

RICERCHE
PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

a cura di

GIUSEPPE MARI

MASCHI E FEMMINE A SCUOLA

PROFILI ANTROPOLOGICI
E PERSONALIZZAZIONE DIDATTICA



VITA E PENSIERO

RICERCHE

PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

I testi contenuti in questo volume sono stati valutati con il sistema *double-blind peer review*.

www.vitaepensiero.it

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie 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 108, 20122 Milano, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

© 2017 Vita e Pensiero - Largo A. Gemelli, 1 - 20123 Milano
ISBN 978-88-343-3346-4

ALESSANDRA LA MARCA*

Specificità femminili e maschili Opinioni e aspettative di insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado

Le indagini svolte negli ultimi trent'anni sull'efficacia educativa degli insegnanti e sulla qualità del servizio educativo fornito dalla scuola, sul modo con cui gli insegnanti valutano, sul loro modo di diagnosticare le cause degli insuccessi scolastici, sugli effetti prodotti dal loro modo di comunicare i risultati di una valutazione, hanno aperto una discussione sull'opportunità di differenziare almeno in parte il modo di educare le alunne e gli alunni.

L'esigenza di differenziare parzialmente il modo di insegnare agli uomini e alle donne si radica in un'antropologia filosofica che considera le differenze sessuali un arricchimento nell'ambito della complementarità dei due sessi¹.

L'identità di genere dell'uomo e della donna contemporanei è sicuramente più complessa e più flessibile rispetto al passato; essa apparentemente lascia spazio maggiore alla libertà individuale, ma anche all'incertezza soggettiva e agli estremi (fanatismo e identità liquida), perché gli ambiti fondamentali della vita umana (famiglia e società) hanno perso in parte il loro valore strutturante delle differenze e delle relazioni tra 'maschile' e 'femminile', sulle quali si basa la generazione, l'educazione e la rigenerazione delle persone.

Nella prospettiva antropologica personalista le differenze sono un valore, vanno evidenziate per arricchire reciprocamente maschi e femmine e per aiutare gli alunni e le alunne nella costruzione della consapevolezza di sé e delle reciproche capacità relazionali.

Gli insegnanti non sembrano dedicare, nella loro progettazione curricolare, molta attenzione alle differenze di genere mentre, nella realtà scolastica quotidiana e nella vita in generale, le diversità tra maschi e femmine sono ben presenti e si manifestano sia nei comportamenti, sia negli esiti e nei percorsi di apprendimento.

* Docente di Didattica generale, Università di Palermo.

¹ T. ANATRELLA, *La teoria del «gender» e l'origine dell'omosessualità. Una sfida culturale*, Milano, San Paolo Edizioni, 2012; P. DONATI, *L'identità maschile e femminile: distinzioni e relazioni per una società a misura della persona umana*, in «Memorandum», 12 (2007), pp. 75-94.

Nella progettazione di un'azione educativa a scuola, che renda possibile la realizzazione delle potenzialità personali, non si possono oggi trascurare le variabili legate all'identità di genere. È auspicabile pertanto che le attività progettate dagli insegnanti siano parzialmente differenziate in base alle caratteristiche peculiari dei due sessi.

1. Irripetibilità della persona e crescita nella propria identità personale attraverso l'integrazione della sessualità

Il corpo umano non è solo la datità biologica che lo individualizza maschile o femminile (*materia signata quantitate*), ma è espressione dell'identità della persona (figlio/figlia, marito/moglie, padre/madre, nonno/nonna ecc.) e veicolo di comunicazione personale (generazione, educazione, donazione).

Attraverso i rapporti interpersonali, il corpo maschile e femminile si trova collocato in una rete di relazioni familiari, in una storia genealogica, che si condensa nel nome proprio, che serve per riconoscere le persone e a riconoscersi. Certo, il nome proprio designa la persona non per se stessa (per il suo significato) ma per il suo riferimento irripetibile.

Anche se l'irripetibilità personale non è corpo, essa si manifesta già dalla sua origine nel corpo, anche quando lo oltrepassa, come si osserva nel sorriso che il bambino piccolo rivolge a sua mamma e a suo papà. Il corpo maschile o femminile è l'espressione originaria della persona e dei suoi rapporti con le altre persone; si è persona come maschio o come femmina (la persona non nasce sessualmente neutra).

In quanto espressione della persona, il corpo acquisisce un significato simbolico di appartenenza a una famiglia, a una comunità civile e religiosa, a una cultura. Infatti, il corpo è il luogo in cui la datità biologica si articola con la coscienza della realtà – dell'altro e di sé – che non è puramente soggettiva perché di essa fanno parte il riconoscimento e la cura di altri, in quanto il bambino o la bambina dipendono dal rapporto con i genitori, con gli educatori e con i modelli, sia per soddisfare i propri bisogni, sia per conoscere, per amare ed essere amati. Tutto ciò esige un'appropriazione personale del proprio corpo sessuato che non è ovviamente scontata; esige, cioè, di identificarsi con la propria sessualità. Questo accade, per esempio, quando ci si confronta con i modelli maschile e femminile di cui disponiamo, in particolare con quelli dei propri genitori e insegnanti.

L'identità sessuale è un aspetto fondamentale dell'identità personale di ciascuno; non è un dato accidentale ma sostanziale che resiste ai cambiamenti sociali. L'identità sessuale personale e quella sociale

sono due aspetti complementari della condizione sessuata della persona che deve attuare il compito della loro integrazione mediante le relazioni interpersonali e il proprio agire. «La corporeità ha un ruolo originario, mentre quello della libertà si manifesta più tardi. Detto in altre parole: la corporeità umana richiede sempre la libertà, ma inizialmente l'uso attivo della libertà dipende da altro (genitori, parenti, educatori ecc.)»².

L'integrazione della sessualità nella persona implica non solo il potere dell'irripetibilità, ma anche il modo plasmabile della condizione sessuata. Per orientarsi veramente verso l'altro, la sessualità umana, a differenza da quella animale, ha bisogno dell'esperienza e dell'educazione del desiderio.

Il modo di essere uomo o donna, quando non viene concepito come condizione puramente naturale o costruzione puramente culturale, lungi dal chiudersi nell'ambito della sessualità corporea, si apre alla totalità dell'esistenza personale, riflettendosi nel modo di entrare in rapporto con il mondo, nel modo di agire e patire nella cooperazione e comunione con gli altri.

Al di là dagli stereotipi, la condizione sessuata si declina in due modi secondo l'origine (figlio/figlia; fratello/sorella) e le relazioni generative cui può dar luogo (marito/moglie; padre/madre; zio/zia; nonno/nonna). Le relazioni si basano sul modo differente in cui l'uomo e la donna entrano in relazione con l'altro e, in ultima analisi, con la trascendenza. Per l'uomo, l'altro si trova sempre fuori di sé, mentre per la donna l'altro si trova anche in se stessa.

Questa differenza nel rapporto con l'altro che ci trascende appartiene a tutte le relazioni dell'uomo e della donna. Ciò spiega perché la figlia, la sorella, la moglie, la madre, la zia e la nonna abbiano in comune la relazione interna con l'altro, la sua accoglienza e vicinanza, mentre i corrispondenti nel maschile hanno in comune la relazione esterna, la separazione, la protezione. Queste differenze, oltre a non essere negative, sono necessarie perché l'identità personale si costituisca armonicamente mediante la vicinanza all'altro e la necessaria separazione. Per questo motivo, nonostante le somiglianze proprie di ogni relazione (filiazione, generazione), il modo di declinarsi al maschile o al femminile è sempre differente.

Secondo l'ideologia di genere, la radice della differenza fra sessualità animale e sessualità umana si troverebbe nella scelta. Poiché il sesso corporeo è comune a tutti i maschi e le femmine della specie umana, la

² A. MALO, *Io e gli altri. Dall'identità alla relazione*, Roma, EDUSC (Edizioni Università della Santa Croce), 2010, p. 59.

caratteristica personale della sessualità non può essere il sesso corporeo, bensì l'uso del libero arbitrio. Perciò questi autori distinguono fra 'genere' e 'sesso'. Il termine 'genere' (in inglese *gender*) fa riferimento alla costruzione della propria identità sessuale mediante una scelta personale che tiene conto dei desideri, dei sentimenti, delle aspirazioni e del comportamento, ossia dell'orientamento sessuale; mentre il sesso (in inglese *sex*) fa riferimento solo alla connotazione di attributi corporei.

