa modalità di rapportarsi con se stessi, l'ambiente esterno, di relazionarsi con esso e con gli altri. Sullo sviluppo, quindi, dell'*identità personale di genere*.

⁹ Risoluzione sul tema della Parità tra donne e uomini, Parlamento europeo, 13 marzo 2007.

¹⁰ Cfr. R. Frasca, *Donna e Società nella Cultura Romana (dall'Età Arcaica al Tardo Impero)* in I. Loiodice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre*. Il Poligrafo, Padova 2006, p. 321. *Ead., op. cit.*, Firenze, La Nuova Italia 1991; *Ead., Educazione e formazione a Roma. Storia, testi, immagini*, Bari, Dedalo 1996; A. Frascetti, (a cura di), *Roma al femminile*, Roma-Bari, Laterza 1994.

3. La bipolarità degli stereotipi sulla cognizione di genere

Il termine *cognizione* si riferisce a ogni tipo di comportamento mentale che coinvolge l'aspettativa, un complesso uso di regole, l'immaginazione, la convinzione, l'intenzionalità e la soluzione di problemi¹¹. Tali processi mentali ancora oggi, spesso, subiscono un'azione educativa ispirata a interpretazioni pseudo scientifiche e ad atteggiamenti discriminanti che hanno dato luogo a diverse congetture anche in ambito educativo. In questa direzione le più frequenti attribuzioni differenziali di genere, che si tradurrebbero in specifiche condotte *pro-sociali*, sono quelle riferite *all'aggressività* e alla *cooperazione*.

La riflessione su questi aspetti del comportamento umano credo sia importante in quanto:

- l'aggressività, intesa come istanza psicologica e dunque nell'espressione attiva/passiva della competizione/cooperazione, autoaffermazione, da sempre viene proposta come una delle principali dimensioni emancipative di genere;
- le attribuzioni differenziali realizzate anche in ambito scientifico, soprattutto nella psicologia sociale, aventi ad oggetto tali pulsioni e comportamenti, sono state spesso interpretate in modo erroneo alimentando, a seconda del periodo storico in cui hanno avuto origine, diversi convincimenti di senso comune. Nel passato la donna era sempre *passiva* oggi è sempre *assertiva*. La giusta valorizzazione di tali tipizzazioni rappresenta un valore aggiunto nello studio, indagine, sforzo di comprensione dell'*universo femminile*.

Sappiamo, inoltre, che in barba alla fisiologia e alla biologia umana – in cui i caratteri maschili e femminili non sono separati nettamente ma si presentano, in proporzioni variabili, in entrambi i sessi – la cultura, sin dall'antichità ha stabilito un ordine rigido in cui tutti gli uomini devono essere maschili e tutte le donne femminili¹². Essa ha rispecchiato gli sforzi compiuti dagli scienziati per spiegare supposte carenze intellettuali delle donne e la loro debolezza emotiva, attribuendole prima alla morfologia del cervello e successivamente a differenti specializzazioni emisferiche a *danno* del genere femminile. Si è parlato di *naturalizzazione* delle differenze¹³. La cultura ha, perciò, spesso ignorato come la personalità di ciascun individuo, di sesso maschile o femminile, non sia un'entità statica ma risulti dall'interazione di istanze fisiologiche, emergenze psicologiche, sensibilità psicosomatiche, mediazioni educative. Le discriminazioni nel tempo sono diventate ulteriormente prescrittive in quanto tradotte in *prassi educative e didattiche distinte*.

¹¹ Cfr. P. Bertoletti (a cura di), *Dizionario di psicologia*, Lucarini, Roma 1990.

¹² Cfr. C. Covato, *Non confondere i generi! Gerarchie e identità tra sette e ottocento*, in C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano 2006, pp. 19-38.

¹³ A. Bagnasco, M. Borgagli, A. Cavalli, *Elementi di sociologia*, Il Mulino, Bologna 2004.

