

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2017/3

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*
Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede di Milano*
Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*;
Onorina Del Vecchio, *Lumsa, Roma*; Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sa-
cro Cuore, sede di Milano*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati,
Lumsa, Roma; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*.

Comitato scientifico

Giuseppe Acone, *Università di Salerno*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de
Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Wolfgang
Brezinka, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*;
Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Gior-
gio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe
Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reg-
gio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin,
Universidade Federal de Santa Catarina; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas
Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catho-
lique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia
de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafał Godoń, *Università di Varsavia*;
Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di
Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università
di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas,
Universidad de Navarra; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Uni-
versità di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia
Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian
Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di
Roma*; Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone, *Università di
Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera,
Università di Verona; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade
Federal de Bahia*; Andrej Rajský, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di
Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwer-
sytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*;
Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di
Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna,
Università di Messina; Michel Soëtdard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surda-
cki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*;
Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*;
Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Call for papers

Uomo e donna in educazione

del numero monografico cartaceo di Pedagogia e Vita

*La reciprocità del maschile e del femminile
nella prospettiva dell'educazione, anno 75 (2017/2)*

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 75 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 – 00193 Roma (e-mail pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2017 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2017+2018 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€ Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031110323400000001041 o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcb Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n.108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2017
Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)
ISSN 0031-3777

Indice

ELSA M. BRUNI <i>Per una pedagogia di genere: realtà umana maschile e femminile</i>	21
ROSA GRAZIA ROMANO <i>Un nuovo codice simbolico di “reciprocità non-scambievole” tra uomo e donna</i>	38
MARCELLO TEMPESTA <i>La scuola di fronte al maschile e al femminile: un’analisi pedagogica</i>	50
ELVIRA LOZUPONE – MARTA DE ANGELIS <i>Favorire la corresponsabilità educativa: uno strumento di valutazione per docenti e genitori per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere</i>	65
PAOLA ZINI <i>Divorzio e co-genitorialità</i>	82
ANTONIETTA PANELLA <i>Tra universalismo e differenza. Dimensioni del migrare al femminile</i>	92
FABIO ALBA <i>Johann Heinrich Pestalozzi nell’attuale panorama della scuola multiculturale</i>	103
GIUSEPPA CAPPuccio - FRANCESCA PEDONE <i>La comunità come rete di relazioni reciproche: percorsi collaborativi nella formazione degli insegnanti di sostegno</i>	114
NICOLA FILIPPONE <i>L’attualità del pensiero pedagogico di Don Bosco</i>	129
LA MARCA ALESSANDRA - ELIF GULBAY <i>La personalizzazione nella didattica universitaria</i>	138
CLAUDIA SPINA <i>Raffaele Resta: the pedagogical doctrine of the theological and metaphysical realism</i>	160
ORAZIO MARIA VALASTRO <i>Il dispositivo autobiografico tra ricerca esperienziale trasformativa e pedagogia dell’immaginario</i>	166
RECENSIONI	174

HANNO CONTRIBUITO

SEZIONE MONOGRAFICA

Elsa Maria Bruni, Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara.

Marta De Angelis, Dottore di ricerca, Università degli studi di Roma “Tor Vergata”.

Elvira Lozupone, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli studi di Roma “Tor Vergata”.

Antonietta Panella, Dottore di Ricerca in Pedagogia – Università LUMSA.

Rosa Grazia Romano, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Messina.

Marcello Tempesta, Professore associato di Pedagogia generale, Università del Salento.

Paola Zini, assegnista di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore – sede di Brescia.

SEZIONE MISCELLANEA

Fabio Alba, Dottore di ricerca in Pedagogia interculturale – Università degli Studi Kore di Enna.

Giuseppa Cappuccio, Professore associato di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Palermo.

Nicola Filippone, Dirigente scolastico, Palermo.

Elif Gulbay, Dottore di ricerca in Formazione pedagogico-didattica degli insegnanti, Università degli Studi di Palermo.

Alessandra La Marca, Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Palermo.

Francesca Pedone, Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Palermo.

Spina Claudia, Assegnista di ricerca, Università di Cassino e del Lazio meridionale.

Valastro Orazio Maria, Dottore di ricerca in Sociologia e Formatore.

Abstracts

SEZIONE MONOGRAFICA

Elsa M. Bruni, *Per una pedagogia di genere: realtà umana maschile e femminile*

Il contributo presenta la questione di genere in relazione alla riflessione pedagogica e alle pratiche educative, rimettendo in discussione alcune questioni focali che riguardano le differenze fra i due sessi. A far da filo rosso del ragionamento è la considerazione che le evidenti differenze che caratterizzano la realtà maschile e quella femminile non abbiano la giusta e opportuna valorizzazione nei luoghi dell'educazione formale. Liberando, dunque, i termini della questione dalle vecchie e nuove letture ideologiche e stereotipate, il contributo vuol essere un tentativo di qualificare la riflessione scientifica arricchendo le linee pedagogiche con i risultati recenti della ricerca anche in settori scientifici altri dalla pedagogia e dalla didattica. Il fine è di ripensare i processi formativi in linea con i bisogni reali degli uomini e delle donne di questo nostro tempo; di favorire, di conseguenza, le potenzialità di entrambi, rivalutando i loro specifici valori, nonché i loro particolari stili di apprendimento, di manifestazione delle emozioni e di costruzione delle relazioni, e abbattendo i noti interdetti di cui in particolare le bambine e le ragazze sono state vittime della storia e nella storia della cultura e dell'educazione occidentale.

This article addresses the question of gender in relation to pedagogical studies and educational practice through a reconsideration of central issues regarding the differences between the sexes. The common thread of the argument will be the concern that the differences characterising male and female realities are not given a correct or appropriate evaluation in places of formal education. By freeing the terms of the question from both old and new ideological and stereotypical interpretations, the article attempts to qualify the scientific reflections on the subject by expanding on pedagogical features to include recent research results in other fields of inquiry. The aim is to offer a re-examination of educational processes in terms of the real needs of men and women today, and consequently to encourage the potential of both by re-assessing their distinct values, different styles of learning and ways of expressing their emotions and forming relationships and eliminating the notorious prohibitions of which girls have been particular victims in history, cultural history and Western education.

Parole chiave: Realtà umana, conoscenza umana e processo educativo, differenze di genere, stili di apprendimento.

Key words: *human reality, human knowledge and education process, gender differences, learning styles.*

Rosa Grazia Romano, ***Un nuovo codice simbolico di “reciprocità non-scambievole” tra uomo e donna***

Il transito ontologico richiesto dalla ideologia della differenza sessuale prevede il passaggio dal pensare la donna come altro del Medesimo al pensarla come il totalmente altro, come diversità irriducibile. Questa *metànoia* parte dalla datità biologica dell'essere *due* in natura, maschio e femmina, e dalla consapevolezza che nessuno e nessuna realizza in sé il tutto.

Costruire un *noi* reciproco senza (con-)fondersi e senza (pre-) dominare sull'altro sesso, imparando a mettersi in relazione e rispettando le specificità e le sensibilità di ciascuno(a), diviene, pertanto, il progetto educativo più impegnativo in questo nostro tempo. Per questo viene proposta la “reciprocità non-scambievole” come consapevolezza che non si tratterà mai di una vera e propria reversibilità delle identità e dei ruoli tra maschio e femmina, ma di una presa di coscienza sia della diversità sia del proprio limite ontologico rispetto all'altra irriducibile configurazione di genere.

The ontological transition demanded by the ideology of sexual differences between males and females requests us to move from thinking of women as one of the Same to thinking of her as a totally different Other, a diversity that is held to be irreducible. This change of perspective (metànoia) begins with the biological reality of being essentially of two natural types, male and female, and the realization that nobody is a whole all by him- or herself. In order to construct a reciprocal ‘we’, without (con-)fusing the two and without (pre)dominating over the other gender, and respecting the other’s specificity and sensitivity, becomes, therefore, one of the most challenging pedagogical projects of our times. For this reason the notion of a “non-mutable reciprocity” is proposed, based on the recognition that there will never be a complete reversal of gender identities and the roles males and females. The introduction of such a construct can serve as an instrument for raising awareness of both the diversity of males and females and the ontological irreducible configuration of gender.

Parole chiave: uomo/donna, differenza sessuale, relazione, pensiero duale, reciprocità

Key words: *man/woman, sexual difference, relationship, dual thinking, reciprocity*

Marcello Tempesta, ***La scuola di fronte al maschile e al femminile: un’analisi pedagogica***

Il saggio propone una criteriologia pedagogica per la comprensione e la gestione dell'“educazione alla parità dei sessi e alla prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni”, promossa dalla legge 107/2015 sulla “Buona Scuola”. Collocandosi oltre le polemiche contingenti di carattere politico, l'autore indica come, a certe condizioni, essa possa costituire l'occasione per tematizzare questioni decisive per la crescita umana, ricche di fascino e insieme (soprattutto oggi) fortemente problematiche: la scoperta dell'identità e il rapporto con l'alterità, l'irriducibilità della differenza e la comune dignità, il senso del maschile e del femminile.

The essay offers a pedagogic criteriology for the understanding and management of an “education free of sexual discrimination, gender-related violence and all forms of discrimination”, as promoted by Law 107/2015, known as the “Buona Scuola”. By taking up a position beyond the polemics related to the political debate around it, the author indicates how, in certain conditions, this can provide the opportunity for highlighting decisive issues for human development which are both fascinating and (especially in modern times) fiercely problematic: the discovery of identity and the relationship with otherness, the irreducibility of difference, the common dignity and the sense of male and female.

Parole chiave: Identità, Differenza, Relazione, Maschile, Femminile.

Keywords: *Identity, Difference, Relationship, Male, Female.*

Elvira Lozupone – Marta De Angelis, ***Favorire la corresponsabilità educativa: uno strumento di valutazione per docenti e genitori per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere***

Il lavoro pone la questione critica dell'esercizio della corresponsabilità educativa nella scuola, in particolare tra genitori ed insegnanti, ed ha l'obiettivo di presentare uno strumento qualitativo elaborato appositamente per la valutazione congiunta di progetti improntati alla lotta agli stereotipi e al contrasto delle discriminazioni di genere. Tale strumento è stato costruito a partire da uno studio approfondito su alcuni articoli della Convenzione internazionale sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, da cui sono stati estrapolati alcuni elementi risultati come i più adeguati per la valutazione dei progetti che - sul tema - entrano nelle scuole di ogni ordine e grado. Il riferimento alla Convenzione ha consentito infatti di costruire uno strumento basato su criteri oggettivi, con connotati di pregnanza contenutistica, universalità per le statuizioni in essa contenute, pacificazione per la natura

stessa della Convenzione che la pone al di fuori delle contese ideologiche sul tema.