Ne deriva che qualsiasi differenza sessuale prima della scelta è un mero aspetto biologico, sociale o culturale da modificare secondo il proprio volere. Ecco perché, sempre secondo i teorici del *gender*, l'uomo e la donna, che come persone hanno un'uguale dignità, non dovrebbero mai essere condizionati nella scelta del proprio genere da tradizioni, stereotipi e pregiudizi. Il modo personale di essere uomo e donna non si baserebbe, dunque, su differenze sessuali né sui due modi corporei esistenti (maschio e femmina), bensì su interpretazioni culturali della sessualità concepita come un *continuum* tra due poli differenti.

Se la sessualità infatti diventa personale per il semplice fatto di essere libera ed è libera quando sceglie senza condizionamenti, sembra che per avere una sessualità personale basti scegliere in accordo con i propri gusti, inclinazioni e preferenze, giacché essi, nella misura in cui – secondo la teoria *gender* – rispecchiano ciò che di più profondo c'è nella persona, sembrano avere la medesima origine del libero arbitrio. Per una libertà disincarnata, il solo obbligo possibile è una pretesa 'autenticità', intesa come corrispondenza fra l'orientamento sessuale che uno crede di sentire e la scelta di quel determinato genere.

Secondo me, non bisogna, però, confondere la sessualità, che si trova analogicamente anche negli animali, con la condizione sessuata, esclusiva della persona. Qui si scopre, a mio parere, la distinzione radicale con gli animali: la sessualità umana fa parte dell'esistere di ogni persona come figlio o figlia che può diventare marito o moglie, padre o madre. Perciò è sbagliato sia ridurre la condizione sessuata a pura sessualità, sia rifiutare questa con la pretesa di dover esistere e agire in modo personale, cioè libero, rischiando invece di divenire dispotici e autoreferenziali. La presenza di questi errori nel modo di comprendere la sessualità non è solo espressione della complessità della persona e della difficoltà che essa ha di trovare il suo posto nel cosmo, ma soprattutto della differenza reale fra sessualità e condizione sessuata che non deve essere né ignorata né soppressa, ma integrata nella persona.

Integrare equivale a personalizzare la propria sessualità in modo che essa faccia parte di un'identità irripetibile. Ciò è possibile perché la persona dispone in un certo senso della sua sessualità, giacché può accettare o rifiutare le relazioni sulle quali si costruisce la sua identità. Certamente, poiché non può prescindere dal suo ancoraggio nella corporeità maschile

o femminile che è stata generata, la condizione sessuata non deve essere intesa come il frutto di una pura scelta. In virtù della partecipazione all'irripetibilità della persona, la sessualità può essere integrata sempre di più.

Esistere in un modo o in un altro non contraddice l'irripetibilità della persona, ma ne fa parte: non è la mascolinità o la femminilità ad essere irripetibile, ma la persona, la quale può, per questo motivo, rendere irripetibile il suo modo di essere uomo o donna. A volte, come accade nella società attuale, non sempre si riesce a scoprire dove si trova quest'irripetibilità spesso scambiata con mode o ideologie.

2. Donna e uomo: diversi, ma complementari

La differenza tra uomini e donne è comprovata, in modo adeguato, da diverse scienze biomediche, quali, ad esempio, la genetica, l'endocrinologia e la neurologia³. Già all'inizio dello sviluppo evolutivo troviamo delle differenze piuttosto rilevanti tra uomo e donna che si accentuano nel periodo adolescenziale e si consolidano nell'età adulta⁴.

Il cervello maschile e quello femminile sono diversi fin dal momento della nascita e sono loro a guidare impulsi, valori e la visione stessa della realtà. È ampiamente dimostrato che il processo di maturazione intellettuale è differente per i ragazzi e le ragazze⁵. Il cervello delle femmine e quello dei maschi si differenziano tra loro in modo sostanziale anche nel ritmo di sviluppo⁶. Le diverse regioni del cervello si sviluppano secondo sequenze diverse tra i due sessi⁷. Maschi e femmine si sviluppano

³ Da un punto di vista genetico, tutte le cellule dell'uomo (che contengono i cromosomi XY) sono differenti da quelle della donna (il cui equivalente è XX): si tratta di una differenza che è presente in tutte le cellule del nostro corpo. Anche da un punto di vista endocrino, è scientificamente dimostrato come l'azione degli ormoni sia fondamentale per lo sviluppo intrauterino ed extrauterino degli esseri umani: gli ormoni determinano lo sviluppo sessuato ed influiscono sul sistema nervoso centrale, agendo sul cervello.

⁴ Per un raffronto dei principali caratteri di natura propri dell'uomo e della donna si veda F. POTERZIO, *Relazioni interpersonali e identità di genere*, in «Quaderni di Scienza & Vita», 9 marzo 2007, pp. 61-62.

⁵ J. KENWAY - S. WILLIS, *Feminist Single Sex Education Strategies: Some Theoretical Flaws and Practical Fallacies*, in «Discourse», 7 (1986), pp. 1-30.

⁶ I. ENKVIST, *Igualdad y diversidad en el proceso educativo. El tratamiento del género en la escuela*, in *I Congreso Internacional sobre educación diferenciada*, Barcelona, EASSE, 2007, pp. 87-116.

⁷ S. KRAEMER, *The Fragile Male*, in «British Medical Journal», 321 (2000), pp. 1609-1612.

secondo ritmi diversi⁸. Ad esempio, le capacità linguistiche si sviluppano prima nelle femmine, ma i maschi maturano più in fretta la memoria relativa allo spazio⁹.

Si tratta di una realtà scientificamente verificata da studi neuroscientifici: ogni cellula di un uomo è assolutamente maschile e ogni cellula di una donna è assolutamente femminile¹⁰.

Questa differenza si riflette anche nel cervello. Pur essendo identici per più del 99%, le aree e i circuiti neuronali del cervello coinvolti nella risoluzione di problemi e conflitti, nel processamento del linguaggio e nel modo di affrontare lo stress sono diversi¹¹.

Gli uomini utilizzano le zone più analitiche del cervello per prendere decisioni, mentre le donne si basano più sulla parte emotiva, e la zona del cervello in cui si genera l'ansia è quattro volte inferiore negli uomini.

Un recente studio condotto da un'équipe di scienziati dell'Università della Pennsylvania¹² ha dimostrato come le differenze di genere siano imputabili a una differente architettura delle connessioni neuronali. Lo studio ha coinvolto un campione di 949 giovani, di cui 428 maschi e 521 femmine, suddivisi per fascia d'età in tre gruppi: infanzia (8-13,3 anni), adolescenza (13,4-17 anni), età adulta (17,1-22 anni).

⁸ P.E. CICERONE, *Educati a parte. Mente e cervello*, in «La rivista di psicologia e neuroscienze», settembre-ottobre 2004, pp. 36-41.

⁹ N.J. SANDSTROM - J. KAUFMAN - S.A. HUETTEL, *Males and Females Use Different Distal Cues in a Virtual Environment Navigation Task*, in «Cognitive Brain Research», 6 (1998), 4, pp. 351-360. Questo studio è stato confermato ed approfondito anche da Saucier e dalle sue colleghe dell'University of Saskatchewan and York University (2002, pp. 403-410).

¹⁰ D. KIMURA, *Sex and Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2000; L. SAX, *Why Gender Matters: What Parents and Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences*, New York, Random House, 2005; R.K. LENROOT ET AL., *Sexual Dimorphism of Brain Trajectories during Childhood and Adolescence*, in «Neuroimage», 36 (2007), pp. 1065-1073; M. CALVO CARRO, *Cerebro y educacion: hombres y mujeres: las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*, Cordoba, Almuzara, 2008; J.B. BECKER, *Sex Difference in the Brain. From Gene to Behavior*, New York, Oxford University Press, 2008; L. BRIZENDINE, *Il cervello dei maschi*, Milano, Rizzoli, 2010; L. BRIZENDINE, *Il cervello delle donne*, Milano, Rizzoli, 2011.

