

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZA E CULTURA DEL BENESSERE E DEGLI STILI DI VITA

Ciclo 34

Settore Concorsuale: 11/D2 - DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA
Settore Scientifico Disciplinare: M-EDF/01 - METODI E DIDATTICHE DELLE ATTIVITA'
MOTORIE

EQUITÀ DI GENERE E PRATICHE TRASFORMATIVE IN EDUCAZIONE FISICA

Presentata da: Dott.ssa Monica Parri

Coordinatrice Dottorato:

Prof.ssa Carmela Fimognari

Relatore:

Prof. Andrea Ceciliani

Correlatrice:

Prof.ssa Silvia Leonelli

Esame finale anno 2022

Indice

Indice	3
Ringraziamenti	7
Abstract	10
Introduzione	13
Capitolo 1: Educazione fisica, scuola e questioni di genere	18
1.1. Introduzione.....	18
1.2. Educazione Fisica ed equità di genere	23
1.3 I concetti chiave degli studi di genere a proposito del soggetto.....	25
1.4. I documenti, la normativa, le politiche di genere	34
1.5 L'Europa a favore dell'educazione di genere e la risposta della scuola italiana.....	36
1.6 Le Indicazioni Nazionali sull'equità di genere.....	40
1.7 Le Indicazioni Nazionali per l'educazione fisica	42
1.8 Conclusioni.....	46
Capitolo 2: Definire l'educazione fisica	47
2.1. Introduzione.....	47
2.2 Riprendersi il valore pedagogico dell'educazione fisica.....	48
2.3 Il percorso storico epistemologico dell'educazione fisica, con un'attenzione al genere	51
2.4 Genere ed educazione fisica	54
2.5 Mascolinità egemonica.....	56
2.6 L'ineguaglianza sessuata dei saperi	59
2.7 Conclusioni.....	61
Capitolo 3: Esame della letteratura: pratiche e potere, Foucault, Bourdieu, Guillaumin	63
3.1. Introduzione.....	63
3.2 Foucault e biopotere	65

3.3 Biopotere, scuola, sport, educazione fisica	67
3.4 Bourdieu: campo, capitale, habitus	70
3.5 Il capitale motorio	76
3.6 Consapevolezza del potere	79
3.7 Decostruire la naturalizzazione dei sessi: Colette Guillaumin	79
3.8 Conclusioni.....	80
Capitolo 4: Esame della letteratura: i contributi femministi.....	83
4.1. Introduzione.....	83
4.2. Il pensiero della differenza sessuale: un nuovo paradigma	85
4.3 L'approdo alla pedagogia.....	89
4.3.1. La rivoluzione della pedagogia della differenza.....	89
4.3.2. Il ruolo della scuola	90
4.3.3. Limiti della pedagogia della differenza sessuale	92
4.4 Conclusioni.....	93
Capitolo 5: Analizzare le pratiche didattiche.....	94
5.1 Introduzione.....	94
5.2 Definire il processo d'insegnamento apprendimento	97
5.2.1 Dimensione progettuale.....	99
5.2.2 Dimensione metodologica e organizzativa.....	100
5.2.3 Dimensione relazionale	105
5.2.4 Dimensione riflessiva	106
5.3 L'analisi delle pratiche educative.....	108
5.3.1 Definire e studiare le pratiche educative e didattiche.....	108
5.3.2 Analizzare le pratiche educative e didattiche	109
5.4 Conclusioni.....	111
Capitolo 6: Il disegno di ricerca.....	113
6.1 Introduzione.....	113
6.2 Il disegno di ricerca	115
6.2.1 Titolo e orientamento epistemologico.	115
6.2.2 Domande di ricerca.....	118
6.2.3 Metodologia.....	118
6.2.4 Strumenti e raccolta dati	120