Una prima esperienza di lavoro con la rubrica, rivolta a gruppi eterogenei composti da genitori ed insegnanti partecipanti a laboratori distinti nell'ambito di un recente convegno svoltosi a Roma, viene qui illustrata a titolo esemplificativo, come espressione di uno sforzo congiunto di alcuni ricercatori di riflettere su di un tema particolarmente delicato e complesso, per mostrare come - al di là degli schieramenti ideologici - sia possibile avviare una riflessione pedagogica fondata, estensibile alle principali agenzie educative in un'ottica di corresponsabilità e cooperazione.

This paper raises the critical question of educational co-responsibility in the school, particularly between parents and teachers, and aims to present a qualitative tool developed specifically for the joint evaluation of projects based on the fight against stereotypes and gender discrimination.

This tool was built starting from the study of some articles of the International Convention on the Rights of the Child, which made it possible to construct an instrument based on objective and universal criteria, placing the question outside the ideological debates on the topic.

A first experience of working with the evaluation tool was carried out in a recent conference held in Rome, involving heterogeneous groups of parents and teachers. This experience is illustrated in this paper as an example of a joint effort by some researchers to reflect on a particularly delicate and complex theme, to show how - beyond the ideological lines - it is possible to start a pedagogical reflection extensible to the main educational agencies, with a view to co-responsibility and cooperation.

Parole chiave: corresponsabilità educativa; Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza; educazione e cura nell'infanzia; contrasto agli stereotipi e alle discriminazioni di genere; rubriche di valutazione.

Keywords: *educational co-responsibility; International Convention on the Rights of the Child; childhood Education and Care; contrasting stereotypes and gender discrimination; assessment rubrics.*

Antonietta Panella, ***Tra universalismo e differenza. Dimensioni del migrare al femminile.***

Partendo dalla rappresentazione dell'*altro*, si analizza la donna immigrata e si delinea in essa una doppia rappresentazione sociale sia nel Paese d'origine, sia in quello di arrivo. La donna, legata fino a qualche anno fa al ricongiungimento familiare, è oggi la protagonista del proprio progetto migratorio. Il problema per le donne immigrate è quello del passaggio dalla

condizione di migrante a quella di immigrata e, da questa, a quella di cittadina: il problema del riconoscimento dell'identità e della differenza. E tutto questo, all'interno di un processo complesso come la globalizzazione.

Prendendo avvio da queste premesse teoriche, si è delineato il lavoro di ricerca sul campo. La riflessione ha preso forma nella prospettiva di analizzare come una singola realtà locale "respira" l'aria del tempo e affronta le sfide e le tensioni che la postmodernità lancia

Starting from the representation of the "other", the immigrated woman is studied and it is outlined in her a double social representation in the country of origin and in the country of arrival, too. The woman was joined to the family reunification, and today she is the protagonist of the migratory project. The problem for immigrant women is the passage from the migrant condition to the immigrant one, and by this to the citizen condition: the problem of recognition of the identity and the difference. All this in a complex process like the globalization. From these preliminary theoretical remarks, an empiric research has been clearly defined.

The research is born to analyze as a singular local reality "breathes" and it puts the challenges and the that tension that postmodernity launches.

Parole chiave: Universalismo, Differenza, Donna immigrata, Globalizzazione.

Keywords: *Universalism, Difference, Immigrant woman, Globalization.*

Paola Zini, *Divorzio e co-genitorialità*

L'articolo affronta il tema della genitorialità nelle situazioni di divorzio. Nello specifico, viene messa in luce l'esigenza di perseguire la co-genitorialità, intesa come una condivisione genitoriale, basata sulla messa in comune di responsabilità e regole. In merito a ciò, la prospettiva educativa può sostenere i genitori divorziati nel loro compito educativo, favorendo in essi il processo di elaborazione di un nuovo progetto di parentalità e di trasformazione dei legami. Tra i diversi interventi a sostegno dei genitori divorziati, si è inteso soffermare l'attenzione su quelli formativi. L'attività formativa, infatti, diventa occasione per sostenere la persona nella propria riprogettazione esistenziale e genitoriale, movendo dal riconoscimento delle sue competenze e risorse e incoraggiandola a trovare nelle avversità inedite opportunità di crescita.

The article deals with the topic of parenting in divorce situations. Specifically, it highlights the need to pursue co-parenting, understood as a

parental sharing, based on the sharing of responsibilities and rules. Regarding this, the educational perspective can support divorced parents in their educational task, favoring in them the process of developing a new project of parenthood and transformation of relationships. Among the various interventions in support of the divorced parents, I focus the attention on training activity. This, in fact, becomes an opportunity to support the person in his existential and parental redesign, moving from the recognition of his skills and resources and encouraging them to find new opportunities for growth in adversity.

Parole chiave: Divorzio; co-genitorialità; formazione
Keywords: *Co-parenting; divorce; training*

SEZIONE MISCELLANEA

Fabio Alba, *Johann Heinrich Pestalozzi nell'attuale panorama della scuola multiculturale.*

Il contributo presenta una riflessione sulla scuola attraverso il contributo pedagogico dello zurighese Johann Heinrich Pestalozzi. Partendo dalla sua idea degli “stati dell'umanità”, viene analizzata la situazione dell'educazione nella scuola italiana, sempre più multiculturale. Inoltre, si terrà conto dei metodi di didattica interculturale più appropriati, considerando le inclinazioni e la storia di ciascun alunno e al fine di accompagnare ciascuno nella realizzazione delle proprie potenzialità, per vivere in futuro da protagonista in un mondo che cambia velocemente.

The paper presents a reflection on the current Italian educational system, starting from the conceptual legacy of the Swiss pedagogue Johann Heinrich Pestalozzi. Moving from his idea of “stati dell'umanità”, the current situation of Italian school which is increasingly multicultural. Subsequently, the most effective multicultural education strategies will be considered, respecting each pupil's personal inclinations and history and in order to enable each children to accomplish all their possibilities and to be a future active individual in a fast-changing world.

Parole chiave: intuizione, multicultura, abilità, educazione intellettuale, stati dell'umanità.

Keywords: *Intuition, Multiculture, Skills, Intellectual education, States of humanity.*

Giuseppa Cappuccio, Francesca Pedone, *La comunità come rete di relazioni reciproche: percorsi collaborativi nella formazione degli insegnanti di sostegno.*

Le comunità di pratica possono diventare un luogo ideale dove gli insegnanti possono ritrovarsi a riflettere sulla loro pratica, condividere approcci, sperimentare nuovi contenuti e nuove pratiche. L'interazione tra gli insegnanti in una comunità di pratica incoraggia un apprendimento tra pari che stimola la risoluzione dei problemi nel momento stesso in cui essi nascono. Il presente lavoro, centrato sulle metodologie *reciprocal teaching* e *project based learning*, ha coinvolto 195 futuri insegnanti di sostegno e ha fornito loro l'opportunità di sperimentare l'integrazione dei due modelli di

insegnamento/apprendimento attraverso cui hanno imparato come collaborare e raggiungere risultati in modo efficace e lavorando con gli altri.

Communities of practice can become a perfect place where teachers can reflect on their practice, share approaches, experiment with new content and new practices. The interaction between teachers in a community of practice encourages peer learning and stimulates problem solving. The present work, centered on the reciprocal teaching and project based learning methodologies, involved 195 disability and inclusion pre-service teachers and gave them the opportunity to experience the integration of the two teaching / learning models through which they learned how to collaborate and achieve results in effective way and working with others.

Parole chiave: comunità di pratica, reciprocal teaching, project based learning, insegnanti di sostegno.

Key words: *Communities of practice, reciprocal teaching, project based learning, disability and inclusion pre-service teachers.*

Nicola Filippone, ***L'attualità del pensiero pedagogico di Don Bosco***

L'articolo ricostruisce la genesi e i concetti fondamentali del "sistema preventivo" di Don Bosco e della sua riflessione pedagogica. Viene presentata la figura di questo educatore con interessanti parallelismi con il nostro tempo. In particolare, viene messo in luce l'intatto valore pedagogico dell'inventività, dell'autorevolezza, dell'amorevolezza e dell'allegria di Don Bosco.

The article reconstructs the genesis and fundamental concepts of Don Bosco's "preventive system" and his pedagogical reflection. The figure of this educator is presented with interesting parallels with our time. In particular, the intact pedagogical value of the inventiveness, the authoritativeness, the loving-kindness and the joy of Don Bosco is highlighted.

Parole chiave: Sistema preventivo, autorevolezza dell'educatore, amorevolezza

Keywords: *Preventive System, educator's authoritativeness, loving-kindness.*

La Marca Alessandra, Elif Gulbay, *La personalizzazione nella didattica universitaria*

La personalizzazione dei processi di apprendimento, e dei processi educativi in genere, colloca al centro la persona umana in una visione di formazione permanente che diventa non solamente il fine di tali processi, ma anche la prospettiva di ogni metodologia. L'apprendimento personalizzato avviene quando ognuno di noi diviene padrone del proprio apprendimento e perché questo possa verificarsi docenti e studenti devono cambiare il proprio ruolo. Personalizzare vuol dire ottenere che ogni uomo cresca in accordo con ciò che egli è ovvero che si realizzi come persona, che va nobilitata perché raggiunga l'eccellenza che gli è propria. Per poter programmare un'azione didattica in Università, che renda possibile la realizzazione di tutte le potenzialità personali si deve pertanto tener conto, il più oggettivamente possibile, di tutte le variabili che possono contribuire alla responsabilizzazione dell'apprendimento. La relazione tra personalizzazione educativa e formazione universitaria e tra personalizzazione dei processi di apprendimento e metacognizione presuppone una riflessione adeguata sull'importanza della centralità della persona e sul valore delle connotazioni fondamentali del concetto di persona dalle quali derivano alcuni orientamenti per realizzare una didattica personalizzata che si integri ad esempio con il modello dell'Universal Design for Learning (UDL).