¹¹ In particolare, il cervello femminile ha l'11% in più di neuroni rispetto a quello maschile nelle aree del linguaggio e dell'ascolto, presenta zone collegate alle emozioni e alla memoria, situate nell'ippocampo, più grandi che negli uomini, e ha meno circuiti neuronali nell'amigdala, zona del cervello in cui si attivano le risposte di fronte al pericolo o si generano i comportamenti aggressivi.

¹² M. INGALHALIKAR ET AL., *Sex Differences in the Structural Connectome of the Human Brain*, in «PNAS», 2 (2014), pp. 823-828 (<http://www.pnas.org/>).

Analizzando 95 regioni cerebrali (68 corticali e 27 subcorticali) con la tecnica di *neuroimaging Dti* (*Diffusion Tensor Imaging*), i ricercatori sono riusciti a ottenere un modello computerizzato che traccia una mappa delle connessioni neuronali (Connettoma)¹³.

La differenziazione di genere nel Connettoma appare evidente e significativo nei soggetti over 13, con risultati più marcati nel campione adulto. Le connessioni intra-emisferiche maschili mettono in comunicazione la parte posteriore del cervello, coinvolta nelle esperienze percettive, con la parte anteriore del cervello, per il coordinamento tra percezione e azione. Questo spiega perché gli uomini hanno spiccate attitudini visuo-spaziali.

Le connessioni intra-emisferiche femminili, rendono lo scambio di informazioni tra emisfero destro ed emisfero sinistro più veloce. La dialettica integrata fra la porzione sinistra, notoriamente specializzata nel ragionamento analitico e nel linguaggio, e quella destra, collegata con l'intuizione, conferiscono alla donna capacità *multitasking* e migliori competenze mnemoniche.

Come afferma Ruben Gur, uno dei ricercatori coinvolti nella citata ricerca: «Le dettagliate mappe Connettoma del cervello non solo aiuteranno a capire meglio le differenze tra come gli uomini e le donne pensano ma ci daranno anche un quadro più chiaro delle radici dei disturbi neurologici che sono spesso correlati al sesso».

Gli psicologi dell'Università di Warwick hanno sottoposto un gruppo di uomini e donne a un compito di *decision making* e hanno concluso che gli uomini giudicano in maniera più generale e frettolosa mentre le donne sono più accurate. Secondo questo studio, pare che i due sessi affrontino le situazioni in maniera globalmente diversa, nel senso che gli uomini tendono a organizzare il mondo in categorie distinte, mentre le donne affrontano le cose con maggiore flessibilità.

La scoperta più intrigante, però, è stata quella che uomini e donne sono ugualmente fiduciosi nelle decisioni prese. Questo significa che la differenza di genere non è dovuta al fatto che gli uomini sono più decisi nelle scelte rispetto alle donne, come si tende a credere, ma semplicemente al fatto che uomini e donne percepiscono il mondo in modo diverso. In sostanza, il modo di decidere dipende dai significati che si attribuiscono alle cose. Una possibile spiegazione delle diversità riscon-

¹³ La 'mappa' evidenzia come nell'uomo siano più diffuse connessioni di tipo intra-emisferico nella regione sovratentoriale, la quale contiene la maggior parte della corteccia cerebrale, mentre in quest'area le connessioni inter-emisferiche sono maggiormente evidenti nei campioni femminili. Andando ad osservare, invece, la porzione sottotentoriale, dove risiede il cervelletto, i risultati sono invertiti.

trate è che il mondo potrebbe essere considerato in maniera più lineare, atteggiamento tipicamente maschile, o pieno di sfumature, come per le donne. Ovvero gli uomini sono più pragmatici, mentre le donne si perdono più facilmente in ripetitive elucubrazioni mentali.

In genere le donne risultano più intuitive degli uomini. L'uomo ha un cervello più razionale in quanto i due emisferi cerebrali (destro e sinistro) sono meno connessi tra loro rispetto a quelli del cervello femminile. La donna, avendo più connessioni tra essi, ha un cervello più olistico e intuitivo. Gli uomini sono tipicamente *systemizer*, più facilitati nei compiti logici e matematici; le donne, invece, sono *empathizers*, ovvero più predisposte a cogliere lo stato emotivo altrui.

Alcuni ricercatori hanno constatato che nel cervello maschile le connessioni corrono dalla fronte alla nuca lungo lo stesso emisfero (tranne che nel cervelletto), mentre in quello femminile le connessioni sono trasversali e vanno dall'emisfero destro (legato all'intuizione) a quello sinistro (legato al pensiero logico). Le donne spesso hanno quella marcia in più che permette loro di capire al volo una situazione e fare la scelta giusta, lasciandosi guidare, appunto, da processi mentali inconsci che corrono su binari paralleli a quelli del pensiero riflessivo.

Le donne hanno una maggior capacità di valutare il non-detto ossia tutto ciò che può essere solamente sentito, percepito proprio grazie alla loro maggiore empatia, alla loro sensibilità che gli permette di cogliere la sorpresa in uno sguardo dell'alunno, un sorriso furtivo per un successo ottenuto, una lieve tensione nel tono di voce, le mani che gesticolano. L'intuito femminile si sviluppa sin dalla vita intrauterina, una dote senza eguali che aiuta la donna a captare segnali, comprendere al volo situazioni, permettendole di districarsi in situazioni difficili senza la necessità di ricorrere al pensiero riflessivo e razionale.

Lo studio citato dimostra che il cervello femminile è orientato a favore dell'intuito sin nel grembo materno perché è esposto a scarse quantità di testosterone, l'ormone maschile che invece 'instilla' razionalità e capacità riflessive; si tratta di un'ulteriore conferma del fatto che alcune differenze tra cervello maschile e femminile si instaurano sotto l'influenza degli ormoni sessuali, il testosterone per lui e gli estrogeni per lei¹⁴.

¹⁴ Le differenze, spiega Maira, si riflettono anche nelle malattie neurologiche, diverse nei due sessi, e nelle terapie, che dovrebbero essere personalizzate. Un luogo comune, che la scienza ha invece sfatato, riguarda le dimensioni del cervello. «Il cervello della donna pesa in media circa il 12% in meno di quello dell'uomo – spiega – 1.200 grammi contro 1.350 grammi. Tuttavia, se si fa una misura non assoluta del peso cerebrale, ma relativa al peso corporeo la differenza si annulla».

Le donne funzionano più attraverso le emozioni. Per questo, 'stare bene' con le persone che amano è di fondamentale importanza per la loro felicità. Una donna, ad esempio, non può godersi la giornata se ha discusso con un'amica o con la madre. Se a questo si unisce la sua capacità di ricordare dettagli anche minimi, le conseguenze di un brutto momento sono più gravi. Non starà tranquilla fin quando il problema non è risolto. Gli uomini, invece, sono meno emotivi e si concentrano di più sugli obiettivi, sul raggiungere le proprie mete.

Dal momento che le donne sono più emotive, si godono più il processo che il successo dell'obiettivo raggiunto. Per loro la meta non è l'aspetto più importante. Come abbiamo detto, gli uomini concentrano le proprie aspettative sul raggiungere quello che si sono proposti. Per questo è più comune vedere una donna che passeggia in un centro commerciale guardando i negozi senza seguire una direzione definita che un uomo, il quale piuttosto andrà diretto al luogo in cui comprare ciò di cui ha bisogno e tornerà con la stessa rapidità. Per la donna, è più importante godersi lo svolgimento del processo messo in atto per raggiungere la meta, più che la meta stessa.

Le ragazze si intrattengono volentieri su temi di natura più personale ed esistenziale. Gli studi pionieristici di Gilligan¹⁵ sulla psicologia femminile hanno messo in evidenza l'insicurezza delle adolescenti quando temono di danneggiare le relazioni che considerano importanti.