Capitolo 7: Il questionario per alunne e alunni	122
7.1 Introduzione.....	122
7.2 Studio dello stereotipo “Ci sono sport maschili e sport femminili”	123
7.3 Il questionario.....	125
7.3.1 Preparazione e messa a punto dello strumento.....	125
7.3.2 Somministrazione del questionario	126
7.3.3 Le variabili dell’indagine	127
7.3.4 Il campionamento	128
7.4 Analisi e elaborazione dati	131
7.4.1 Il curricolo: gradimento delle proposte didattiche.....	132
7.4.2 Relazioni, percezione di sé, self efficacy	137
7.4.3 Inclusione/Esclusione	140
7.5 Condizionamenti sociali: stereotipi nello sport e stereotipi di genere.....	144
7.6 Conclusioni.....	148
Capitolo 8: Le osservazioni	150
8.1 Introduzione.....	150
8.2 Il campione	151
8.3 Gli strumenti dell’osservazione.....	152
8.4 Analisi dati	154
8.5 Conclusioni.....	159
Capitolo 9: L’intervista strutturata alle/gli insegnanti di educazione fisica	161
9.1 Introduzione.....	161
9.2 Gli obiettivi dell’indagine	162
9.3 Il campione	163
9.4 Analisi dati	164
9.4.1 Il curricolo	164
9.4.2 Metodologie.....	166
9.4.3 Attenzione, motivazione, apprendimento.....	169
9.4.4 Leadership	175
9.4.5 I valori dello sport	178
9.4.6 Importanza della tematica di genere.....	181
9.5 Discussione.....	183

Capitolo 10: Le biografie professionali.....	187
10.1 Introduzione.....	187
10.2 Lo scopo dell'autobiografia professionale per le/gli insegnanti di educazione fisica	189
10.3 Lo strumento di ricerca.....	190
10.4 L'analisi delle biografie.....	192
10.5 Conclusioni.....	210
Capitolo 11: I focus group.....	212
11.1 Introduzione.....	212
11.2 Analisi dei dati.....	217
11.3 Report finale dei focus – group	219
11.4 Le differenze tra femmine e maschi in educazione fisica: la percezione delle/gli insegnanti	222
11.5 Le relazioni fra pari	232
11.6 Il focus riunito	237
11.7 Conclusioni.....	240
Capitolo 12: Sintesi dei dati e conclusioni	242
12.1 Analisi riassuntiva	242
12.2 Le risposte alle domande di ricerca	245
Bibliografia	255
Appendici	274
Appendice 1: Verbale della Commissione Etica.....	274
Appendice 2 : Il questionario agli alunni	277
Appendice 3 : Indicatori per l'osservazione in palestra	282
Appendice 4 : Informativa.....	284
Appendice 5: Richiesta di partecipazione ai focus group	287
Appendice 6 : Presentazione del I° focus ai partecipanti	290
Appendice 7 : Appunti delle/gli insegnanti durante l'ascolto dell'esperienza di V.....	291
Appendice 8: Sintesi del racconto-esperienza di V. al focus riunito.....	294
Indice delle figure.....	296

Ringraziamenti

Poter lasciare le aule scolastiche, sapendo di rientrarci con un'alta formazione e aver avuto la possibilità di dedicarmi ad uno studio a tempo pieno che non immaginavo potesse essere così arricchente dal punto di vista professionale e personale, lo considero un privilegio. In questo contributo sono raccolte ricerche bibliografiche (letture, studi, articoli, volumi, revisioni) che in tre anni hanno riempito la mia scrivania e il desktop del mio PC. L'equità di genere e il processo di emancipazione femminile è un argomento che fin da adolescente ho avuto a cuore, ma che non avevo mai legato in maniera diretta e consapevole all'insegnamento dell'Educazione Fisica scolastica (d'ora in poi EF).

Lo studio dell'EF appartiene alla mia prima formazione, successivamente approfondita nelle strategie educative e didattiche riferite al processo d'insegnamento-apprendimento, nonché nelle evidenze scientifiche dalle scienze dell'educazione. Mi sono approcciata ad un dottorato di ricerca con un bagaglio culturale ed esperienziale derivato dagli studi effettuati all'Isef (Istituto Superiore di Educazione Fisica) e a Scienze della formazione primaria, dalla formazione in attività didattiche di sostegno per l'integrazione scolastica e da vent'anni di insegnamento. Non intendo qui esporre il mio curriculum, ma sposo l'idea che il/la ricercatore/trice è parte della ricerca e le sue posizioni, i suoi vissuti, danno il tono alla ricerca stessa.

E sono contenta sia così, cioè pensare che questo studio possa avere un'identità, la mia identità, dichiarata nel disegno di ricerca con la pretesa di contaminarlo positivamente, salvaguardando e tutelando l'oggettività e scientificità del metodo.

Ciò che è racchiuso in questo elaborato è il frutto quindi di una selezione tra la vastissima letteratura su cui ho indagato e alla quale ho dovuto porre ordine attraverso scelte ben precise ed una dichiarazione del mio orientamento all'interno della ricerca.