The personalization of learning and educational processes in general, places the human being at the centre with a vision of lifelong education that becomes not only the purpose of these processes, but also the perspective of each methodology. Personalized learning takes place when each of us becomes master of our own learning and to make this happen, teachers and students have to change their roles. Personalizing means getting every man to grow up according to what he is or what he has realized as a person and that he must be ennobled because he achieves the excellence that is his own. In order to be able to plan an educational action at the university that makes the realization of all personal potentials possible, one must therefore take into account as objectively as possible all the variables that can contribute to the empowerment of learning. The relationship between personalized learning and higher education and the one between personalization of learning and metacognition processes presume an adequate reflection on the importance of the centrality of the person and on the value of the fundamental characteristics of the concept of a person. From

this, some guidelines derive to realize a personalized education that for instance integrates with the Universal Design for Learning (UDL) model.

Parole chiave: didattica universitaria, personalizzazione, apprendimento autoregolato.

Keywords: *higher education, personalization, self-regulated learning.*

Claudia Spina, *Raffaele Resta: the pedagogical doctrine of the theological and metaphysical realism.*

Il saggio si incentra sulla dottrina pedagogica del realismo teleologico e metafisico di Raffaele Resta (1876-1961), pedagogista e filosofo pugliese, esponente di rilievo del *realismo spiritualistico*. La speculazione restiana merita di essere conosciuta per l'originalità tematica e la sua attualità in riferimento alle questioni educative odierne.

La pedagogia di Resta, rivelando una forte connotazione assiologica, intende l'*educazione come legge della persona* e il *Maestro come finalità propria dell'uomo*. La pista euristico-ermeneutica tracciata dall'Autore mette in luce il principio di autoeducazione e il processo di *perfettibilità umana*, coincidente con il passaggio dal *farsi maestro* al *far da maestro*. È l'io che si afferma quale artefice della padronanza di sé, divenendo educatore di sé stesso (*maestria interiore e soggettiva*) e poi educatore dell'alterità (*maestria esterna e obiettiva*). Il fulcro della riflessione pedagogica di Resta è da ravvisare nel concetto di *sforzo perfettivo*, richiesto a ciascun essere personale per costruire sé stesso lungo il cammino migliorativo e per dar vita al proprio progetto esistenziale, mediante un'incessante attività di corrispondenza tra bisogni e appagamenti, dovere e dover essere (deontologia), realtà e idealità a cui tendere (teleologia), per superare il finito e innalzarsi verso il modello finale.

The essay focuses on the pedagogical doctrine of teleological and metaphysical realism of Raffaele Resta (1876-1961), educator and philosopher from Puglia, a prominent advocate of the spiritualistic realism. His doctrine deserves to be known for its thematic originality and its relevance in relation to today's educational issues.

Resta's pedagogy, revealing a strong axiological connotation, intends education as the law of a person and the Master as man's own purpose. The heuristic-hermeneutic path traced by the Author highlights the principle of self-education and the process of human perfectibility, coinciding with the transition from being his own master to being someone else's master. It is the self that is affirmed as the master of self-control, becoming his own educator

(inner, subjective mastery) and then educator of the otherness (external and objective mastery). The aim of Resta's pedagogical reflection is to recognize the concept of perfecting effort required by each being on the journey towards self-improvement and to bring their existential project to life, through an incessant activity of matching needs and satisfactions, must do and must be (deontology), reality and ideals to strive to (teleology), to overcome the finite and rise to the final model.

Parole chiave: realismo teleologico e metafisico, autoeducazione, legge di maestria, attività preferenziale del meglio, libero arbitrio.

Keywords: *teleological and metaphysical realism, self-education, law of mastery, preferential activity of improvement, free will.*

Orazio Maria Valastro, ***Il dispositivo autobiografico tra ricerca esperienziale trasformativa e pedagogia dell'immaginario.***

Il presente contributo propone un'analisi del dispositivo pedagogico che dal 2005 accompagna dei gruppi di adulti a fare l'esperienza dell'immaginario nella scrittura di sé, dei percorsi annuali strutturati e organizzati in spazi comunitari e cittadini nell'ambito delle attività degli Ateliers dell'immaginario autobiografico dell'OdV Le Stelle in Tasca, mettendo a confronto la ricerca esperienziale ed esistenziale dei partecipanti con l'esperienza della ricerca empirica che ha orientato l'elaborazione di un sapere e di una pratica educativa in grado di accogliere e riconoscere l'esperienza viva delle donne e degli uomini.

This paper proposes an analysis of the pedagogic device which from 2005 accompanies groups of the adults to experience the imaginary in the writing of self, of the courses annuals structured and organized into community spaces in the framework of the activities Ateliers of the autobiographical imaginary of the voluntary organization The stars in your pocket, comparing the experiential and existential research of the participants with the experience of empirical research that has guided the development of a knowledge and an educational practice able to accept and recognize the experience lives of women and men.

Parole chiave: pedagogia – immaginario – dispositivo – autobiografia – etica

Keywords: *pedagogy – imaginary – device – autobiography – ethics*

SEZIONE MONOGRAFICA

Elsa Maria Bruni, *Per una pedagogia di genere: realtà umana maschile e femminile*

1. La questione dell'educazione di genere

La differenza di genere è oggi una chiave epistemologica irrinunciabile. Maschio e femmina sono parti della medesima realtà umana; sono cioè espressioni plurali di una realtà unitaria. Tale pluralità è e si fa progressivamente a partire dalla nascita. Tutto ciò è affermato da un coro quasi unanime di studiosi. Differenze fisiche e psicologiche caratterizzano i due generi, determinando nello specifico ambito educativo modalità, tempi e stili di apprendimento diversificati per i bambini e per le bambine. Differenze, sia chiaro, che non potranno mai fare gerarchie qualitative secondo criteri vetero-positivistici. Differenze che, invece, esprimono la binarietà dello sviluppo della realtà umana la quale, appunto bipolarizzandosi, dà vita a due diversità umane su cui vanno a fondarsi, evolversi e specificarsi le identità maschili e femminili come espressione dell'unità unica e sola. Al principio condiviso, tuttavia, non si accompagna per logica conseguenza un approccio distinto per i due sessi da parte di chi opera nelle agenzie educative: nella scuola, ad esempio, gli insegnanti non sono sempre capaci e attenti a comprendere le differenze di apprendimento tra maschi e femmine.

La riflessione che segue intende soffermarsi su questo aspetto non sempre adeguatamente considerato, ribadendo l'importanza che riveste la questione della differenza di genere. Il fine è di arricchire e motivare le linee pedagogiche con i risultati recenti della ricerca in settori scientifici altri, in particolare nel campo della biologia e della psicologia. Secondo questa prospettiva di studio, che tiene in giusto conto il dialogo tra i diversi campi scientifici e l'integrazione tra i risultati delle ricerche, l'avvio al ragionamento è dato da una indagine sul cervello in quanto organo principale dell'apprendimento. È qui che iniziano ad intravedersi, secondo un'opinione sempre più diffusa, le supposte differenze tra i due sessi nel modo di apprendere, di strutturare le conoscenze, di elaborare le informazioni, di risolvere i problemi, di formare le intelligenze, di rapportarsi alla realtà esterna, di comunicare, in ultima istanza di vivere. Gli apporti di saperi diversi verranno valutati in base al loro porsi al servizio dell'educazione e in relazione ai fini e ai soggetti che la scienza dell'educazione si propone di guidare nella formazione. E ciò è ancor più da sottolineare, in nome del necessario intreccio tra i saperi su tutto quanto è "educazione", "istruzione", "formazione" e alla luce dell'esigenza di crescita sociale ed economica di un Paese che è esigenza, oggi fattasi urgente, di fornire alle giovani generazioni una formazione consona alle odierne sfide. La trattazione pertanto, lungi dall'affermarsi come discorso prescrittivo, si caratterizza come un interrogarsi

problematizzante che mantiene aperta la conversazione all'interno della comunità scientifica per fertilizzarne la ricerca. Più che principi e linee rigide, sarà dunque la formulazione di questioni essenziali da affrontare a rappresentare il modo di procedere nell'indagine.

A far da sfondo alla riflessione scientifica vi sono alcuni punti fermi, direttamente constatabili sul piano socio-culturale e su quello educativo-formativo. Quanto al primo aspetto, emerge la visibilità che hanno acquisito negli ultimi anni le numerose intersezioni di genere provocando una ridefinizione dei processi culturali e formativi e attivando un complesso e discontinuo lavoro di negoziazione dei tradizionali ruoli sessuali e di sperimentazioni di ibridazione identitaria. Si pensi, in modo particolare, alla mascolinità che si è venuta costruendo a seguito della crisi del modello razionale e individualista delle società neoliberali¹; si pensi ancora alla sopravvivenza di stereotipi di genere femminili che hanno ricadute ancora evidenti ad esempio nella sfera occupazionale²; si pensi alla proposizione di nuove immagini pregiudiziali sulla femminilità amplificate nella pubblicità³; si pensi, infine, alle teorie dell'androginia che propongono l'ideale della combinazione di tratti maschili e femminili come condizione di equilibrio, negando di fatto le differenze nello sviluppo psicologico⁴. Se a livello *macro* si decanta la "parità", di opportunità fra i generi, a livello *micro* è fuor di dubbio che persistono, oseremo affermare talvolta aggravate, visioni e comportamenti negazionisti sui generi sessuali che incidono sulla progettualità educativa e che non possono non avere ricadute sui processi di formazione umana. Per un verso le differenze di genere si riducono nella prospettiva di una omologazione forzata fra uomini e donne, per un altro verso il modello educativo, la realizzazione professionale, l'universo relazionale sembrano consolidare, mediante una originale vocazione ideologica, la neutralizzazione delle differenze piuttosto che valorizzare percorsi di reale affermazione umana. Le medesime prassi educative appaiono come adeguamenti di modi di apprendere, muovendo dal

1 Cfr. A. Cornwall, F. Kariotis, N. Lindisfarne, *Masculinities under Neoliberalism*, University of Chicago Press, Chicago 2016.