Le ragazze, più dei ragazzi, sembrano saper condividere in modo equanime gioie e dolori con gli amici. I ragazzi invece dimostrano una maggiore riservatezza nei momenti difficili, mentre preferiscono condividere con gli amici i momenti di gioia, i lati positivi della vita. Tutto ciò spiega anche perché nei rapporti con gli altri sono le ragazze a dare particolare rilevanza alle funzioni di ascolto e sostegno personale e i ragazzi a dare maggiore importanza all'aiuto nella realizzazione di obiettivi personali¹⁶.

A livello di condotta si nota una differenza importante: alle ragazze costa di più staccarsi dalle situazioni. Per questo, ad esempio, per loro è molto più difficile riprendere lo studio dopo un evento particolare che le ha coinvolte emotivamente. Lasciare a casa una situazione problematica può diventare il castigo peggiore e, una volta a scuola, penseranno sempre a tutto ciò che hanno lasciato a casa. I ragazzi, invece, possono andare a scuola e scollegare il 'chip' di casa senza il minimo senso di

¹⁵ C. GILLIGAN, *In a Different Voice*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1982.

¹⁶ A. LA MARCA, *Differenza tra ragazze e ragazzi a scuola: implicazioni didattiche*, in EAD. (a cura di), *L'educazione differenziata per le ragazze e i ragazzi. Un modello di scuola per il XXI secolo*, Roma, Armando, 2009.

colpa, perché il cervello dell'uomo funziona più come una serie di compartimenti separati tra loro, ordinati in modo schematico.

Per questo un alunno, quando si trova nel compartimento 'studio', non è in quello 'amico'; perciò può sembrare che non senta la mancanza di un amico durante le ore di studio. Una ragazza, invece, essendo meno capace di staccarsi da ciò che accade intorno a lei, tiene con sé tutto, per tutto il tempo. Ad esempio, per lei è molto più difficile stare davanti alla televisione e addormentarsi facendo *zapping*. Un ragazzo, invece, riesce a dormire profondamente anche se la casa sta andando a fuoco perché, in quell'istante, è nel compartimento 'relax' ed ha l'obiettivo di riposare.

Da quanto detto si può dedurre perché le donne possono fare mille cose allo stesso tempo e con grande abilità. È una dimostrazione del fatto che la donna è superiore? No. Sono modi diversi di essere. Se a questa capacità multifocale uniamo la maggiore tendenza all'apprensione, possiamo allora comprendere il motivo per il quale le donne sono sempre più stanche e credono che, se le cose non le fanno loro, non potrà farle nessun altro (o nessun altro le farà bene come loro).

Il modo più efficace perché una ragazza risolva un conflitto è parlare. Per questo va a prendere un caffè con un'amica per ore, può raccontare la stessa storia varie volte a persone diverse, può stare incollata al telefono o alla chat per un tempo infinito, cosa che i ragazzi in genere fanno solo per arrivare ad accordi concreti. Mentre la donna parla, categorizza i problemi e sorgono le soluzioni.

Un ragazzo, invece, parla solo quando ha già risolto il conflitto, quando si sa già se ha avuto successo o meno. Per questo non deve sorprendere che l'uomo, quando si trova in un momento di notevole stress per qualche problema, possa rispondere 'Niente' quando gli si chiede cosa succeda. Avere chiaro questo aspetto è molto importante in un rapporto di coppia, perché alle donne, non avendo la capacità di delegare, costa molto sentirsi ferite o arbitrariamente escluse dalla vita del partner quando non racconta cosa gli sta succedendo e non considera la loro opinione nel processo di risoluzione dei conflitti. Ma non è così per i maschi. È meglio che un insegnante non insista con domande quando vede un alunno in difficoltà; è preferibile aspettare che un alunno maschio sia disposto a parlare.

3. *La ricerca*

La costituzione neurologica e biologica esercita un'influenza notevole sulla condotta della persona. Come abbiamo visto, essere uomo o essere donna implica il fatto di avere una costituzione diversa e una serie di atteggiamenti distinti che variano anche in base all'età di ogni persona.

Di fronte a queste prove scientifiche, come si manifestano queste distinzioni neurobiologiche a livello di condotta? Esistono, allora, un modo maschile e un modo femminile di comunicare? Le esperienze vitali risentono di queste differenze?

Le recenti ricerche psicologiche, pedagogiche e didattiche hanno accertato che gli alunni e le alunne apprendono e si comportano a scuola in modo diverso e che la probabilità di successo nello studio aumenta, per entrambi i sessi, quando gli insegnanti, nella loro attività didattica, tengono presenti le peculiarità maschili e femminili. È avvertita pertanto l'esigenza di studiare e diffondere le migliori esperienze didattiche sul modo pedagogicamente più valido di insegnare alle donne e agli uomini.

In questa ricerca abbiamo voluto conoscere le opinioni di 232 docenti dell'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado e dei primi due anni di scuola secondaria di secondo grado di tutte le province siciliane su alcune condotte che possono influire nella vita personale e scolastica di ogni alunno di 13-16 anni. È superfluo dire che, come in molte categorizzazioni di questo tipo, nella realtà non troveremo mai 'estremi puri' e ci saranno sempre non poche eccezioni.

Sono stati organizzati dei *focus group* rivolti a docenti di varie aree disciplinari per capire quali fossero gli atteggiamenti verso la differenza di genere, per conoscere e approfondire le eventuali modalità di azione e d'intervento teorico e pratico all'interno delle realtà scolastiche.

Dopo i *focus group* sono state effettuate interviste in profondità su traccia a insegnanti e a dirigenti scolastici, finalizzate a raccogliere informazioni e riflessioni orientate a far emergere osservazioni e a raccogliere opinioni sulle differenze di genere, a quali ambiti esse si riferiscano (comportamenti, modalità comunicative, interessi disciplinari e non, stili cognitivi, tipi di intelligenza, orientamento ecc.) e a eventuali interventi praticati, ai progetti realizzati o in via di attuazione, oltre ai possibili ostacoli alla loro effettuazione.

I *focus group* sono stati realizzati durante i primi tre mesi del 2016: 10 gruppi hanno coinvolto insegnanti della scuola secondaria di primo grado e 18 gruppi docenti della scuola secondaria di secondo grado. Gli insegnanti che hanno partecipato ai *focus group* sono stati 232; ad essi sono stati invitati docenti di ambedue i sessi, di vari ambiti disciplinari, di diversa anzianità di servizio, provenienti da zone differenti della Sicilia e che avevano svolto nella scuola in cui lavorano un incarico di durata significativa (indicativamente di almeno sei anni).

Le interviste in profondità sono state realizzate nel marzo del 2016 e sono state effettuate con 30 insegnanti particolarmente sensibili e attenti alla tematica dell'identità di genere. Nella seconda parte del 2016 sono state fatte indagini aggiuntive e sono stati intervistati altri 3 testimoni pri-

vilegiati (dirigenti scolastici) poiché alcuni dati ricavati dal questionario strutturato richiedevano di essere approfonditi e, inoltre, alcune questioni emerse dai *focus group* dovevano essere ulteriormente analizzate. Le interviste realizzate hanno coinvolto 5 dirigenti scolastici e 10 genitori.

Le tracce dei *focus group* e delle interviste in profondità sono differenziate e per alcuni/e intervistati/e sono state elaborate scalette di interviste *ad hoc*; tramite i due strumenti sono stati però indagati i seguenti aspetti comuni: il livello di sensibilità e consapevolezza, il grado di dibattito e progettualità della scuola siciliana sul tema delle differenze e della costruzione dell'identità di genere; le osservazioni e le opinioni dei docenti, dirigenti (testimoni privilegiati) rispetto all'incidenza della diversità di genere nelle dinamiche scolastiche, sia nei rapporti con i colleghi e le colleghe, sia nei processi di insegnamento-apprendimento.

Sono stati, in particolare, affrontati i temi delle motivazioni e degli atteggiamenti degli alunni e delle alunne, delle modalità e dei livelli di apprendimento, dei comportamenti e della relazionalità, dei processi di orientamento, della didattica disciplinare.