Il percorso di Dottorato in Scienza e Cultura del Benessere e degli Stili di Vita mi ha condotto ad esplorare un mondo nuovo per me, riferito al "fare ricerca", che vorrei poter trasferire a scuola, ora che vi ritornerò. Ho gettato le basi per proseguire il mio lavoro

di insegnante-protagonista/professionista scientifico e non più solo portatore/trice della missione educativa, spesso riferita unicamente all'esperienza personale e a teorie calate dall'alto. Il modo nuovo di insegnare sta nell'atteggiamento di ricerca della/del docente, a cui però devono essere fornite e aggiornate competenze nel tempo, così come quelle che ho sviluppato nel periodo di dottorato.

Le opportunità di cui ho usufruito durante questa esperienza accademica, (partecipazione a eventi, seminari, periodo all'estero, confronto e lavoro in équipe con il gruppo dottorandi del Dipartimento di afferenza), sono in qualche modo incluse in queste pagine che già si realizzavano, nella mia mente, mano a mano che le conoscenze si ampliavano, si sovrapponevano, progredivano.

Un ringraziamento speciale è rivolto ai Coordinatori che si sono susseguiti durante il mio periodo di Dottorato, il Prof. Giovanni Matteucci e la Prof.ssa Carmela Fimognari, che ho sentito sempre pronti a rispondere a dubbi, incertezze e richieste, nel modo migliore.

Un ringraziamento amichevole va a tutto il gruppo dei dottorandi del Dipartimento, con i quali, nonostante le difficoltà legate alla pandemia, ho lavorato in modo eccellente, soprattutto in occasione della realizzazione degli interventi annuali per la "Notte dei ricercatori".

Ringrazio in particolare Raffaella Faggioli, collega e dottoranda che mi ha supportato in veste di osservatrice in alcune fasi della ricerca e il Dott. Gabriele Russo che ha accettato di coadiuvarmi in quest'ultima e non facile fase di rilettura tesi.

Grazie alla Prof.ssa Sigolène Couchot- Schieux, che in Francia mi ha accolto e mi ha reso partecipe dei suoi progetti di ricerca nello specifico ambito dell'equità di genere.

Ringrazio la mia co-tutor, Prof.ssa Silvia Leonelli, che con la sua competenza sull'argomento ha collaborato nell'orientamento rigoroso e scientifico dei miei primi passi all'interno del vasto campo degli studi di genere.

Ringrazio profondamente il mio tutor, Prof. Andrea Ceciliani che non si è mai stancato di supportarmi in tutti i modi, di confrontarsi con me su metodologie e azioni da intraprendere, con proposte concrete per la miglior attuazione della ricerca,

mostrandosi attento all'ascolto e alla comprensione in ogni momento, anche in quelli più difficili e intensi vissuti dal punto di vista personale.

Ringrazio tutti i colleghi insegnanti di educazione fisica che mi hanno aiutato a realizzare la parte empirica della ricerca, dedicandomi il loro tempo libero e la loro professionalità.

Un ringraziamento ai tanti amici che non hanno mai smesso di credere in me e sono stati capaci di infondermi dosi di autostima a volontà.

Un ringraziamento ai miei figli Matteo e Chiara, che hanno capito...

Abstract

La ricerca parte dalle considerazioni, affermate in letteratura, che:

- la pratica dell'attività sportiva e motoria in età evolutiva (infanzia-adolescenza) predice alti livelli di autostima e self-efficacy, mostrando influenze positive sull'orientamento futuro della persona nell'adozione di sani stili di vita. Tali evidenze però, soprattutto in relazione al benessere e al senso di fiducia in sè, non sembrano tenere conto delle discriminazioni di genere ancora presenti nello sport e di riflesso nell'Educazione Fisica scolastica. Infatti gli stereotipi di genere nello sport, hanno sempre rappresentato una barriera alla libera pratica sportiva del genere femminile;

- l'EF è una disciplina che, in una visione pedagogica, può implementare eque prassi didattiche o al contrario alimentare stereotipi di genere, in relazione anche alla sua emancipazione rispetto ai retaggi del mondo sportivo;

- c'è una trasmissione culturale-educativa nascosta che rinforza gli stereotipi ostacolando il processo di equità di genere.

A fronte delle evidenze in letteratura, questo studio si è posto i seguenti obiettivi:

- evidenziare gli stereotipi di genere che si manifestano durante le lezioni di EF;
- rendere consapevole la manifestazione degli stereotipi di genere delle/gli insegnanti di EF;

- proporre un'azione trasformativa in proposito.