2 Cfr. H. Rose, "Dominio ed esclusione: le donne e la scienza", in «Nuova DWF», *Per legge di natura: donne e scienza*, 17, 1981, pp. 9-28; P. Di Pietro, C. Piccardo, F. Simeone (a cura di), *Oltre la parità. Lo sviluppo delle donne nelle imprese: approcci ed esperienze*, Guerini e Associati, Milano 2000; C. Saraceno, *La conciliazione di responsabilità familiari e attività lavorative in Italia: paradossi ed equilibri imperfetti*, in «Polis», XVII, 2, 2003, pp. 199-228.

3 Si vedano gli approfondimenti in A. Cavarero, *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità*, Feltrinelli, Milano 1995, in M. Zecchini (a cura di), *Oltre lo stereotipo nei media e nelle società*, Armando editore, Roma 2005 e in M.G. Pacilli, *Quando le persone diventano cose. Corpo e genere come uniche dimensioni di umanità*, il Mulino, Bologna 2014.

4 Importanti sul tema le ricerche di Sandra Lipsitz Bem. Della studiosa si considerino, in particolare, *On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 45, 1977, pp. 196-205 e *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*, Yale University Press, New Haven 1993.

presupposto che maschi e femmine apprendono allo stesso modo, abbiano gli stessi stili cognitivi, abbiano le stesse modalità relazionali. Quel modello educativo razionale, proprio della cultura occidentale, sorto sul terreno di fondazioni logiche e ideali, tanto indagato e scandagliato nelle sue finalità di consolidamento dell'immagine ordinata dell'uomo, della società, dell'educazione, dell'istruzione, del sapere, pare oggi riproporsi in altro modo sotto forma di modello educativo omologante e dunque dogmatico, chiuso alla sperimentazione di percorsi formativi altri rispetto alla riconosciuta supremazia di una unica opzione pedagogica, indifferente rispetto alla considerazione dei dati empirici che possano rimettere in discussione le acquisite certezze in merito alla organizzazione scolastica e alle relative teorizzazioni educative e didattiche. L'affermazione di una educazione uguale per tutti, maschi e femmine, il modello delle classi miste come il migliore modello possibile, la considerazione dei condizionamenti neurobiologici nella definizione dei percorsi educativi e didattici⁵, fasi indiscutibili di condivisa liberazione umana, vanno ora intesi come fertili terreni di ulteriore approfondimento che, sottoposti a un continuo lavoro critico, possono aprire nuove prospettive di riconsiderazione e di nuova valorizzazione delle peculiarità proprie dei due generi e di costruzione di una educazione realmente rispondente alle specificità degli allievi, uguali nella diversità. Si profila in altro modo la possibilità di generare le condizioni necessarie e propedeutica alla relazionalità sana fra persone di sesso diverso.

2. La differenza di genere in ambito educativo: un *excursus* storico

Dalla formulazione di questioni aperte, nello specifico il tema della differenza di genere in ambito educativo, saranno tratteggiate alcune possibili risposte considerate come possibili prospettive da cui aprire il dialogo dentro lo spazio di una ricerca interdisciplinare⁶. Nello studio del fenomeno

5 Per un quadro delle ricerche e delle diverse interpretazioni sul tema si rimanda a J. Archer, B.B. Lloyd, *Sex and Gender*, Cambridge University Press, New York 2002.

6 Seguendo in questa prospettiva il metodo di ricerca emerso dalle rivoluzioni scientifiche del secolo scorso e, nel caso specifico, dalla ridefinizione epistemologica della pedagogia. Si leggano al riguardo le riflessioni di Edgar Morin contenute in *La methode*, Editions du seuil, Paris 1986 (trad. it., Feltrinelli, Milano 1995) e, in particolare, la parte intitolata *La Connaissance de la Connaissance*; si veda, inoltre, il lavoro *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humanines*, Éditions Balland, Paris 2003 (trad. it., Armando, Roma 2005). Per una sintetica ma puntuale ricognizione sulle dinamiche interne alla scienza pedagogica si veda P. Orefice, *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006. Fondamentale è il riferimento all'impostazione metodologica deweyana. Su questo ultimo riferimento fondamentale, fra i tanti, è il rimando a J. Dewey, *How we think*, D.C. Heath, Lexington 1910 (trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961).

educativo, infatti, trovano spazio diverse declinazioni cognitive⁷. La psicologia, la biologia, la sociologia lasciano trasparire, con maggiore chiarezza a partire dai primi decenni del secolo scorso, esigenze e soggetti nuovi, soggetti educandi trascurati dalla ricerca scientifica, celati nella neutralità degli studi e, peggio ancora, nel silenzio della storia occidentale e delle teorie pedagogiche. Il mondo femminile, in questo senso, si affaccia sulla scienza sociale, politica e formativa, imponendo alle scienze dell'educazione di riflettere e di ripercorrere la storia del "tacito" silenzio perdurato per secoli come una sorta di velo, per l'appunto tutto maschile⁸. È stata, infatti, la persistenza di stereotipi culturali e sociali passati a influire nella storia del pensiero: palesi sono state le conseguenze e le difficoltà delle bambine, delle ragazze e delle donne di percepire se stesse e di costruire una immagine di sé, nonché una identità libera da contraddizioni⁹.

Nel campo dell'educazione la prevalenza del maschile è stata per secoli assoluta, ha prevalso cioè una dominanza per così dire esclusiva dell'attenzione prestata al maschile con una conseguente negazione di genere in riferimento alle specificità e alle differenze del femminile. Il soggetto da formare, dal Settecento sino almeno alla prima metà dell'Ottocento, era l'individuo maschio¹⁰. Pensiamo a Locke, il quale ha escluso dai propri interessi di ricerca la bambina e si è soffermato a tratteggiare il profilo educativo dell'ometto inglese¹¹; pensiamo a Rousseau che, se a Sophie ha dedicato gli ultimi due capitoli del romanzo pedagogico *Emile*, ha comunque fatto suoi i dati diffusi dalla biologia e dalla fisiologia del tempo a giustificazione di una limitatezza come tratto peculiare della figura

7 In particolare sul rapporto tra pedagogia e biologia si veda E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia. Una possibile «alleanza»*, Liguori, Napoli 1995. L'importanza di questo legame tra biologia e pedagogia, tra la dimensione biologica dell'uomo e le implicazioni con il suo processo di formazione che è processo di conoscenza durante l'arco della sua intera esistenza, si coglie indirettamente e direttamente in J. Piaget, *Biologie et Connaissance*, Gallimard, Paris 1967 (trad. it., Einaudi, Torino 1983).

8 Una ricognizione sulle linee di ricerca della pedagogia di genere e una trattazione dell'argomento secondo un'angolazione storico-sociale sono approfonditi in E.M. Bruni, *La pedagogia di genere tra identità e cultura*, in «Studi sulla formazione», anno X, 1-2, 2007, pp. 167-181.

9 Cfr., in particolare, C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Guido Izzi, Roma 1991.

10 Cfr. I. Porciani (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, "Il Sedicesimo", Firenze 1987; C. Covato, M.C. Lezzi (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989; C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, cit. F. Cambi, S. Olivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

11 Si vedano nello specifico di Locke, oltre ai *Pensieri sull'educazione* del 1690, *Le istruzioni per l'educazione di un giovane gentiluomo* e *Pensieri relativi allo studio e alle letture di un gentiluomo*. Cfr. J. Locke, *Pensieri sull'educazione*, tra. it. di Tullio Marchesi, La Nuova Italia, Firenze 1964.

femminile¹². Eppure Rousseau ha in un certo senso accolto quel vento innovatore che animava alcuni ambienti culturali e intellettuali con la presenza delle *maîtresses*¹³. La descrizione dei modi comportamentali di Sophie e le convinzioni circa le sue potenzialità intellettive erano identiche a quella di qualsiasi altra bambina europea fra XVIII e XIX secolo¹⁴. Il silenzio, la delicatezza, la sottomissione, la purezza interiore e quella esteriore dell'abbigliamento rigorosamente bianco, nonché la sobrietà accomunavano le bambine e le ragazzine senza distinzione di censo, all'interno delle mura domestiche e nel rispetto del codice comportamentale riconosciuto dalla società e disposto in modo tale da considerare la bambina, poi donna, come soggetto di un'educazione permanente e di un rigoroso controllo richiesti proprio dalla sua stessa natura fragile e preda di istinti¹⁵.

Se nel secolo dei Lumi non pochi erano gli inviti alla cura dello spirito e per le più benestanti la preparazione culturale era ancora un passatempo "privato" e se, ancora nel Settecento, i *médecins philosophes* predicavano, in virtù di una inferiorità biologica, una differenziazione rigida fra sessi relativamente agli itinerari esistenziali e formativi, nell'Ottocento è soprattutto la preoccupazione etica a determinare un certo sospetto per la scolarizzazione delle bambine¹⁶. La differenza fisica e morale, la convinzione della fragilità del corpo femminile e l'opinione consolidata della debolezza morale che rendeva le bambine vittime dei loro istinti animavano il dibattito intorno alla questione dell'istruzione femminile e, in particolare, intorno alla

12 Tale è la constatazione in termini pedagogici: all'interno di una società di uomini alla donna era riservato un spazio ben perimetrato e limitato ad alcuni aspetti e livelli della vita sociale. Seppur Rousseau tenta di superare lo steccato della tradizione, aprendo la via a una considerazione nuova della donna, resta il fatto che egli stesso è ingabbiato nel recinto della morale e della scienza del suo tempo, sebbene avverta il tema della donna come terreno da studiare e approfondire. Ricordiamo, a testimonianza di ciò, che il ginevrino al tema della donna aveva dedicato già nel 1735, prima ancora del suo *Emile, Sur les femmes*, poi ancora era tornato a riflettere sulla questione in *Essai sur les événements importants dont les femmes ont été la cause secrète*. Cfr. J.J. Rousseau, *Ouvres Complètes*, a cura di B. Gagnebin, M. Raymond, vol. II, Gallimard, Paris 1964.