3.1. Analisi dei dati

I contesti educativi possono essere sempre più adeguatamente conosciuti attraverso la scoperta sempre più profonda e articolata delle varie caratteristiche che ne definiscono la complessità, che è evidenziata dall'insieme degli eventi ambientali e culturali che li attraversano. Per questa ragione non è possibile ipotizzare solo procedure di ricerca che semplifichino tale complessità (procedure presenti nelle ricerche di tipo quantitativo), e rendano difficile l'individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste che possono essere individuate applicando metodi di ricerca di tipo qualitativo.

Le tecniche di ricerca utilizzate ci hanno consentito prevalentemente una raccolta di dati che si è avvalsa di codici verbali (scambi discorsivi, riflessioni orali) trasferiti in testi scritti.

Sappiamo che nella ricerca di tipo qualitativo la figura del ricercatore assume un suo rilievo e la valutazione dei risultati della ricerca è resa tanto più adeguata, quanto più il ricercatore assume criteri analitici sempre più raffinati. Questo è possibile rendendo accessibili ad altri interlocutori le sue procedure di indagine e scoprendo con loro altri piani analitici della ricerca.

Per questa ragione, abbiamo focalizzato l'attenzione sull'analisi del contenuto delle trascrizioni dei *focus group* e dei colloqui come procedura per elaborare i dati raccolti. Il modo più diffuso di analizzare i testi scritti presuppone diverse fasi di sistematizzazione dei dati.

Creazione di codici. In una prima fase abbiamo considerato i testi procedendo ad una segmentazione analitica del contenuto. Lo scopo è stato quello di individuare in ciascun passaggio del discorso diverse unità analitiche, che potessero essere parole, oppure frasi, affermazioni o interi paragrafi dai quali evincere nuclei di significato. Questi nuclei sono definiti in letteratura codici, e sono l'esito di processi inferenziali. I codici correlati a questi nuclei di significato sono stati indicati con sigle. Questi codici sono emersi dai dati di ricerca evidenziati secondo un approccio *bottom-up*¹⁷ (ed è in genere questa la procedura più diffusa considerando la *Grounded Theory*)¹⁸.

In una seconda fase abbiamo trovato le possibili tipologie di relazione tra i codici creati, e tenendo conto dei criteri individuati da Johnson e Christensen (2004)¹⁹: inclusione (il codice individuato è una parte di un altro codice dal significato più ampio); causa-effetto (il codice individuato è il risultato, oppure la causa, di un altro codice); generativo (il codice individuato genera un altro codice); relazioni funzionali (il codice individuato è in funzione di un altro codice); mezzo-fine (il codice individuato è un mezzo per raggiungere il fine segnalato da un altro codice); sequenze (il codice individuato è una parte di una sequenza di codici); attribuzioni (il codice individuato ricopre una caratteristica di un altro codice).

Aggregazioni di codici. Le fasi del processo di codifica appena segnalate hanno dato luogo a modifiche iniziali, tenendo conto del carattere ricorsivo e ciclico dello stesso processo. Infatti, ad una prima lettura, ne sono seguite altre in cui la costruzione di codici è stata ridefinita finché non è stato possibile cogliere i molteplici nuclei di significato emergenti dai testi esaminati. Il passo successivo è consistito nella costruzione di aggregazioni di codici²⁰. Questo passaggio è stato realizzato tenendo conto di diversi criteri tramite i quali creare le aggregazioni, che, proprio in virtù di questi criteri, hanno assunto diverse strutturazioni interne, alcune delle quali vengono di seguito presentate in modo assai sintetico.

¹⁷ Per questo tipo di analisi abbiamo utilizzato il software Atlas.ti.

¹⁸ A. BRYANT - K. CHARMAS (eds.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*, London, Sage, 2008.

¹⁹ B. JOHNSON - L. CHRISTENSEN, *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, New York, Pearson Education Inc., Allyn & Bacon, 2004.

²⁰ Nell'applicazione del software Atlas.ti, tali aggregazioni sono definite 'famiglie di codici', e vengono trasposte in forma grafica nei network, che possono essere visualizzati applicando lo stesso software.

Un primo criterio di strutturazione si riferisce ad aggregazioni che definiscono la situazione: si tratta di aggregazioni che racchiudono codici che hanno a che fare con il modo in cui i partecipanti alla ricerca considerano importante per l'attività scolastica la differenziazione tra uomo e donna. In altre parole, abbiamo creato questa aggregazione mettendo insieme codici che riguardavano il punto di vista degli insegnanti su una particolare tematica.

Un secondo criterio definisce aggregazioni che descrivono processi: in questa tipologia di aggregazione abbiamo incluso tutti quei codici che esprimono sequenze di eventi, cambiamenti avvenuti nel tempo, o passaggi da uno *status* ad un altro. Per questa ragione si tratta di un criterio che abbiamo utilizzato specialmente nell'analisi delle narrazioni di attività di esperienze didattiche. In terzo luogo, abbiamo trovato aggregazioni che descrivono specifiche attività in contesti operativi: i codici che abbiamo incluso in questo tipo di aggregazione sono codici che descrivono specifiche modalità operative o di comportamento, che si svolgono in un determinato contesto (diverse situazioni in classe). Infine un quarto criterio è stato quello che ha dato luogo ad aggregazioni che descrivono relazioni tra insegnanti e alunni, e tra alunni tra di loro.

Questo criterio implica la possibilità di aggregazioni che riguardano sia le relazioni a carattere informale, legate al vissuto quotidiano al di là della lezione (relazioni che possono instaurarsi tra alunni, come l'amicizia, i conflitti, le rivalità ecc.), sia le relazioni a carattere formale, che descrivono i rapporti tra insegnante e alunno/i.

3.2. Risultati

Il materiale qualitativo così raccolto è molto ampio, variegato e ricco di informazioni.

Gli insegnanti che hanno partecipato ai *focus group* o che sono stati intervistati si mostrano generalmente consapevoli del fatto che la differenza di genere è una delle variabili con cui ci si deve quotidianamente confrontare in classe.

Per facilitare l'esposizione dei punti di vista e delle interpretazioni espresse durante i *focus group* e le interviste in profondità abbiamo raggruppato le testimonianze secondo le principali categorie a cui può essere ricondotta l'origine della diversità con cui ragazze e ragazzi, ma anche le/gli insegnanti stessi, si trovano a confrontarsi. Sottolineiamo come, a volte, descrizioni e considerazioni si intreccino a tal punto da rendere difficile la loro distinzione.

Inevitabilmente i comportamenti quotidiani nell'ambito scolastico, i giochi e le attività svolte nel tempo libero esprimono i modi di essere e di interpretare la propria mascolinità e femminilità, e quindi le relazioni

tra generi; le/gli insegnanti colgono differenze nel modo di relazionarsi degli alunni nei gruppi omogenei ed eterogenei per sesso. Abbiamo raggruppato le differenze in sette categorie.

3.2.1. *La femminilizzazione del corpo insegnante*

Abbiamo analizzato ampiamente quanto è emerso da interviste e *focus group*, riguardo all'importanza e ai significati attribuiti dalle/dagli insegnanti ad un fattore strutturale della scuola attuale: la sua caratterizzazione come prevalentemente femminile.

In sintesi si rileva che la femminilizzazione del corpo insegnante incide: sulla formazione dell'identità di genere, nel senso che si rileva una difficoltà nel processo di identificazione con adulti soprattutto da parte dei maschi, data la carenza di docenti dello stesso sesso; sugli approcci educativi trasmessi, in cui si ha una prevalenza di approcci basati su comprensione, accoglienza, non competitività, tipicamente femminili; sulla didattica, maggiormente orientata alla parola, ai contenuti umanistici ed espressivi; sul rendimento scolastico, in cui i maschi tendono ad essere il sesso debole all'interno della scuola in quanto subiscono maggiori insuccessi e hanno carriere più accidentate (la carenza di modelli maschili in cui identificarsi, gli approcci educativi e la didattica al femminile possono creare difficoltà comunicative e demotivazione); sulla progettualità, sull'organizzazione e sulla gestione della scuola, in quanto, mancando l'equilibrio di genere, viene meno la varietà nell'impostazione del lavoro e nei modi di leggere la realtà, di interpretare e di rispondere ai bisogni degli alunni; sull'immagine della professione, rispetto a cui l'elevata presenza di insegnanti donne nel corpo docente porta ad una svalutazione del ruolo dell'insegnante che diventa scarsamente attrattivo per gli uomini.