Lo studio si pone come originale in ambito italiano, dove ancora sono poche le ricerche in tale disciplina scolastica.

Le domande che hanno originato il disegno di ricerca sono riconducibili a:

- quali sono gli stereotipi di genere in EF?
- sono delle/dei ragazze/i, delle/gli insegnanti o di entrambe/i?
- come e dove si manifestano?

A partire da un paradigma ecologico ad indirizzo critico, seguendo il filone degli studi femministi, la ricerca ha avuto come finalità quella di smascherare le forme di oppressione di genere nei contesti educativi (finalità trasformativa) e di produrre un sapere utile alla pratica (finalità emancipativa).

In considerazione del fatto che il contesto educativo scolastico è complesso e l'argomento interseca vari domini di sapere, è stato adottato un approccio metodologico di metodo misto (mixed method) per poter dapprima costruire una configurazione del fenomeno oggetto d'interesse attraverso strumenti quantitativi e poi approfondirlo attraverso l'impiego di tecniche qualitative.

Di seguito gli strumenti utilizzati:

- il questionario, per una prima indagine esplorativa sulle percezioni degli/lle alunni/e rispetto al gradimento delle lezioni di EF;
- l'intervista strutturata, per un'analisi quanti/qualitativa riferita alle percezioni delle/gli insegnanti riguardo aspetti cognitivi e psico-sociali degli/lle alunni/e;
- le osservazioni, per un'analisi qualitativa delle lezioni di EF;
- le biografie professionali, per un'analisi qualitativa dei racconti esperenziali legati alla professione educativa e al genere;
- i focus-group per l'analisi qualitativa delle percezioni collettive delle/gli insegnanti di EF.

In sintesi, le evidenze emerse in letteratura ed empiriche mettono in luce la presenza di stereotipi di genere nelle lezioni di EF, sotto forma di pratiche inconsapevoli che gli insegnanti riproducono a seguito di un *habitus*¹ socializzato in forma binaria secondo i due sessi e gerarchizzato. La dipendenza dell'EF dal mondo sportivo, dove gli stereotipi di genere sono presenti per ragioni storico-culturali e dal quale gli insegnanti attingono spesso parte del loro sapere professionale, li rende partecipi inconsapevoli del sistema di rinforzo degli stereotipi stessi, attraverso le pratiche che vanno sotto il nome di

¹L'*habitus* è un concetto definito da Bourdieu (1980), di cui si parlerà diffusamente nel III° capitolo e riguarda i comportamenti. Si può definire come la tendenza a pensare, percepire, agire in determinati modi, dati dalla socializzazione. La caratteristica è di essere duraturo e trasmissibile, di mettere in atto pratiche senza la necessità di una consapevolezza dei fini e delle procedure che occorrono per raggiungerli. Cfr: P. Bourdieu, 1980, *Questions de sociologie*, Ed. de Minuit, Paris.

*curricolo nascosto*². Il termine *nascosto* sottolinea l'inconsapevolezza di tali pratiche, appunto nascoste alla coscienza e si deduce che la possibilità di svelarle necessita di una formazione specifica per gli insegnanti, una formazione che attinga dai processi riflessivi e dalla consapevolezza che gli atti di diseguità di genere, anche minimi, ma quotidiani, in campo educativo e in particolare nelle pratiche corporee dell'EF, sono atti politici³.

² In inglese Hidden Curriculum

³ Secondo l'Eige, l'Istituto Europeo per l'Uguaglianza di Genere (EIGE), la parità di genere ha non soltanto una dimensione numerica, ma anche una dimensione sostanziale. Il termine pertanto si riferisce alla parità del contributo delle donne e degli uomini, in tutte le dimensioni della vita, siano esse pubbliche o private. Si configura dunque, non solo come diritto umano fondamentale, ma come condizione necessaria per un mondo sostenibile e rappresenta uno degli indicatori di livello di democrazia.

Cfr: Coccimiglio C.(2020). *Gender School, affrontare la volenza di genere*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento delle pari opportunità, Indire, p.9

<https://www.genderschool.it/wp-content/uploads/2020/02/Report.pdf>

Introduzione

La ricerca si è sviluppata a partire dalla considerazione dell'EF come disciplina educativa che, proprio perché dispiega la sua prassi principalmente a livello corporeo-motorio, possiede in sé peculiarità e potenzialità educative che rimandano alla possibilità di attuare progettazioni attente all'equità di genere, ma che nello stesso tempo, per motivi storici e culturali inerenti soprattutto al suo rapporto con lo sport, può essere, essa stessa, riproduttrice di stereotipi di genere.