Lo stesso significato dei termini maschile e femminile ha subito una deformazione assegnando agli uomini ruoli dominanti e la gran parte dei privilegi sociali. Negli ultimi trenta anni sono state poi realizzate numerose ricerche sulle modalità cooperative e competitive; sull'aggressività, sui comportamenti cooperativi che in un certo senso hanno avvalorato polarità escludentesi rispondenti, come si diceva prima, a linguaggi e attribuzioni di senso comune. Così ai maschi è stato attribuito un grado più elevato di aggressività, sia fisica che verbale e il più frequente ricorso a comportamenti dominanti rispetto alle femmine¹⁴. Differenze più sottili, nei comportamenti *competitivi* o *prosociali*, sono state riscontrate distinguendo sottocategorie come la cooperazione di tipo strumentale o relazionale.

Le femmine sarebbero, in questo senso, capaci di cooperare con l'altro indipendentemente dal tipo di relazione affettiva che intrattengono con esso¹⁵. Nell'interpretazione dello sviluppo di questi comportamenti, però, non sempre è stata considerata l'influenza delle aspettative sociali, dei condizionamenti culturali e, quindi, della diversa tendenza da parte dei due sessi, anch'essa indotta culturalmente, a conformarsi ad esse. Quante volte abbiamo ascoltato l'espressione, direzionata a una bambina: 'una femminuccia non si comporta in questo modo!' mirata alla disapprovazione di atteggiamenti definiti ribelli -piuttosto che, più propriamente, autonomi - al rinforzo di condotte animate da 'docilità', da uno *stile cognitivo e relazionale sensibile al giudizio e dipendente da esso*. Parimenti frequente è l'associazione, in particolare in occidente, dell'attività e della produttività cognitiva, con il maschile -una attività espansiva, competitiva e quindi costruttiva - e della passività con il femminile - una attività responsiva, consolidante, cooperativa - o Il primo stile di pensiero descritto, detto *eco-azione*, indica la tendenza ad incidere sull'ambiente esterno a trasformarlo; il secondo, detto *ego-azione*, indica la tendenza all'introspezione, alla riflessione più che all'azione. Perciò un modo di porsi nel mondo profondamente diverso: il primo di natura strumentale, fondato sul ragionamento logico, *object oriented*; il secondo incentrato sulle aspettative, sui vissuti emotivi, sui desideri propri e degli altri, *person oriented*¹⁶. Anche queste apicalità sono state avvalorate da interpretazioni erranee dei risultati scientifici di alcuni filoni della psicologia delle differenze e della psicologia pedagogica, con importanti ripercussioni educative e didattiche. Le dimensioni psicologiche, attività/passività, aggressività/cooperazione, sono state connesse ad altri due tipi di conoscenza e a due tipi di coscienza riconosciuti in tutti i tempi come proprietà della mente umana: il pensiero intuitivo (della donna) e il pensiero razionale (dell'uomo), tradizionalmente associati rispettivamente alla religione e al misticismo o alla scienza.

¹⁴ Cfr. A. Fonzi, *Cooperazione e competizione. Differenze di genere in età infantile*, in G. Attili, F. Farabollini, P. Messeri, *Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza*, Giunti, Firenze 1996, pp.28-51.

¹⁵ Ibidem, [a cura di], *Cooperare e competere tra bambini*, Giunti, Firenze 1991.

¹⁶ F.M. Moghaddam, *Psicologia sociale*, Zanichelli, Bologna, 2002.

Altre suggestive interpretazioni, delle attribuzioni *cognitive differenziali legate al genere*, originano da una *lettura evolucionistica e ecologico-simbolica* della cosiddetta 'natura' dell'uomo e della donna. In questo senso le attività predatorie e la caccia avrebbero plasmato la psiche maschile in modo diverso da quella femminile dando origine a due diverse rappresentazioni dello *spazio simbolico* corrispondenti a differenti modalità di pensiero:

- lo *spazio strategico*, proprio del *mondo maschile*, in cui si realizza la *conquista* e il pensiero segue i parametri della *logica formale*;
- lo *spazio ovulare*, proprio del *mondo femminile*, in cui è prevalsa l'attenzione all'intimità, alla cura e alla protezione dei rapporti, all'orientamento verso la *conoscenza empatica del 'altro*.