13 Scrive a proposito Carla Xodo: «La pretesa della modernità, Rousseau compreso, di riconoscere la donna va dimensionata in prospettiva storica, e parlare di "centralità" del ruolo femminile nel Settecento è sicuramente eccessivo. Più semplicemente, se ne può giustificare la portata solo in riferimento a un certo livello della vita sociale. va bene se parliamo delle *maîtresses*, di quel particolare universo salottiero che richiama un po' certo odierno mondo della borghesia "radical-chic". Nel Settecento si trattava di luoghi di animazione culturale dove, in maniera intelligente, si viveva anticipando, anche con una buona dose di narcisismo e culto dell'immagine, lo spirito innovativo del tempo. Quelle donne, all'interno di una società di soli uomini, seppero accreditare il problema dell'esistenza femminile» (C. Xodo [a cura di], *Rousseau e le donne*, La Scuola, Brescia 2014, p. 17).

14 Cfr. J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, trad. it. a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze 1995.

15 Cfr. G. Franchi, B. Mapelli, G. Librando, *Donne a scuola*, Franco Angeli, Milano 1987; L. Cipollone (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano 1990.

16 Cfr. L. Irigary, *Etique de la difference sexuelle*, Minuit, Paris 1984 (trad.it., Feltrinelli, Milano 1985).

opportunità di mantenere una netta separazione di percorsi formativi e disciplinari fra bambine e bambini. Il paradigma della distinzione fra sessi, prevalente ancora per lungo tempo nella storia della scuola italiana, trovava la sua ragione anche nel timore sociale di una possibile competitività professionale. Pertanto, la conquista femminile di una regolare frequenza scolastica e il conseguimento di un titolo di avviamento alle diverse professioni offerte dal mondo del lavoro hanno conosciuto momenti di incertezza e di regressioni, ostacolati per lo più dalla scarsa motivazione delle famiglie propense a favorire l'istruzione successiva a quella obbligatoria ai figli maschi e a tralasciare l'istruzione femminile considerata ancora come puro ornamento e, di conseguenza, tutt'altro che necessaria¹⁷. Fino alla fine dell'Ottocento «“Il dominio del maschio” [...] era un fatto tanto generalizzato che metterlo in discussione appariva un assurdo; molto meglio assumerlo come un “dato” che la scienza doveva corroborare; e tra le spiegazioni la più ovvia era la naturale inferiorità della donna»¹⁸. Ed anche quando all'inizio del Novecento antropologi, medici e uomini di scienza in generale fecero loro l'indagine sulla natura femminile e si chiesero quale fosse il ruolo della donna nella moderna società, lo scientismo pose un pesante freno alla possibilità di riconoscere alla donna la possibilità di educarsi per contribuire fattivamente e attivamente allo sviluppo sociale¹⁹.

La seconda metà del '900 ha disvelato nuovi scenari politici, sociali, culturali che hanno avuto un evidente riflesso sulle teorizzazioni pedagogiche e sulla pratica didattica. Da una parte le istituzioni educative sono state spinte a riarticolare se stesse sui bisogni e sulle esigenze reclamate da una società radicalmente trasformata nella sua struttura; dall'altra parte i mutamenti generati da eventi sociali e politici hanno investito il campo della teoria pedagogica che consapevolmente ha dovuto prendere atto dell'affermazione di soggetti nuovi e differenziati e di categorie empiriche, tradizionalmente escluse dalla riflessione educativa e, ancor prima, dall'analisi dell'uomo ora

17 Cfr. G. Genovesi, T. Tomasi, *L'educazione nel paese che non c'è*, Liguori, Napoli 1985; G. Franchi, B. Mapelli, G. Librando, *Donne a scuola*, Franco Angeli, Milano 1987; L. Cipollone (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, cit.; M. De Giorgio, *Le italiane dall'Unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*, Laterza, Roma-Bari 1992.

18 V.P. Babini, F. Minuz, A. Tagliavini, *La donna nelle scienze dell'uomo*, Franco Angeli, Milano 1986, p. 14.

19 In particolare, per approfondire il clima del periodo e i termini del dibattito scientifico si rimanda agli studi di P. Mantegazza, *Dei caratteri sessuali del cranio umano*, in «Archivio per l'antropologia e l'etnologia», 1872, pp. 11-27; *Fisiologia della donna*, Treves, Milano 1891; *Le donne nella scienza*, in «Nuova Antologia», 1898, pp. 231-296. Si leggano, inoltre, i lavori di F. Lussana, *Fisiologia della donna*, Tip. Alla Minerva, Padova 1874; di C. Lombroso, G. Ferrero, *La donna delinquente, la prostituta, la donna normale*, Roux, Torino 1893; di V. Giuffrida Ruggeri, *Sulla pretesa inferiorità somatica della donna*, in «Archivio di psichiatria», XXI, 1900, pp. 353-360. Di particolare interesse il testo della discussione al Senato sul voto femminile nelle elezioni comunali tenuta dal fisiologo e senatore Jacob Moleschott: cfr. J. Moleschott, *Atti del Senato. Legislatura XVI; 2a sessione 87-88. Tornata del 27 novembre 1888*, pp. 2640-2645.

non più modellato su vecchie e stereotipate entità e non più studiato sulla base dei classici canonici interni alla cultura occidentale²⁰. Tra defascistizzazione e ricostruzione del Paese, gli ambiti scientifici e l'organizzazione istituzionale dei percorsi formativi hanno assistito a una ridefinizione identitaria che, se ha rotto l'unità e l'unicità della pedagogia, ha dato l'avvio a processi plurali di natura epistemologica e storico-sociale. Il declino del sapere unitario e definitivamente concluso della pedagogia, accogliendo i principi della problematicità, della sperimentazione e dell'apertura al cambiamento, si è evoluto contrassegnandosi come complesso disciplinare all'interno del quale, perduta l'unitarietà, la pedagogia ha ridefinito la propria identità attraverso una riscrittura basata sulla considerazione dei tributi delle scienze altre e fondata sull'icona di un sapere ipercomplesso, aperto e sperimentale, sottoposto a un coordinamento riflessivo circa il suo statuto, le sue finalità e i suoi metodi. È sulla logica della sperimentazione e dell'accoglienza delle istanze sociali che la riflessione pedagogica ha fatto proprio lo studio di soggetti tradizionalmente esclusi dagli interessi, dalle teorizzazioni scientifiche e da una regolare istruzione formalizzata. Il riscatto, iniziato in forme lievi nel Settecento e nei primi dell'Ottocento, ha materialmente preso forma nel Novecento e progressivamente è emerso con chiarezza negli anni Sessanta del secolo scorso, dietro l'impulso di fattori molteplici, in prim'ordine sociali e interni alla ridefinizione epistemologica del sapere pedagogico. Più precisamente, sullo sfondo dell'attivismo movimentista del mondo femminile, la donna non solo reclama ma diventa a pieno diritto un soggetto centrale nella scena sociale ed educativa, rimettendo in questione la rete educativa, la traccia dei percorsi istituzionali, le teorie e le pratiche formative, nonché gli orizzonti pedagogici²¹.

La ricerca pedagogica, negli ultimi anni, ha seguito il paradigma della «differenza», ossia ha indirizzato il problema dell'educazione femminile sulla via della riabilitazione dei valori specifici della donna, elaborando modelli pedagogici nuovi in prospettiva "femminile" e non esclusivamente modellati dell'individuo uomo²². I silenzi sulle donne e l'assolutizzazione del maschile nella società e nella sfera educativa fanno sentire ancora oggi i riflessi nell'assunzione inconscia di immagini e ruoli femminili contraddittori,

20 Cfr. F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1992; S. Baratto, *La donna fra cultura e educazione nella civiltà dell'Occidente*, Cleup, Padova 1997.

21 Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2005³, pp. 174-177.

22 Tra i tanti, si rimanda in particolare a C. Saraceno, *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, Franco Angeli, Milano 1987; F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari di pedagogia critico-radical*, Clueb, Bologna 1987; A.M. Piussi, *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989; E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, La Nuova Italia, Firenze 1992; E. Nigris (a cura di), *Ecologia della differenza*, Junior, Bergamo 1996.

problematici e incongruenti con l'attuale contesto storico²³. Non solo: i riflessi negativi sono stati avvertiti soprattutto dalle donne medesime che, nella costruzione della propria identità, faticano a riconoscersi in immagini e definizioni organiche. Esiste una constatabile divaricazione fra quanto appare nell'immaginario collettivo e mediatico e quanto è riscontrabile dal vissuto reale delle ragazze. Persistono, inoltre, nell'immagine della alunna-bambina le tinte con cui tradizionalmente sono state trattate nella storia: differenze radicate nelle coscienze e contraddizioni secolari, che oggi si traducono e vengono calate nella pubblicizzazione di modelli femminili diversificati, nella proposizione di ruoli paterni e materni mutati, nella considerazione di una maternità concepita in termini di scelta e non più di naturale realizzazione²⁴. Le ragazze vivono in altri termini una difficoltà oggettiva di percepire se stesse in termini reali, non dissociati. Esse ricevono dal contesto sociale, dal microcosmo della famiglia e dei pari, dalla realtà scolastica, dalla stampa e dalla televisione sollecitazioni antitetiche tali da generare in esse, più che nei loro coetanei maschi se non per riflesso, un disagio, un dissidio fra identità fisica e identità psichica, uno stato di indeterminatezza che si esprimono, non ultimo, attraverso malesseri fisici simbolici di problematiche interiori.

3. I processi di conoscenza e la differenza di genere

Gli spazi in cui si manifestano e nei quali è possibile osservare con più intensa luce le difficoltà di costruzione identitaria delle ragazze sono i luoghi dell'istruzione formalizzata. È proprio tra i banchi di scuola che il tema della differenza di genere si è palesata sin dai tempi più remoti, dapprima come abbiamo ricostruito con l'impossibilità delle ragazze di accedere a una concreta formazione scolastica e ricevere una preparazione culturale, più tardi con l'esclusione da una formazione professionalizzante e dunque con la negazione di percorsi formativi specifici riservati marcatamente a quelli costruiti sul versante del maschile²⁵.