L'insegnante uomo è più attento alla capacità di iniziativa, alla dimostrazione di forza e di competizione, mentre l'insegnante donna è più attenta agli aspetti della salute, della cura e delle relazioni affettive. Le donne sono generalmente in grado di interpretare le espressioni del volto meglio degli uomini.

Le stesse docenti sottolineano il vantaggio derivato dalla presenza di colleghi maschi che incide positivamente sul comportamento specialmente degli allievi maschi.

«C'è un'aggressività in crescendo tra le ragazze e quasi un rinchiudersi, un ritirarsi su se stessi dei maschi [...] proprio per questo si pensava che ci vorrebbero degli insegnanti maschi che dessero un'immagine forte, un'immagine positiva [del genere maschile]». AF

La femminilizzazione del corpo insegnante ha prodotto una crescente prevalenza della comunicazione degli alunni di entrambi i sessi con la figura del docente donna. Questa tendenza si accompagna a un

processo di ‘femminilizzazione dell’alunno maschio’, che favorisce nei giovani maschi una personalità più emotiva, preferenze e propensioni nei consensi che rispondono a una mentalità assai più femminilizzata di un tempo.

«...Io ho visto che i pochi uomini nella scuola sono ammirati dagli alunni maschi. Anche per loro è importante e hanno il bisogno di avere le due figure di riferimento, al maschile e al femminile. Il modo di fare “maschile” ha sempre degli aspetti che fanno bene ai bambini». AG

La sensibilità femminile e ‘materna’ non viene vista tuttavia solo come un fatto critico e limitativo, si riconosce alle insegnanti capacità e attenzioni di cui si ravvisa invece la carenza tra i docenti maschi.

3.2.2. *Atteggiamenti e stili di apprendimento*

Più di un/a insegnante afferma che non vi sono differenze tra maschi e femmine nel rendimento in generale e nelle competenze acquisite nelle singole materie, ma senz’altro si coglie una specificità di genere nell’atteggiamento nei confronti della scuola e nell’interpretazione del proprio ruolo di studente:

«C’è un rapporto meno conflittuale tra le ragazze e la scuola, sono più facilmente gestibili, invece con i ragazzi a volte c’è necessità di scontrarsi, di discutere». AH

«...Mi sembra di poter dire che da parte delle ragazze c’è una maggiore attenzione alla cura formale, all’ordine, alla rifinitura, al seguire le consegne. Se prendi un pacco di quaderni, in linea generale, anche se non vedi il nome, individui se sono di un alunno o di una alunna». AI

«Sono diversi gli stili di apprendimento, gli stili anche di esecuzione dei compiti, le ragazze sono sicuramente più curate...». AH

Altra caratteristica attribuita alle allieve è la diligenza con la quale studiano ed eseguono le consegne; qualcuno sostiene però che tale fattore faccia perdere loro vivacità e creatività: «Le ragazze sono più ordinate, più rispettose delle consegne, però meno vivaci nella partecipazione che va più spesso stimolata». IE

C’è tuttavia chi ritiene che tale modalità di studio consenta alle donne di essere efficienti e produttive: «Le ragazze che riescono ad essere diligenti e poi ad approfondire e rielaborare, avendo acquisito con precisione certe nozioni, sono molto più brave, perché fidarsi solo dell’intuizione non significa produrre una creatività di alto livello. Nell’unire la diligenza con l’approfondimento e con il ricreare in generale le ragazze sono più brave». AL

Il rendimento superiore delle donne non è questione di intelligenza ma di metodo, impegno, serietà, continuità negli studi. Come abbiamo visto in precedenza, molti/e insegnanti attribuiscono alle ragazze

tali caratteristiche che sembrano essere alla base dei migliori risultati scolastici rispetto ai maschi: «Si nota che le ragazze sono più diligenti e responsabili, più autonome, utilizzano dei metodi di lavoro più redditizi, più efficaci e quello che la scuola richiede viene eseguito da loro con maggiore facilità». BH

I differenti metodi di studio possono spiegare il migliore rendimento scolastico delle femmine ma non vengono sottovalutate le conseguenze negative sulla possibilità di esprimersi rispetto ai maschi, che appaiono più liberi di manifestare la propria creatività: «Ed è per la metodicità nello studio che le ragazzine riescono di più. Potrebbe esserci però l'aspetto negativo anche in tutto questo: c'è meno creatività, la donna riesce meglio perché le si chiede una determinata cosa, è metodica quindi, molto concreta, ma poco creativa. Il maschio invece svicola perché interessato da altro, viene anche distolto ma ha un atteggiamento più creativo e talvolta costruttivo». BI

«Io faccio il giro dei consigli di classe e noto che di una ragazzina che non disturba, che fa le sue cosine, esecutiva [si dice]: “poverina si è impegnata, dobbiamo premiarla” [...] il ragazzino che magari sarebbe anche di livello superiore della sua compagna, ma che ha rotto l'anima del suo insegnante per tutto l'anno, ha fatto più casino ecc., viene penalizzato». BL

«Può succedere che ci sia un ragazzino dinamico, iperattivo, non ordinato nella gestione del quaderno che però lavora veramente bene, progetta, fa, pensa [...] lui a stento prende un “buono”; poi, magari, c'è una bambina che si sforza, si impegna, molto ordinata ma che “stenta” un po' [...] lei prenderebbe tranquillamente “distinto”, anche come premio all'impegno. Volente o nolente, alle volte nel giudizio rientrano componenti di questo genere». BM

«Ci sono quelle ragazzine toste, determinate e si dà quel mezzo voto in più di premio, mentre il maschietto più vivace, più rompiscatole può essere penalizzato; io su questo fatto non sono tanto d'accordo, perché penalizzare il maschietto vivace?» BN

3.2.3. *Il coraggio dei ragazzi*

Timidezza, ritrosia, insicurezza e poca autostima potrebbero celarsi dietro un comportamento femminile riscontrato in varie testimonianze, che porta le ragazze a ritrarsi dal confronto con i maschi più irruenti e invasivi rispetto allo spazio collettivo: «Quando si fa una conversazione nella quale bisogna intervenire per alzata di mano e si fa il punto su un argomento, ecco, le ragazze tendono a stare zitte. E i maschi parlano, si buttano, sono molto più coraggiosi in questo. E quindi noi a scuola cerchiamo di sollecitare nei maschi un atteggiamento meno invadente

e invasivo [...] le bambine si ritraggono perché non hanno spazio, o comunque questo spazio dovrebbero conquistarselo, è faticoso e non tutte hanno voglia di farlo [...] [è importante] sollecitare invece nelle ragazze una partecipazione, bisogna un po' spronarle». AM

Emerge in modo diffuso, dunque, la difficoltà delle ragazze ad esprimersi verbalmente, non riuscendo così a dimostrare quanto valgono: «...ma capita spesso che le ragazze "brave" non hanno lo stesso coraggio di esporre i loro saperi dei maschi con le stesse capacità intellettive. È molto più facile che scrivano una relazioncina accurata che facciano un'esposizione orale». AN

3.2.4. *Alunne empatiche multitasking e alunni competitivi*

Le femmine riescono a vivere nell'ambiente scolastico in modo più fluido e si adattano ad esso più facilmente rispetto ai maschi, mostrano più maturità e il loro rendimento è mediamente migliore rispetto a quello dei compagni. I maschi si adattano meno agevolmente alle dinamiche scolastiche, si mostrano più vivaci e meno docili nel rispettare regole e consegne, hanno ritmi di maturazione più lenti e i loro risultati sono normalmente meno buoni. Spesso si arriva a sostenere che nella scuola sono i maschi ad essere più a disagio e a dimostrarsi il 'sesso debole'.