Le determinanti antropologiche degli atteggiamenti indicati non sono certo oggetto di mie riflessioni ma è chiaro che, ancora una volta, la differenza nei diversi atteggiamenti verso la realtà non possa essere interpretata attraverso teorie deterministiche, né attraverso letture metafisiche, bensì come il frutto di un'evoluzione storica e di condizionamenti educativi¹⁷. Oggi i termini della questione, ovviamente, non sono più gli stessi ma direi che il risultato cambia poco. Rimane, ad esempio, il problema del *ruolo*, sempre più rilevante, *assunto nella società attuale dall'economia*, che al di là della sua specifica funzione si impone come dimensione centrale dell'esistere incidendo, in misura significativa sul rapporto tra i generi e sulle rappresentazioni sociali e culturali relative ad essi. Il *produrre*, attribuzione *maschile* – che si esprime anche attraverso una maggiore redditività economica dell'uomo – contrapposto al *riprodurre*, specifica funzione *femminile* – che si esprime in un maggiore impegno della donna nei 'lavori di cura alla persona' di norma scarsamente retribuiti – o In ogni caso nel modello socio-economico oggi dominante la regola è l'esigenza di una sempre maggiore produttività, competitività, consumo, crescita e la conquista di nuovi e diversi mercati. Ciò accentua la *connotazione aggressiva* che da sempre, in varie forme, appartiene *all'agire economico* stesso. Dunque alle donne che aspirino a qualche successo, anche dopo l'acquisita emancipazione, non resta che colludere e identificarsi con i convenzionali modelli maschili di affermazione rimanendo ben poco spazio alla libera espressione di peculiarità di genere. Questa realtà della donna 'grintosa' che finalmente ha sviluppato attitudine al comando e predisposizione alla sfida è d'altra parte, come dicevo all'inizio, clamorosamente contraddetta dai modelli proposti dalla cultura di massa. L'immagine, che domina in molte delle principali *agenzie formative di carattere informale* delle giovani generazioni, è ancora quella della donna che riesce ad affermarsi tramite un uso strumentale, più o meno intelligente, della propria corporeità e seduttività.

¹⁷ Cfr. M. Vianello, E. Caramazza, *Genere Spazio Potere. Verso una società post maschilista*, Dedalo, Bari 2006, pp. 177-180.

4. *Ipotesi di sviluppo della ricerca micro, meso e macrodidattica di genere*

Le riflessioni proposte mettono in luce come determinati schemi di valore e alcune formulazioni teoriche, derivate dalla cultura del senso comune ma anche da settori scientifici, abbiano ancora oggi una funzione prescritti va, a volte fuorviante, nella lettura della natura umana. Questo in un periodo in cui i processi d'emancipazione di genere vengono considerati in gran parte compiuti ma, certo, non è possibile giungere alla stessa conclusione circa il riconoscimento e la costruttiva valorizzazione delle differenze.

Dal punto di vista della *ricerca*, della *sperimentazione* e della *prassi didattica* è bene non sottovalutare il peso esercitato da *azioni educative informali* in quanto ogni costruzione scientifica, sull'interpretazione delle differenze di genere, può rappresentare un terreno fertile per la combinazione di dati empirici ma anche di ulteriori congetture. In ogni caso se è vero che le differenze di genere, già da alcuni anni, sono oggetto di interesse e di approfondimento della ricerca pedagogica non credo che tale tema possa essere annoverato tra i punti di forza di quella didattica. Tra i numerosi temi che oggi necessitano di essere sviluppati in ambito *micro-meso* e *macrodidattico* mi sembra opportuno segnalare:

- *l'attenzione nel curricolo* – inteso come mezzo di integrazione della struttura conoscitiva di una disciplina alla struttura di conoscenza dell'allievo – alla *presa di coscienza*, da parte degli studenti, delle forme sopra indicate di *pedagogizzazione del corpo* e di *educazione informale* della *cognizione di genere* tanto maschile che femminile; *l'introduzione nelle scuole di primo e secondo grado* – soprattutto nell'ambito della programmazione e del curricolo, in quanto nel programma nazionale è già prevista-dei temi della parità favorendo *un'educazione alle differenze di genere* e al *rispetto reciproco dei ruoli superando gli stereotipi*. Particolarmente interessante è l'uso didattico della criticizzazione delle immagini di genere presente nei libri di testo;
- la messa a punto di percorsi di *didattica dell'orientamento alle scelte* che favoriscano il superamento degli *stereotipi sui lavori e sulle professioni* ritenuti a prevalente concentrazione femminile o maschile;
- l'incremento della partecipazione femminile, attraverso azioni di *placement*, alle scelte di *professioni tecnico-scientifiche* e la *partecipazione maschile alle professioni in ambito sociale, educativo e nei servizi alla persona*.