La difficoltà di pensare le differenze formative nella realtà odierna sono innanzitutto il riflesso di una lettura ideologica e ideologizzata che trova conforto nell'ambito di una certa educazione familiare, là dove differenziata appare ancora oggi la considerazione fra maschi e femmine, là

23 Per la definizione e gli sviluppi di questo ambito della pedagogia, si guardi fra i tanti i già citati volumi di L. Irigaray, *Etique de la difference sexuelle* e di C. Saraceno, *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, nonché l'analisi in G.P. Di Nicola, *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo-donna*, Città nuova, Roma 1988.

24 Di notevole importanza è la ricostruzione sviluppata nel volume di C. Covato, M.C. Leuzzi (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, cit.

25 Un quadro sulle difficoltà degli adolescenti e delle adolescenti, che reclamano la necessità di una "pedagogia di genere", è trattato in G. Seveso, *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Edizioni Unicopli, Milano 2001.

dove la fruizione dei giochi e l'organizzazione delle attività sono fortemente diverse fra ragazze e ragazzi, là dove in ultima analisi si pongono implicitamente le basi per una differenziazione nelle scelte professionali e formative future dei giovani. Lungi da una identificazione totale fra i generi, irrispettosa delle specificità di ciascuno, la pedagogia di genere mira a smaterializzare l'assolutizzazione di uno solo dei due poli, maschile e femminile, in educazione e a valorizzare, di contro, le potenzialità di entrambi, rivalutando i loro specifici valori, nonché i loro particolari stili di apprendimento, di manifestazione delle emozioni e di impostazione delle relazioni, e abbattendo i noti interdetti di cui in particolare le ragazze sono state vittime della storia e nella storia della cultura occidentale.

A tal fine, è importante procedere ad un'analisi del processo di conoscenza dell'uomo, ad uno studio che può seguire prospettive e modalità di approccio diverse. Dal punto di vista della pedagogia, l'indagine sui meccanismi cognitivi e l'analisi delle dinamiche apprenditive rappresentano due anelli dell'intera riflessione, due obiettivi prioritari della sua indagine, a partire dai quali si costituisce il suo oggetto di indagine scientifica. Processo di conoscenza e processo di formazione non possono, infatti, in alcun modo essere scissi. Studiare come si articola una conoscenza, da dove deriva, cosa avviene nel cervello di fronte alle varie situazioni in cui ogni essere umano si viene a trovare, diventa il punto di partenza per pensare e strutturare il percorso di formazione. Affermazione ancora più vera, se si tiene conto del fatto che il problema di come l'uomo conosce e apprende non è che il problema dell'intera esistenza umana, nella consapevolezza che nella vita di ciascun essere tutto è apprendimento²⁶.

Ora, questa linea di ricerca pedagogica, definita in termini generalisti, va declinata nella particolare sfera delle differenze di genere, ossia nella direzione di ripensare il processo di conoscenza, di apprendimento e, dunque, di formazione in base alle specifiche dinamiche mentali dei due sessi, maschile e femminile. È cosa risaputa e acquisizione assolutamente condivisa che l'uomo non sia *tabula rasa*; ed è altrettanto risaputo che al contrario in lui agiscono esperienze passate e istruzioni genetiche che lo rendono capace di interpretare i segnali sensoriali²⁷. Ciò, tuttavia, non basta. Il processo in realtà è più complesso e investe piani di analisi diversi. In primo luogo, è impossibile prescindere dal considerare l'aspetto biologico, "naturale", per ricostruire cosa accade nel cervello. A questo livello, i nostri sensi raccolgono le informazioni che provengono dal contesto ambientale. Di qui si avvia un

26 Il tema è approfondito da Elsa M. Bruni nel saggio *Conoscere e apprendere. L'approccio sociale allo studio dei processi di conoscenza*, in Id., *Intersezioni pedagogiche*, ETS, Pisa 2012, pp. 46-54.

27 Per una ricognizione sulle teorie della mente e sui possibili approcci pedagogici allo studio della stessa si consideri il volume di F. Santoianni, M. Striano, *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Carocci, Roma 2000. Si confrontino i punti di vista espressi a tal riguardo in P. Legrenzi, *Come funziona la mente*, Laterza, Roma-Bari 2001 e in J.-P. Changeux, *L'homme neuronal*, Fayard, Paris 1983.

processo complesso di interpretazione, reso possibile dalla struttura genetica del cervello stesso e da quanto nel cervello deriva dall'esperienza. L'interpretazione non è che un modo, anzi il modo, attraverso il quale l'uomo agisce nelle diverse situazioni in modo adeguato e aggiunge ulteriori conoscenze nel bagaglio esperienziale accumulato. Il cervello umano, a ben guardare, è diventato nella storia sempre più abile nell'interpretare ciò che attraverso i sensi giunge dal mondo, ciò che definiamo *input* ambientali. Tale processo è molto articolato e coinvolge vari elementi e, in modo particolare, le relazioni fra gli elementi medesimi. In tutto questo il soggetto viene ad essere il centro, dal momento che a lui giunge ogni cosa, così come è sempre lui il motore dell'interpretazione di tutto ciò che attraverso i sensi gli giunge. È l'uomo l'elemento primo di ogni esperienza e delle seguenti interpretazioni. Va tuttavia sottolineato che ciò che viene dai sensi non è di per sé già un "dato", bensì è l'effetto di una elaborazione. Il "dato sensoriale" è così uno stimolo per il cervello, una sollecitazione da cui prende inizio un processo di elaborazione e di interpretazione. Da questa analisi indirettamente si evince, facendo un ulteriore lavoro di scavo, che esiste nell'essere umano una condizione innata a recepire delle sensazioni ed esiste una disposizione innata a dare interpretazioni a quanto i sensi ricevono e trasmettono. Da questa disposizione, che abbiamo definito innata, i dati sensoriali che entrano nel cervello iniziano ad essere sottoposti a interpretazioni e iniziano a organizzarsi gradualmente trasformandosi in percezioni e in conoscenza. Se osserviamo un neonato, ci rendiamo conto che è un organismo dotato di istinti primitivi, come ad esempio il piangere oppure il succhiare. Notiamo allo stesso modo che il neonato ha sin dai primi giorni di vita con sé un fortissimo potenziale a progredire, a svilupparsi: egli apprende, infatti, velocemente, è sottoposto a un processo di apprendimento intensivo e così inizia a scoprire se stesso, a organizzare la propria esistenza, scopre l'ambiente, impara ad agire. Con la scoperta del linguaggio, poi, inizia a realizzare la propria personalità²⁸.

Gli organi di senso, dunque, rivestono un ruolo importante: è attraverso i sensi che il cervello è sollecitato a costruire delle ipotesi interpretative ed è attraverso i sensi che si passano al confronto le diverse ipotesi "sino a" e "con lo scopo di" arrivare a quella foriera di successo. È possibile da quanto sostenuto trarre un principio pedagogico sul quale ritorneremo in seguito: è fondamentale che ogni bambino, ogni adolescente, svolga un ruolo attivo nel suo processo di conoscenza. Un bambino o un adolescente deve essere continuamente stimolato, continuamente posto di fronte a problemi a cui deve trovare una soluzione, aiutato e guidato nel compiere tali operazioni ma senza mai essere considerato ricettore passivo di informazioni e di risposte. L'*input* sensoriale porta a una azione che è azione di indagine, di sperimentazione e di esplorazione tesa a rendere sempre migliore la personale conoscenza.

28 Cfr. fra i tanti il contributo di G.W. Allport, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Universitaria, Firenze 1963.

L'elaborazione dei dati sensoriali, dunque, è molto complessa e, soprattutto, è il risultato di una evoluzione sia biologica che culturale del cervello e, in generale, dell'uomo. Dalla struttura medesima del cervello si ricava che esso svolge operazioni a diversi livelli: dalle interpretazioni più semplici e più meccaniche si giunge agli strati più alti in cui ad esempio si articola il processo di costruzione delle teorie. Nel determinare la crescita del cervello, nella specializzazione delle sue diverse zone e nel migliorare le sue prestazioni, il contributo maggiore è riconosciuto allo sviluppo del linguaggio, per il fatto che l'invenzione del linguaggio determina l'esercizio della critica e, dunque, la possibilità di esprimere verbalmente un pensiero. Esprimere un pensiero con il linguaggio significa rendere quel pensiero qualcosa di distinto da noi e rispetto al quale noi possiamo assumere un atteggiamento critico. Di qui il linguaggio, con la funzione descrittiva e argomentativa, si pone come requisito per lo sviluppo dei processi di pensiero: il pensiero si evolve sino alla creatività nelle diverse attività culturali²⁹.

Dalla dimensione prettamente biologica, con lo sviluppo del linguaggio, si passa all'evoluzione culturale alla cui origine è posta propria la possibilità di esprimere verbalmente il pensiero: con il linguaggio, oltre a svilupparsi il cervello stesso, la vita acquista per l'uomo un nuovo significato³⁰. L'uomo esprime le percezioni e al tempo stesso esprime il significato celato dietro la percezione immediata. Prova della nuova consapevolezza che l'uomo acquisisce grazie all'uso del linguaggio sono i miti delle origini, le usanze funebri delle società primitive, che testimoniano la capacità creativa e immaginativa del cervello di questi gruppi umani. I processi di conoscenza sono, dunque, processi attivi e dinamici che esprimono l'interazione che si viene a determinare tra i tanti «io» coscienti e il mondo dei prodotti della mente umana, quel Mondo 3 che secondo Karl R. Popper e John C. Eccles si inserisce in una struttura tripartita relazionandosi con il Mondo 1, ossia il

29 Centrale è il linguaggio che mette in comunione il soggetto con l'altro, ergendosi a strumento di comunicazione e, meglio, di transazione con gli altri. Se aggiungiamo con Bruner che «noi non costruiamo una realtà semplicemente sulla base di incontri privati con degli esemplari di situazioni naturali. Per lo più il nostro approccio al mondo è mediato dalle nostre relazioni con gli altri», la disponibilità alle relazioni sociali oggi appare arricchita di nuove caratteristiche derivanti dalla dinamicità multiculturale, multietnica, multilinguistica e multireligiosa dei contesti sociali, nonché dalla crescente fecondazione tra le culture. Vygotskij rafforza ulteriormente questo concetto quando afferma che il sociale precede il mentale. Si vedano su questo punto anche le ricerche di G.H. Mead, con particolare attenzione a quelle riportate in *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago 1934. Cfr. J.S. Bruner, *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge 1966 (trad. it., Laterza, Roma-Bari 1988). Per il pensiero di Vygotskij si rimanda a A.R. Lurija, *Storia sociale dei processi cognitivi*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1976. Da considerare, inoltre, il lavoro di U. Neisser, *Conoscenza e realtà*, trad. it., il Mulino, Bologna 1981.