Da contesti internazionali e nazionali provengono sollecitazioni a introdurre innovazioni progettuali ed educative a tal proposito, per l'EF scolastica e sportiva. Nel 2014 una Commissione Europea si è occupata di parità di genere nello sport e per il quadriennio 2016-2020 ha delineato e auspicato la programmazione di azioni volte a combattere gli stereotipi di genere in tale ambito dove, si dice, i ruoli di genere sono incoraggiati fin dalla più tenera età (Commissione Europea, 2020). Quindi promozione di parità di genere nei programmi scolastici e nelle prassi di insegnamento fin dalla prima infanzia, tra cui ricerche, studi, statistiche e analisi: gli insegnanti di EF sono richiamati dunque a riflettere su come le pratiche possono essere promotrici di tali obiettivi piuttosto che fucina di stereotipi.

In Italia le ricerche sull'argomento, nell'ambito dell'EF, sono ancora poche, mentre la mia attenzione si è rivolta alla letteratura internazionale e alla Francia, in particolare, grazie al periodo di soggiorno-studio che ho svolto presso l'Università Cergy di Parigi accolta dalla Prof.ssa Sigolène Couchot Schieux⁴ che da anni svolge ricerche e studi

⁴Insegnante e ricercatrice, i campi d'expertise della prof.ssa Sigolène Couchot Schieux sono: uguaglianza tra i sessi e delle sessualità in educazione e nelle pratiche fisiche e sportive. Lotta alla discriminazione legata ai rapporti sociali di sesso/genere/ sessualità, socializzazione della gioventù, sessismo e cybersessismo.

Cfr: <https://www.cyu.fr/sigolene-couchot-schieux>

sull'argomento specifico. Qui la mia ricerca si è arricchita di spunti e soprattutto si è rafforzato il convincimento che l'educazione all'equità di genere deve passare attraverso un'opera di formazione insegnanti, che non sia 'ex cathedra', ma che tenga in considerazione il radicamento del sistema di genere⁵, all'interno del quale sono iscritti i rapporti tra i sessi, nelle/gli insegnanti stessi che a loro volta sono sottoposti a processi di socializzazione. L'azione, dunque, è profonda e preminentemente lasciata all'opera della riflessione in una formazione che deve entrare negli stretti meandri dell'implicito dell'insegnamento, perché è lì che si celano gli stereotipi; nelle pieghe del non verbale, negli sguardi, nelle piccole scelte didattiche quotidiane che diventano *routines* e spesso passano sotto il dominio dell'inconsapevolezza. Il percorso di ricerca dunque, era volto a comprendere da dove trae origine questa inconsapevolezza dell'insegnante di EF che, probabilmente, si lega anche ai precedenti vissuti sportivi come atleta e/o allenatore/trice. Infatti molte/i insegnanti possono tendere a riprodurre schemi, azioni, comportamenti desunti dalla loro esperienza sportiva, senza rendersi conto che lo sport è nato e si è sviluppato all'interno di contesti prevalentemente maschili, formattato su valori e principi provenienti da una secolare cultura patriarcale. Inoltre l'EF mette in gioco i corpi, che sono anche corpi sessuati, che si relazionano nel modo che hanno appreso dalla cultura. In una partita di calcio, piuttosto che in una esercitazione sull'equilibrio a coppie, nella richiesta di un movimento accompagnato dalla musica o nella scelta dei capisquadra, si dipanano le future relazioni sociali tra i sessi che accompagneranno gli allievi/e anche nell'età adulta.

Il I° capitolo della tesi introdurrà il contesto della ricerca, un contesto scolastico per esplorare se e come si parla di equità di genere a scuola. Dopo una necessaria introduzione ai concetti principali quali sesso, genere, espressione di genere, identità di genere, stereotipo, il capitolo sarà dedicato ad esaminare le politiche scolastiche attuate

⁵ Il genere è un sistema che rivela una logica normativa implacabile, che si perpetua, continua. Il sistema di genere è legato al contesto politico, sociale e storico (trad.mia).

Cfr: Couchot-Schiex S. « L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre ? », *eJRIEPS* [on line], 40 | 2017, on line dal 01 janvier 2017, consultato il 19 gennaio 2022.

URL: <http://journals.openedition.org/ejrieps/741> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.741>

in merito all'equità di genere in Italia, attraverso le Linee guida nazionali indicate dal Miur⁶.