Notevoli differenze esistono anche nel modo in cui vengono gestite le emozioni e i sentimenti. Mentre nell'età infantile non si è capaci di analizzare le proprie emozioni, in quella adolescenziale tali analisi sono a volte fin troppo frequenti. Nell'adolescenza le emozioni iniziano ad essere oggetto dell'attività della corteccia cerebrale, la parte del cervello associata alle più alte funzioni cognitive. Questo cambiamento è chiaramente molto più marcato nelle ragazze rispetto ai ragazzi; forse proprio per questo motivo, quando a scuola l'insegnante richiede agli alunni adolescenti di scrivere o parlare delle proprie emozioni, i maschi si trovano in una situazione di svantaggio.

A pari età, i ragazzi hanno maggior difficoltà ad esprimere i propri sentimenti. Nelle ragazze, la delicatezza, l'attenzione ai dettagli e l'importanza che attribuiscono all'emotività sarà più tardi alla base della loro affettività femminile. Cosa che riesce impensabile nei ragazzi, che invece si caratterizzano per la loro rudezza, durezza, insensibilità, e che tendenzialmente disprezzano la vita affettiva.

La competitività continua ad essere invece riscontrata nel comportamento maschile: «I maschi in genere, pensando ai miei gruppi, hanno più competitività, ce l'hanno dentro, soprattutto per quanto riguarda le attività motorie, loro tendono a prevaricare. Sta a noi far notare che anche le femmine hanno le stesse capacità e probabilmente non fanno emergere questa competitività ma c'è comunque il gusto di partecipare». AT

Vari comportamenti distinguono maschi e femmine; i primi è noto come siano in difficoltà rispetto al controllo delle proprie azioni e del proprio corpo, tanto da incorrere spesso in richiami ed azioni disciplinari: «I problemi maggiori, intendendo sospensioni, richiami, queste cose, li abbiamo sempre coi maschi [...] il leader ecco, magari il leader negativo all'interno della classe, è più un maschio che una femmina». AU

Il bisogno di esprimere la propria fisicità, di sfruttare le proprie energie corporee porta a svolgere attività diverse nel tempo libero, più di tipo statico-relazionale le femmine, più dinamico-sportive i maschi: «È più facile vedere le ragazze che fanno giochi, più che giochi [formano] crocchi dove parlano discutono, e i maschi che giocano a pallone, questo già dalle elementari si vede, alle medie poi è proprio evidente, tu vedi i gruppi delle femmine che discutono, parlano non fanno dei giochi strutturati, i maschi invece spallano che è un piacere». AV

La diversa fase di sviluppo psicofisico, oltre alle trasformazioni dell'immagine e del ruolo della donna, spiega almeno in parte un comportamento giudicato intraprendente e anche aggressivo da parte delle ragazze rispetto ai coetanei di sesso opposto: «Una volta, per esempio, le ragazze erano più a crocchi fra di loro. Adesso sempre più ragazze anche delle prime e delle seconde inseguono i ragazzi delle terze, ci giocano, ci scherzano. I maschi sono ancora giocherelloni, col calcio». AZ

«Nei ragazzi e forse anche negli adulti sta prendendo il sopravvento la donna, la ragazzina: sono molto intraprendenti, a volte anche eccessivamente. I ragazzini quindi o si chiudono o sviluppano atteggiamenti di aggressività o comunque si creano degli ostacoli che sono difficili da superare creandosi così delle dinamiche poco piacevoli». AY

3.2.5. *Il perfezionismo delle ragazze*

Più perfezionista, la femmina non vuole dunque rischiare la brutta figura, teme di esporsi al giudizio di compagni/e ed insegnante. «Le ragazze sono molto più preoccupate dalla loro esposizione pubblica...». AO

Altri comunque sono gli ambiti in cui eccelle, come la scrittura: «...quando si tratta di completare e di trasformare ciò che hanno esposto oralmente in forma scritta le ragazze hanno un linguaggio più fluente, hanno maggior ricchezza di aggettivi, riescono a spiegare meglio le proprie emozioni e i propri stati d'animo». AP

«Le alunne riescono a concretizzare meglio sul quaderno quello che è stato discusso in classe». AY

Altri elementi vengono colti, come la grinta: «Sì. Sì, secondo me le femmine sono più grintose, le ragazzine sanno già cosa devono fare, hanno sogni, hanno proprio grinta! I maschi sono lì...». AQ

La metodicità viene riconfermata tratto femminile, associato però alla riflessività, che più spesso viene indicata come carente nei maschi: «Le ragazze sono molto più metodiche, più regolari, tendono inoltre ad essere più riflessive». AR

3.2.6. *La stabilità nelle amicizie dei maschi*

Anche le amicizie vengono portate avanti in modo diverso. Le ragazze tendono ad organizzare le loro amicizie sulla possibilità di trascorrere del tempo insieme per parlare e andare in giro. Le amicizie tra i ragazzi, invece, ruotano attorno ad interessi comuni nei giochi e nelle attività; per loro la conversazione e la condivisione dei segreti non rivestono una grande importanza.

Il contenuto delle confidenze che ragazzi e ragazze fanno ai loro compagni dello stesso sesso si differenzia perché le ragazze privilegiano l'ambito interiore mentre i ragazzi prediligono quello esteriore.

I contenuti delle confidenze e delle conversazioni dei ragazzi sono prevalentemente lo sport, le attività del tempo libero, la musica, i videogiochi e in generale tutto ciò che è legato al 'fare'.

I maschi sono molto più diretti, cioè, «“giochi con me? sì”, “non giochi? Bon, è lo stesso” fine, cioè, [per le femmine] è tutto un “ma sei più amica sua o più amica mia? Perché se tu sei più amica sua allora non sei più così tanto amica mia” e tutta una serie di relazioni di questo genere sono molto complicate da gestire». BA

«Nelle femmine l'aspetto gelosia, ossessività sono molto, molto forti e in genere non vengono nascoste, cioè sono molto palesi». BB

«I ragazzi hanno un gruppo più stabile, più fisso, forse perché più legato non tanto al raccontarsi fra di loro le cose, ma al gioco del calcio, alla bicicletta. Le ragazze sono più legate proprio alla conversazione, al raccontarsi, al pettegolezzo. Quindi sono molto più vulnerabili dal punto di vista delle amicizie, fra di loro». BC

Diversamente accade nei gruppi composti da soli maschi: lo stare insieme è determinato per loro soprattutto dalla condivisione di un interesse specifico, da un'attività svolta insieme; pertanto i componenti del gruppo rimangono amici almeno fino a quando hanno un obiettivo comune da raggiungere o una passione da sostenere o un'attività da svolgere.

Anche i disaccordi e le difficoltà si affrontano e si cercano di risolvere in modo diverso: «I maschi hanno un tipo di relazione molto diretto e molto schietto, si picchiano, litigano e dopo fanno la pace. Se due femmine litigano, si può stare mesi prima di ricomporre una relazione». BD

Per le diversità evidenziate e in generale per una differente sensibilità ma anche per il bisogno di costruire un'immagine solida di sé come

maschio o come femmina, soprattutto nell'età della scuola secondaria di primo grado, emerge la tendenza a stabilire relazioni separate.