30 Cfr. J.-P. Changeux, P. Ricoeur, *La nature et la règle*, Odile Jacob, Paris 1998.

mondo fisico degli utensili e degli strumenti, e con il Mondo 2, che è l'universo degli stati mentali e delle disposizioni psicologiche³¹.

Appare più chiaramente che nel formulare ipotesi e teorie sul cervello e sulla mente, entrambi coinvolti nel meccanismo di costruzione della conoscenza, di interpretazione delle informazioni e di apprendimento, si riconoscono funzioni e pesi differenti ai diversi elementi in gioco. L'attenzione si appunta ora sul cervello e sulle istruzioni genetiche, ora sulle disposizioni innate, ora sull'esperienza del mondo e sui sensi, ora sull'«ego» come prioritario dell'intero processo, ora sulle interazioni umane ora sulla relazione del soggetto con la propria nicchia ambientale.

4. Maschi e femmine: specializzazioni strutturali e percorsi educativi

Soffermandoci sulla relazione fra meccanismi di apprendimento e cervello, vale a dire fra il processo di apprendimento/conoscenza e l'organo principale deputato a questa fondamentale attività umana, si è sottolineato che già a questo livello e proprio nel cervello sono evidenti le prime differenze strutturali tra i maschi e le femmine. La natura, in altri termini, interviene a specializzare determinate funzioni cerebrali in modo differenziato a seconda dei sessi: meglio ancora, la differenza dei generi maschile e femminile sarebbe in questa prospettiva una forma di complementarità di funzioni specifiche e di attività per cui i maschi risponderebbero ai problemi in maniera diversa rispetto alle femmine. Ciò significa, in altri termini, che i maschi avrebbero una modalità e uno stile di apprendimento diversi rispetto a quelli delle femmine³². Ma entriamo più approfonditamente nel cervello, considerandolo nella sua veste prioritaria di struttura nervosa dalla quale dipendono i processi mentali dell'uomo. In questa definizione si dà per acquisito un principio che invece è una conquista recente, una linea di indagine cui si è pervenuti solo negli anni '80 del secolo scorso, solo trent'anni fa per l'appunto: il principio, fondamentale e dato così inconsciamente per acquisito, consiste nel riconoscere l'importanza della

31 Cfr. K. Popper, J. Eccles, *The Self and Its Brain. An Argument for Interactionism*, Springer International, New York 1977 (trad. It., Armando, Roma 20015).

32 Fra i tanti, si rimanda in particolare a D.F. Halpern, *Sex differences in intelligence: implication for education*, in «American Psychologist», 52, 1997, pp. 1091-1101; D.C. Geary, *Male, female. The evolution of human sex differences*, A.P.A., Washington 1998; A.H. Eagly, W. Wood, *The origins of sex differences in human behavior: evolved dispositions versus social rules*, «American Psychologist», 54, 1999, pp. 408-423; A.E. Hunter, C. Forden (eds), *Readings in the psychologist of gender. Exploring our differences and commonalities*, Needham Heights, Allyn & Bacon 2003; S. Di Nuovo, *Le differenze di genere: specificità psicologiche ed educative*, in G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola. Le differenze di genere in educazione*, SEI, Torino 2007, pp. 106-121.

neuroanatomia anche là dove ad essere chiamati in causa sono i processi mentali.

Mente e cervello fino a trenta anni fa erano considerati due ambiti distinti: per il neuroscienziato cognitivo, in virtù della netta separazione di anatomia cerebrale e mente, era sufficiente conoscere la mente e non la struttura anatomica del cervello. Superato questo dualismo, si è compreso che la conoscenza di come è e di come funziona a livello strutturale il cervello è fondamentale e complementare nella comprensione dei processi più intimi dell'uomo, dei suoi processi mentali in altri termini. Il termine cervello, così come è stato usato e come lo sarà da questo momento in poi, non è utilizzato nel suo senso prettamente tecnico, dal momento che nello studio dei processi mentali, come l'apprendimento, altre strutture quali il cervelletto e il tronco dell'encefalo devono necessariamente essere inclusi. Considerato tecnicamente, il cervello è infatti solo una parte, insieme al tronco dell'encefalo e al cervelletto, che costituisce l'encefalo alloggiato nella scatola cranica. Le differenze fra il cervello dei maschi e quello delle femmine a questo punto non solo si palesano, ma si impongono nel pensare e progettare percorsi che si vuole siano realmente educativi e formativi della persona. Le differenze, in altri termini, si impongono pedagogicamente nella direzione di personalizzare l'educazione, facendo sì che ciascuno sia nelle condizione di realizzare il proprio personale potenziale umano: personalizzare, scrive Alessandra La Marca sul tema che qui si sta trattando, «vuol dire che ogni uomo cresca in accordo con ciò che egli è ovvero che si realizzi come persona e raggiunga l'eccellenza che gli è propria»³³.

A tal proposito, il medico e psicologo statunitense Leonard Sax ha condotto per anni una battaglia contro il disinteresse in ambito educativo, e scolastico in modo particolare, circa le differenze di genere³⁴. Come è stato sottolineato, l'apprendimento è un processo complesso dipendente da molteplici fattori, legato all'aspetto biologico e strettamente connesso alle interazioni sociali, alle relazioni interpersonali, alla società e alla comunità all'interno della quale vive il soggetto. Tralasciando per il momento i fattori culturali e sociali che influiscono, a volte fortemente, sull'educazione e determinano differenze nel comportamento, nella formazione intellettuale, nelle scelte di vita dei maschi e delle femmine, soffermiamo l'analisi sulle differenze biologiche, sulle asimmetrie cerebrali che distinguono i maschi dalle femmine. I segni della differenza sono ravvisabili già nella composizione a livello delle proteine. Una diversa composizione definibile "innata" e che, dunque, non ha nulla a che vedere con il successivo mutamento ormonale. Ma soprattutto, una diversa composizione che non può essere trascurata dalla

33 A. La Marca, *Una didattica differenziata per le alunne e per gli alunni*, in G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola. Le differenze di genere in educazione*, cit., p. 125. Si veda, a tal riguardo, anche G. Sandrone Boscarino, *personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008 e, nello specifico, V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, a cura di G. Zanniello, La Scuola, Brescia 2005.

34 Cfr. L. Sax, *Why Gender Matters*, Random House, New York 2005.

pedagogia nella sua veste di sapere dell'educazione teso a elaborare, orientare e organizzare la complessità delle esperienze educative che riguardano uomini e donne in tutte le dimensioni e in tutti i momenti della vita³⁵.

Il sapere dell'educazione e sull'educazione si è evoluto fino a farsi sempre più sapere che pensa per la prassi, ossia sapere necessariamente attento a osservare e rispettare sia gli elementi intersoggettivi sia le prospettive reali, inserendosi nel corso della storia, teorizzando e operando dentro e attraverso l'esperienza dei soggetti storici maschi e femmine³⁶. Esperienza che si compie seguendo lo sviluppo e la maturazione psicologica dei soggetti stessi e che risulta certamente influenzata e dalla natura genetica e dal sistema di apprendimento storico-sociale dell'uomo e della donna. Fermo restando che non si può parlare di intelligenza "sessuale", perché essa non è in alcun modo innata, limitiamoci a schematizzare le diverse articolazioni cerebrali di genere che hanno un ruolo importante nel determinare le diverse soluzioni e risoluzioni dei problemi messe in atto dai due sessi. Tali differenze non entrano nel nostro studio con un significato assimilabile a una gerarchia qualitativa, secondo cioè una scala di valori, ma solo con il significato di simboleggiare le specifiche caratteristiche (stili cognitivi ed affettivo-relazionali) propri delle soggettività maschili e femminili³⁷. Il fine, che è anche una necessità, è di mettere in discussione la struttura di genere e di valorizzare nei luoghi educativi le potenzialità di tutti, dei bambini e delle bambine.

Interrogando la genetica, essa ci dice che nel DNA maschi e femmine si specificano in due formule diverse: XY è la coppia cromosomica dei maschi, XX quella delle femmine. Il cervello di un maschietto, proseguendo, è più grande di circa il 9% rispetto a quello di una bambina. Esso, infatti, contiene più liquido cefalo-rachidiano, ragion per cui con l'età che avanza il cervello dei maschi si restringe più rapidamente. Accade, d'altra parte, che il cervello femminile raggiunge il suo sviluppo massimo due anni prima che nei maschi. Restando sul piano delle asimmetrie strutturali, il cervello maschile presenta più materia bianca: ciò si traduce con un numero maggiore di prolungamenti delle cellule nervose, che facilitano i trasferimenti di informazioni collegando regioni cerebrali distanti³⁸. Un'altra area del cervello, l'ipotalamo o "cervello

35 Per approfondire il tema della ridefinizione epistemologica della pedagogia alla luce del bisogno di formazione espresso dal presente momento storico si veda, fra i tanti, G. Mari (a cura di), *Moderno e postmoderno*, Feltrinelli, Milano 1985.

36 Sull'importanza della relazione tra spazio della ricerca e spazio esperienziale dei soggetti si consideri l'ampia riflessione in P. Orefice, *Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, voll. I e II, Liguori, Napoli 2006. Si rimanda, in modo particolare, a E. Colicchi, *Educazione tra soggetto e consenso*, Herder, Roma 1988; Id., *La verità pragmatica dell'educazione*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, *Modelli pedagogici*, Armando, Roma 2002, pp. 36-75.