Il II° capitolo approfondisce gli aspetti didattici e pedagogici dell'EF, nonché il percorso storico che ha introdotto in EF l'insegnamento per gruppi misti (le classi), evolvendo dalla precedente organizzazione per squadre maschili e femminili. Tale trasformazione ha evidenziato le lacune storiche nel processo di integrazione dei sessi nelle scuole, mettendo in luce, in particolare, la mancata formazione specifica su tale tema, delle/gli insegnanti di EF.

Il capitolo III° e IV° sono dedicati allo studio della letteratura, con la scelta ricaduta su alcuni autori che hanno fornito un supporto teorico a questa problematica. Tra i tanti, emerge il lavoro della prof.ssa Couchot Schieux nell'ambito della sociologia dell'educazione e sociologia dell'EF, improntata a rilevare il diverso grado di benessere delle/gli allieve/i durante le lezioni. Inoltre è stato preso in considerazione l'apporto di filosofi dello stampo di Bourdieu e Foucault, che hanno chiarito il ruolo delle istituzioni all'interno del sistema sociale definendo i rapporti sociali tra individui, tra i cui i rapporti di genere. Foucault e Bourdieu, hanno legato il funzionamento dei gruppi sociali e delle società al corpo e ai processi di assoggettamento dei corpi da parte delle strutture sociali, tra le quali vi sono anche la scuola e lo sport. Foucault li considera luoghi di educazione e di pratiche corporee; sono istituzioni dove, attraverso ordinamenti, regole e pratiche quotidiane, avviene il disciplinamento dei corpi. Pertanto diventa importante analizzare le pratiche sottese al corpo, come quelle sportive e motorie, in una visione socio-politica, anche in riferimento alle relazioni tra i sessi e ai relativi significati. Oltre Foucault e Bourdieu, un ulteriore supporto teorico alla ricerca proviene dai contributi del pensiero femminista, in particolare dal pensiero della differenza, animato dalle donne del circolo di Diotima⁷, che negli anni Settanta si sono interrogate sulla necessità dell'esistenza di

⁶ Ministero dell'Istruzione-Ministero dell'Università e della ricerca (2015): Linee guida nazionali (art.1, comma 16 L.107/2015). Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza e di tutte le forme di discriminazione

⁷ La comunità filosofica femminile Diotima nasce presso l'Università di Verona nel 1983, per iniziativa di donne interne ed esterne all'università, con l'intento di "essere donne e pensare filosoficamente". Riferimenti fondamentali per il lavoro di Diotima erano la riflessione filosofica di Luce Irigaray e il dibattito teorico e politico del movimento delle donne, in particolare il femminismo della differenza,. Cfr http://www.circolodellarosavr.org/circolo.php?p=ass_diotima

un simbolico femminile, riferimento di un nuovo agire e pensare delle donne, mettendo in questione il sapere filosofico, il linguaggio e le narrazioni della filosofia antica e moderna:

Dietro ai paradigmi universali e neutrali dominanti del pensiero occidentale, si cela una più o meno metafisica esplicita dei sessi che ha costruito il “femminile” come l’altro dalla ragione espellendo concretamente le donne dai luoghi ufficiali della formazione del sapere (Missana, 2014, p. 10)

e sostenendo che il pensiero unico e universale possibile di riferimento altro non era che il simbolico maschile.

Il capitolo V° è dedicato allo studio e approfondimento di un modello didattico che supportasse la parte empirica della ricerca, con conseguente scelta degli strumenti di raccolta dati e procedure di analisi. Il modello didattico è rappresentato nelle sue varie fasi (progettuale, metodologica e organizzativa, relazionale, riflessiva) ed è analizzato nelle sue componenti, tenendo presente l’ottica di genere. Le prassi sono il cuore di ogni modello didattico e rappresentano il momento in cui si incrociano la professionalità dell’insegnante e la motivazione delle/gli alunne/i.

Durante la pratica didattica avviene la comunicazione, verbale e non verbale, si dispiegano le relazioni di genere e tra i sessi, dentro le quali sono proiettate anche le norme, prescrizioni e attese sociali appartenenti ad un ordine di genere dominante che insegnanti e alunni hanno interiorizzato attraverso processi di socializzazione. Analizzare dettagliatamente come si svolge il processo d’insegnamento/apprendimento, osservandone anche i più fini movimenti, può dare accesso al curriculum nascosto, che rientra nel processo d’insegnamento/apprendimento ma non è né dichiarato né programmato.