Sinora anche nelle *politiche di sviluppo istituzionale* è prevalsa la preferenza vistosamente persistente per valori, atteggiamenti e modelli di comportamento incoraggiati dal dominio, negli ultimi tre secoli, di una *cultura sessista* che ha dato origine a un sistema di istituzioni accademiche, scolastiche, politiche e economiche che fino a pochi anni fa si sono sostenute reciprocamente diventando, se non completamente cieche, almeno miopi e indifferenti al pericoloso squilibrio di genere che stavano producendo.

In questa direzione importanti azioni di intervento, già previste nelle *politiche di istruzione europea* – che però incontrano ancora delle resistenze nella

realizzazione-potrebbero essere quelle che prevedono il sensibilizzare le amministrazioni competenti ad azioni di sviluppo di reti territoriali e, quindi, di *collaborazione interistituzionale*, aventi ad oggetto le *pari opportunità* anche al fine di *precisare le componenti storico-geografiche, politico giuridiche della cultura di genere su cui i sistemi scolastici ruotano*.

Così nell'ambito della *macrodidattica* possibili temi di ricerca sono, ad esempio, lo *studio dell'uguaglianza delle opportunità formative* a fronte di disuguaglianze economiche, sociali e di appartenenza di genere presenti nell'ambiente. Parimenti importanti sono la *valutazione* e lo *studio comparato dell'efficacia dei progetti educativi*, di carattere *internazionale*, dei *progetti di riforma* o dei *programmi didattici incentrati sui temi della valorizzazione delle differenze di genere*.

Infine è necessario dedicare particolare attenzione alla *formazione di esperti in progettazione educativa e in metodologia didattica* che migliorino l'offerta formativa, su tali tematiche, nelle *scuole*. Ciò anche attraverso la formazione degli insegnanti e la diffusione, tra le diverse professionalità educative, di *buone pratiche* sulle tematiche fin qui trattate.

Bibliografia aggiuntiva

- F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna 1986.
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Bari 2007.
- R. Canestrari, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Editrice Clueb, Bologna 1993.
- J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Dizionario dei simboli*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1986.
- E. Emiliani, F. Carugati, *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, Milano 1985.
- A. Fonzi [a cura di], *Cooperare e competere tra bambini*, Giunti, Firenze 1991.
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari 2002.
- G.O. Gabbard, *Psichiatria psicodinamica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.
- A. Gialiongo., *L'avventura dello sguardo. Educazione e comunicazione visiva nel medioevo*, Dedalo, Bari 1995.
- T. Macri, *Il corpo postorganico. I turbamenti dell'arte*, costa & nolan, Genova 1996.
- G.H. Mead, *Mente, Sé e Società*, trad. it., Editrice Universitaria, Firenze 1966.
- B. Sandrucci, *Aujkltirung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, Edizioni ETS, Pisa 2005.
- D. Sarsini, *Il soggetto nella formazione oggi: la centralità del corpo nella narrazione autobiografica*, in D. Sarsini [a cura di] Edizioni Unicopli, Milano 2005.
- G. Sola [a cura di], *Epistemologia pedagogica*, Studi Bompiani, Milano 2002.
- L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, *La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*. Edizioni ETS, Pisa 2004.

S. Olivieri, *Educare al femminile*, Edizioni ETS, Pisa 2005.

Ead., [a cura di], *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano 2007.

P. Vayer, *educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Armando, Roma 1974.

M. Vianello, E. Caramazza, *Genere Spazio Potere. Verso una società post maschilista*, edizioni Dedalo, Bari 2006.

L.S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti Barbera, Firenze 1974.