37 Cfr. A.M. Piusi (a cura di), *Educare nella differenza*, cit., pp. 18 segg.

38 Il cervello umano è costituito da circa 25 miliardi di cellule nervose (neuroni) capaci di generare e trasmettere informazioni attraverso impulsi elettrici e di formare, grazie alle loro connessioni, una complessa rete. Importanti sono stati gli studi dell'anatomista spagnolo

vegetativo”, che riveste un ruolo importantissimo nel controllo del sistema nervoso autonomo e nella regolazione della secrezione ormonale³⁹, nei maschi è del 5% più grande che nelle femmine: da ciò deriverebbe nei maschi una più intensa attività di eccitazione sessuale. Se a questi brevi riferimenti leghiamo l’influenza esercitata dall’ambiente sociale, culturale, nonché economico in cui l’individuo viene educato, le differenze strutturali si assommano alla considerazione fondamentale e necessaria della formazione della persona in riferimento allo sviluppo del pensiero e alle sue capacità comunicative. Si potrebbe a questo punto affermare l’esistenza di una circolarità o, meglio, di una integrazione/compensazione di talune rigidità dipendenti dalla struttura cerebrale. A dimostrazione di questo principio, nelle femmine si nota una capacità di comunicazione maggiore e migliore, nonché più rapida e precoce rispetto ai coetanei maschi.

Questo tratto, tipico delle donne, ha una sua origine nella genetica a cui, poi, si associa una ben precisa conseguenza nel rapporto che le stesse stabiliscono con il contesto reale in cui vivono. La loro natura le rende più sensibili, più intuitive, grazie all’integrazione pensiero/emotività. Alla minore quantità di materia bianca, presente nel loro cervello, fa da contraltare che, rispetto a quanto accade per i maschi, questa stessa natura sia meglio organizzata così da rendere più flessibile e meno sequenziale il pensiero. Se le donne risultano più propense all’adattamento ambientale il motivo - spiegano alcuni neuro scienziati - sta nelle migliori capacità di comunicazione verbale. Questa abilità linguistica nelle donne sviluppa maggiormente le sezioni dei lobi frontali del cervello, quelle sezioni deputate al comportamento e alla valutazione critica⁴⁰.

Altre differenze sussistono sul piano della percezione, per cui le femmine hanno udito e olfatto più sviluppati e, a seguito dei diversi processi di elaborazione nel cervello delle immagini formatesi sulla retina, hanno maggiore sensibilità alla luce, a scuola preferiscono aule meno illuminate, nelle quali teoricamente sono più facilmente portate ad apprendere. Rispetto agli oggetti poi, le femmine sono più attente alle differenze di sostanza, i

Santiago Ramon y Cajal il quale ha formulato la teoria del neurone basata su quattro postulati: il neurone è una unità anatomica; il neurone è una unità funzionale; il neurone è una unità genetica; il neurone è una unità trofica.

39 Per l’analisi strettamente biologica e per l’indagine circa le conseguenze sul piano psicologico si è considerato il volume di J.P.J. Pinel, *Biopsychology*, Pearson, Boston, Mass. 20066 (trad. it. il Mulino, Bologna 20072).

40 Si confronti su questo aspetto, in particolare, P. Manzelli, *Cervello: intelletto e genere*, in www.psicolab.net, pubblicato il 25/03/2004.

Che il cervello femminile sia più adatto alla sopravvivenza di quello maschile è la tesi sostenuta da un gruppo di ricercatori di Pittsburgh. La ricerca, basata su una “dieta” forzata di 72 ore per ratti maschi e femmine, ha dimostrato che i due sessi rispondono in modo diverso alla privazione di cibo e che, in base a una differenza metabolica tra maschi e femmine, le cellule cerebrali maschili morivano più velocemente mentre le femmine resistevano grazie all’uso di scorte di energia. Nello specifico, i neuroni maschili mostravano segni di autofagia, quelli delle femmine invece riuscivano a produrre gocce di grasso rifornendo le riserve.

maschi invece sono più abili nel cogliere la loro posizione, la velocità e la direzione. I bambini usano più delle loro coetanee concetti astratti quali nord e sud, mentre le bambine sono più bisognose di riferimenti concreti⁴¹. Gli stessi studiosi hanno evidenziato diverse preferenze cromatiche in base alle quali, se le femmine sono più predisposte al rosso, all'arancione e al verde, i maschi lo sarebbero per il nero, il grigio e il blu. Le diversità percettive sono evidenti, inoltre, constatando che i bambini si sentono più a loro agio rispetto alle coetanee in aule con temperature meno elevate⁴². Maschi e femmine si distinguono anche a livello di attitudini sociali: ragione per la quale i maschi sono più irrequieti, perdono più facilmente la concentrazione e hanno bisogno di muoversi per recuperarla. Di contro le femmine appaiono più riflessive, meno irrequiete, hanno tempi di concentrazione più prolungati⁴³.

A determinare, comunque, le differenze in modo più marcato sono i ritmi di sviluppo del cervello. Le diversità tendono a sfumare quando sia gli uomini che le donne raggiungono la piena maturità. Durante l'adolescenza, di contro, quando le emozioni fanno la loro comparsa e si avvia l'attività della corteccia cerebrale associata alle più alte funzioni cognitive, allora i contrapposti modi e comportamenti vengono alla luce con forza. I due mondi a questo punto sembrano viaggiare per vie tra di esse lontanissime. Le conseguenze sul piano educativo-scolastico sono tante. Basti pensare ai diversi interessi e preferenze delle attività, anche ricreative, per cui le adolescenti preferiscono leggere e hanno più facilità ad esprimere i propri sentimenti, mentre i compagni dell'altro sesso vivono ciò con difficoltà. Basti pensare, ancora, a come i due sessi vivono diversamente l'esperienza educativa, a partire dal rapporto con l'insegnante (i maschi, quando si trovano

41 Studi nell'ambito delle neuroscienze hanno evidenziato che nei bambini la capacità di orientarsi è legata ad aree diverse. In modo particolare, fino ai cinque anni di età questa capacità dipende dall'ippocampo, là dove il cervello femminile ricorre alla corteccia cerebrale.

42 Interessanti le ricerche riportate su questi temi in M.G. Costa, P. Manzelli, P. Papini, *Calore, colore, percezione*, Università degli Studi di Firenze/Centro didattico-televisivo, Firenze 1997.

43 Negli Stati Uniti d'America questi fattori di differenza, notevolmente sottolineati da più parti, sono stati all'origine dell'istituzione di corsi "single sex" sotto l'amministrazione Bush. Questa decisione ha aperto un'intensa discussione, riproponendo la questione delle discriminazioni nella scuola pubblica e facendo parlare di violazione della legge del 1972 che vietava ogni tipo di segregazione nelle scuole di Stato. Con un parallelo circa la situazione delle scuole italiane, con un riferimento particolare ai diversi risultati fra Nord e Sud dell'Italia, Massimo Gaggi tratta delle differenze di genere e delle scelte operate in America in un articolo dal titolo *Maschi e femmine? Divisi per classe*, uscito sul noto quotidiano italiano «Il Corriere della Sera», 29 agosto 2008, p. 41. Si veda al riguardo anche i risultati di talune ricerche nel libro, divenuto un bestseller internazionale, della neuropsichiatra americana Louann Brizendine, *The female brain*, Random House, New York 2006 (trad. it., RCS Libri, Milano 2007). L'Autrice, facendo ricorso alle più recenti scoperte delle neuroscienze e ad esempi concreti tratti dalla propria esperienza clinica, aiuta a decifrare la struttura unica del cervello femminile e a comprendere i cambiamenti che lo accompagnano in ogni fase di vita.

di fronte a una situazione problematica, concepiscono l'aiuto dell'insegnante come l'ultima àncora) alle modalità di reagire di fronte al problema (i maschi rispondono meglio allo stress, anzi lavorano meglio sotto stress), sino ai diversi modi di stimare le proprie capacità (le femmine tendono a sottostimarsi e, quindi, recedono se una cosa è rischiosa, tendono ad essere per la medesima ragione più obbedienti) e sino al come gestire il tempo libero (le ragazze amano trascorrerlo con le amiche per parlare o fare una passeggiata; i maschi non danno molta importanza alla conversazione tra amici, ma si riuniscono per condividere interessi e attività comuni).

In conclusione, l'irrinunciabile criterio-guida pedagogico del processo formativo della persona è l'adozione del dispositivo della ricerca pedagogica per pervenire ad una progettualità volta a valorizzare la comune natura umana attraverso l'esaltazione e la cura delle diversità.

Le differenze vanno considerate nella prospettiva dell'ottimizzazione educativa nell'ambito dei percorsi comuni e degli stimoli pedagogici uniformi nello sviluppo delle specificità e delle differenze personali. Più che di un metodo o di una strategia educativo-didattica, si tratta di una visione tutta fondata sulla responsabilità e sulla libertà dell'atto educativo da parte dell'educando il quale costruisce personalmente il proprio percorso di formazione umana, rielabora da sé il messaggio educativo, crea le modalità di rapportarsi e migliorare le relazioni con l'altro e con l'ambiente che lo circonda, apprende mentre sperimenta tutto se stesso e prende coscienza delle sue potenzialità e dei suoi limiti, e soprattutto apprende a conoscersi e conoscere ogni altro essere umano come essere originale, come essere intelligente, come essere creatore. Un'educazione così pensata si riscatta dalle pressioni omologanti che impoveriscono la persona e la stessa idea di formazione come esperienza umana ineludibile, come progettualità che cammina, come percorso di emancipazione, di realizzazione, di liberazione, di auto-formazione. Al centro si afferma l'uomo, libero dal rischio di autoreferenzialità, impegnato nella sua libertà e attività di realizzarsi, come progetto che si compie, come apertura, come aspirazione, come promessa, sempre in relazione⁴⁴. E per questa soggettività in divenire, in una realtà mossa e scossa dai repentini processi di mutamento, la responsabilità educativa si fa criterio-guida e garanzia della qualità delle azioni educative finalizzate a rispondere alle specificità di ciascuno, maschio e femmina, a seguirne lo sviluppo come in una autentica azione di cura⁴⁵.

44 Per un approfondimento dettagliato sul processo di conoscenza e di formazione umana si rimanda in particolare al volume di E.M. Bruni, *Pedagogia e trasformazione della persona*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2008. In particolare, si consideri il secondo capitolo, pp. 61-127.

45 Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006; A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.