«Le differenze maggiori le noti sempre alla scuola secondaria di primo grado, dove c'è la tendenza a fare gruppo, quindi maschi da una parte e femmine dall'altra, molto separati, alle elementari è più facile vedere dei gruppi misti anche nei momenti liberi, alle medie no, in seconda media soprattutto, abbiamo da una parte i maschi poi il gruppo delle femmine, che fanno proprio gruppi a sé stanti, interagiscono poco nei momenti liberi». BE

3.2.7. *Il bullismo al femminile*

Il bullismo si presenta come un fenomeno serio, ampiamente studiato, solo di recente è stato analizzato nella versione al femminile. Certamente tale ritardo è dovuto anche al fatto che, interpretato dalle ragazze, assume forme meno eclatanti, più nascoste, legate a dinamiche psicologiche che rimangono sotterranee – risultando spesso infide ed ingannevoli – e che tendono all'esclusione dal gruppo di chi lo subisce. Ma non per questo risulta meno grave ed anzi proprio la difficoltà a farlo emergere può renderlo più difficile da debellare: «Il bullismo femminile non è eclatante ma consiste nell'emarginazione. La ragazzina è tremenda da questo punto di vista, peggio del maschietto che rompe qualche cosa. Il bullismo femminile è più sul piano psicologico e credo sia molto sottovalutato. Perché, mentre il bullismo come gesto è individuato e sei costretto ad intervenire, l'altra azione è molto più subdola e sotterranea e non sempre per questo ce ne accorgiamo». BF

«...Quando c'è una cosa grossa la reazione è sempre quella, la femmina è più attenta a non farsi vedere, agisce più nell'ombra, non ha la manifestazione eclatante del ragazzo che tratta male fisicamente un compagno oppure ti distrugge il materiale della scuola; la donna è meno appariscente. Il maschio è più palese, atteggiamenti di bullismo del maschio sono molto trasparenti, quelli della femmina sono proprio più giocati sulle parole, sul non detto, sul fare in modo che nel gruppo certe ragazzine non possano entrarci mai, quindi le dicerie che poi mettono in giro [...] ed è molto più brutto il bullismo al femminile perché fai molta più fatica a coglierlo, e ferisce molto di più, perché il maschio una volta che è esploso con la scazzottata ha chiusa la cosa, la femmina continua». BG

Naturalmente anche il maschio è da educare ad avere padronanza dei propri istinti e a governare la propria forza; egli, probabilmente senza avvedersene, produce sofferenza nelle coetanee: «...Ecco, le bambine si controllano molto di più e comunque limitano la sfera dello scoppio di ira a un fatto verbale, invece per i maschi diventa spesso un fatto fisico, e allora su questo bisogna vigilare in qualche modo, anche perché

devi tutelare i maschi dal fatto di diventare persone irascibili, incontrollate che non sanno misurare la forza [...] anche delle loro ragioni, perché bisogna sempre consentire a tutti di tirare fuori le proprie ragioni, ma il discorso è far capire anche il modo in cui le devono confrontare con i torti degli altri».

Si evidenzia la maggiore disponibilità delle ragazze in generale, ma anche di coloro che si trovano in una condizione di disagio, ad aprirsi, a parlare delle proprie esperienze, a narrare di sé: «La ragazza che si trova in una situazione di disagio è più portata a cercare delle figure di riferimento, a cercare la confidenza che potrà aiutarla. In genere le ragazze sono più narranti, cioè sono più portate al racconto, alla narrazione di sé e delle proprie paure, delle proprie esperienze ed emozioni provate nell'ambito scolastico». BG

4. *Conclusioni*

Può essere utile, a questo punto, elencare i termini emersi durante interviste e *focus group* per descrivere allievi e allieve; l'analisi dell'insieme di aggettivi ed espressioni usate pone in evidenza la rappresentazione del maschile e del femminile da parte degli/delle intervistati/e.

In particolare sono stati considerati atteggiamenti, comportamenti e modi di essere attribuiti ad alunni e alunne separatamente dalle caratteristiche che le/gli insegnanti ritengono differenziarli dal punto di vista più propriamente scolastico e ancora dalle attitudini e dagli interessi disciplinari tra essi riscontrati.

Emergono immagini alquanto diverse dei due generi anche se si palesa qualche contraddizione, come nei casi in cui siano attribuite caratteristiche opposte agli appartenenti allo stesso genere o, al contrario, stesse caratteristiche ad entrambi i generi.

Possiamo osservare, ad esempio, come alle femmine si ascrivano elementi distintivi opposti quali dolcezza e grinta e al contempo capacità di mediazione e difficoltà di risolvere i conflitti.

In generale i termini che tratteggiano le ragazze riguardano aspetti più vari, ossia: il carattere e gli aspetti psicologici che vengono a delineare immagini femminili contrastate e che sono prevalentemente di tipo tradizionale e/o stereotipato se consideriamo ad esempio la gentilezza, la riservatezza, la gelosia, il sotterfugio e l'inganno, come d'altronde l'essere pettegole e sciocchine. Un tratto più volte indicato è la capacità di autocontrollo; viene messa in rilievo, altresì, la complessità della psicologia femminile; comportamenti quali «piangono, sono poco pratiche, stuzzicano» corrispondono per lo più a tratti riconosciuti come tipicamente femminili; la sensibilità femminile nei rapporti con gli altri è ricorrente.

Riguardo ai maschi, si dà maggiormente risalto a caratteristiche legate alla dimensione fisica (irruenti, aggressivi, incapaci di auto-controllo ecc.) e comportamenti che ne definiscono il dinamismo, la concretezza, la praticità. A differenza delle coetanee, capaci sia di mediare che di non manifestare le proprie strategie comunicative, il maschio è esplicito, diretto nel relazionarsi con gli altri e risulta anche disinibito; manca in compenso di progettualità mentre la femmina sa quello che vuole.

Non tutti gli insegnanti riescono sempre a cogliere immediatamente le differenze nel modo di apprendere dei maschi e delle femmine. Non sempre è facile per un insegnante individuare le strategie di volta in volta più efficaci per valorizzare le specificità apprenditive degli alunni e delle alunne.

Nella gran parte dei casi, gli insegnanti hanno sottolineato che durante le attività educative e didattiche a scuola non sempre si tiene conto in modo specifico della relazionalità tra i generi e che le iniziative su tale problematica sono quasi sempre intraprese da singole/i docenti:

«Credo che le differenze tra maschi e femmine siano abbastanza marcate, le sentiamo, le osserviamo da certi punti di vista; credo che abbiamo un certo tipo di attenzione anche se non sempre ci sono svolgimenti di tematiche specifiche per affrontare temi particolari...». AA

«Le differenze in generale sono sentite in senso positivo e notate, nel senso dell'attenzione che a queste, almeno nella nostra scuola, si dà. Penso anche che già da due o tre anni si fanno dei lavori, purtroppo spesso partono solo da un insegnante». AB

Alcuni insegnanti propongono di separare maschi e femmine in certi momenti dell'attività didattica, tenendo conto delle caratteristiche specifiche degli alunni e delle alunne che si hanno di fronte, degli stili di insegnamento e facendo riferimento a modalità flessibili di gestione delle classi e dei gruppi di apprendimento: «Mi sembra che dovrebbero esserci momenti in cui sono insieme e fanno delle cose insieme, però ci devono essere dei momenti che sono solo per gli uni e solo per le altre, perché certe dinamiche sono troppo delicate e colpiscono». AC

«Certe volte risulta più produttivo [separare i maschi dalle femmine] e sembra che ci siano degli argomenti specifici che interessano di più il maschio, altri la femmina». AD

Attraverso una didattica diversificata si riesce a far esprimere meglio maschi e femmine, e a valorizzare positivamente le loro specificità anche nei momenti in cui stanno in classe assieme.

I motivi adottati dagli insegnanti sono vari ma fanno riferimento, soprattutto, all'importanza di sensibilizzare i docenti al tema e di aumentare la loro consapevolezza sui processi di crescita degli alunni e delle alunne, per aiutarli a riflettere sui propri comportamenti.

Normalmente gli insegnanti in una classe mista incontrano ostacoli piuttosto seri nel prendersi cura delle diversità esistenti tra alunni e alunne: un'aula per studenti dei due sessi presenta variabili emozionali, comportamentali ed evolutive assai più accentuate e diversificate di quelle presenti in un'aula per alunni di un unico sesso; per tale motivo alcuni ricercatori sostengono che la scuola sessualmente differenziata aiuta il processo di apprendimento e consente di ottenere complessivamente risultati scolastici più alti.

Altri studiosi ipotizzano dei possibili danni della scuola omogenea per sesso allo sviluppo socio-relazionale degli alunni. La discussione sui risultati delle indagini sperimentali sui vantaggi dei due tipi di scuola non deve però mettere in ombra un principio pedagogico fondamentale: il rispetto e la valorizzazione delle diversità di genere presenti sia nelle classi miste che in quelle omogenee.