Il curriculum nascosto determina la messa in forma dei nostri modelli mentali, sia attraverso la sottolineatura, sia attraverso l’evitamento dei ragionamenti, pratiche o forme linguistiche (Manuzzi, 2006, p. 92).

Il capitolo VI° sviluppa il disegno di ricerca nei suoi aspetti metodologici, ne sono definiti l’orientamento epistemologico, le domande di ricerca e la metodologia. La ricerca si dispiega su un’analisi della realtà di tipo ecologico, caratterizzata da logiche organizzative e relazionali complesse, che necessita di uno studio fortemente

contestualizzato in cui sia possibile una sorta di problematizzazione continua dell'esistente al fine di produrre una conoscenza utile alla pratica dell'educazione fisica. Tale conoscenza dovrebbe assumere un habitus trasformativo, in grado di smascherare le forme di oppressione di genere nei contesti educativi.

La complessità della ricerca educativa è la ragione dell'utilizzo del *mixed method*, dove strumenti di raccolta dati quantitativi e qualitativi si supportano sia nell'individuazione che nella comprensione dei fenomeni.

Nello specifico questi gli strumenti utilizzati:

- il questionario somministrato agli/lle alunni/e: per rilevare quali aspetti delle lezioni di EF sono maggiormente graditi, soddisfano il loro bisogno di divertimento, relazione, di considerazione dei pari e degli adulti;
- l'intervista strutturata alle/gli insegnanti: per rilevare l'esistenza di rappresentazioni dei comportamenti emotivi, cognitivi, sociali, delle/gli alunne/i legati agli stereotipi di genere;
- la scrittura di una auto-biografia da parte degli/lle insegnanti: per rilevare il loro back-ground e le possibili influenze che questo esercita sul loro 'modus operandi';
- i focus-group con gli insegnanti: riferiti al problema concreto della didattica dell'EF e degli stereotipi di genere in essa ancora presenti, spesso inconsapevoli.

I capitoli dal VII° all'XI° sono dedicati a descrivere le procedure di rilevazione dei dati, la loro analisi e discussione e, dunque, l'emergenza dei risultati conseguiti rispetto agli obiettivi di ricerca.

Capitolo 1: Educazione fisica, scuola e questioni di genere

1.1. Introduzione

I rapporti sociali tra i sessi, nel nostro contesto di vita, si esprimono a un livello concreto, visibile, nella divisione del lavoro, nella stratificazione economica, nella gerarchizzazione dei ruoli (familiari, professionali, ecc.). Il tutto è dovuto fondamentalmente al processo di socializzazione e di socializzazione di genere. Il primo, nella sua accezione più ampia, porta chi cresce a far parte di una data comunità e a interiorizzarne le regole, i valori, i sistemi simbolici, mentre il secondo, più specifico, si riferisce all'assunzione di un'identità di genere.

Le differenze di genere, percepibili praticamente in ogni ambito di vita, sono da attribuire al processo di *socializzazione di genere*.

L'espressione «socializzazione al genere» indica, nello specifico, il percorso che istruisce fin dalla nascita un individuo su ciò che la società si aspetta da lui (o da lei) a seconda del suo essere riconosciuto come un maschio o come una femmina, ma anche l'esito di questo percorso, ovvero il modo con cui si interiorizzano informazioni sui ruoli sessuali (Ghigi, 2019, p. 19).

Di fatto, l'appartenenza di genere si configura come fenomeno complesso, che intreccia dimensioni e vissuti individuali con influenze e condizionamenti sociali e culturali; concerne l'individualità di ognuno ma si intreccia inevitabilmente con altri aspetti importanti dell'identità come quella politica, religiosa, etnica e dei vari posizionamenti sociali. Il vissuto di genere racchiude, oltre ai fattori biologici, anche i significati culturali, dettati dalle norme e dai modelli di una società in un determinato contesto.

Il genere è una categoria impiegata nell'indagine dei "caratteri" che definiscono il modo in cui l'appartenenza a un sesso non solo è vissuta, ma anche trasmessa da istituzioni sociali (Demaria e Tiralongo, 2019, p. 20).

Dagli anni Settanta ad oggi, il dibattito sulla definizione di genere è rimasto sempre aperto ed è ancora al centro di riflessioni critiche per reinterpretare continuamente la categoria del femminile e del maschile, ma anche per trovare nuovi modi simbolici di interpretare la realtà.

Inoltre, si assume il genere come categoria relazionale, che nella normatività sociale, a un livello simbolico, si esprime con percezioni di inferiorità o superiorità di un sesso sull'altro e in un ordine gerarchico di suddivisione di ruoli e mansioni (Couchot-Schiex S., 2017).

Pertanto, i gruppi sociali sono regolati principalmente dalla gerarchia tra i sessi, con il sostegno di credenze sull'esistenza di una natura femminile e una maschile, a sua volta fortemente ancorata a 'evidenti' fattori biologici (Bereni et al., 2012; Guionnet e Neveu, 2004; Butler, 1990). Dalle differenze biologiche si sono ricavate disuguaglianze che si collocano a più livelli del sistema sociale: a livello economico, con la divisione sessuale del lavoro e le rispettive gerarchie lavorative orizzontali e verticali; con i rapporti di subordinazione familiare e di violenza femmicida per quel che riguarda la sfera del dominio e del potere; nella sfera emotiva con le aspettative sociali sui modi di essere uomini e donne; con la riproduzione, a livello culturale, di luoghi comuni e rappresentazioni di maschilità e femminilità (Ghigi, 2019).

Negli anni Ottanta, i contributi di Michel Foucault⁸ e Jacques Derrida⁹ ampliano la visione riferita alla condizione femminile come derivante esclusivamente dalle

⁸Il pensiero foucaultiano ha fornito la base per la critica alla distinzione sesso-genere e per sollevare dubbi sulla naturalità e evidenza delle caratteristiche biologiche nella determinazione del sesso. Foucault ha iniziato a delineare il discorso politico, di esercizio del potere che sottostà ad una logica binaria e naturalizzata, mettendo in luce le forme di esclusione sottese a un tale sistema. Di Foucault si parlerà più ampiamente nel terzo capitolo.

⁹ La corrente di pensiero che origina dall'approccio di Derrida è chiamata post-moderna o decostruzionista. In sintesi è una critica alla visione dualistiche che si pongono in termini di accettazione delle identità o di rifiuto, una critica alla logica delle opposizioni. Rifiutando l'affermazione delle identità, nel caso del genere si mette in discussione ogni affermazione che riguarda gli uomini e le donne, perché il sesso non è né uno né due, non è dicibile in categorie, come appunto le categorie del maschile e femminile. C'è un modo di divenire uomo o donna imposto dalla società. La prospettiva decostruzionista non tende a trovare un altro modo, un'altra costruzione o addirittura abolirla, ma vede un divenire, una ricostruzione continua che tende a rompere gli equilibri del vecchio, di ciò che è schema imposto. Non c'è fondamento ontologico nelle posizioni sessuate, il sesso non è

costrizioni del patriarcato per far strada all'idea che siano i discorsi, i prodotti della cultura che, in un lento e complesso percorso, contribuiscono alla formazione del ruolo identitario.

La produzione culturale e la trasmissione dei saperi che ne consegue, richiede di essere discussa attraverso un paradigma di genere, così come deve essere analizzata la presunta neutralità delle istituzioni che dei saperi si fanno carico (Dayer, 2017; Brière-Guenoun et al., 2018).

Nel presente lavoro, sarà l'EF il sapere su cui si concentreranno gli studi, una disciplina che, per la sua peculiarità di coinvolgimento psico-motorio, corporeo e relazionale del soggetto, viene ad assumere risvolti particolari dal punto di vista del genere. Il suo legame storico con lo sport, oltre che le abilità e competenze a cui si richiama, rimanda continuamente ad una interpretazione binaria dei sessi, a partire dalla separazione effettiva usata per le competizioni e alla considerazione di sport ritenuti più 'adatti' alla femmina o al maschio, alle diverse capacità fisiche (Terret, 2006). La categoria di genere, di cui di seguito verrà esposto un excursus teorico a partire dagli inizi del secolo scorso, sarà dunque utilizzata per l'analisi dei processi che riguardano la didattica dell'EF. All'interno della vasta letteratura che riguarda il tema, ricca di orientamenti che si offrono alla riflessione e alla continua ri-costruzione dell'argomento in funzione del contesto sociale e storico, verranno scelte le teorie e gli/le autori/trici in grado di offrire un contributo volto a implementare uno sguardo specifico sull'EF.

Gli studi sviluppatasi soprattutto ad opera della critica femminista hanno permesso di concettualizzare e riconcettualizzare più volte la categoria di genere, il cui significato però rimane tutt'ora estremamente variabile e discusso. Il termine, inteso come categoria di analisi, fa la sua comparsa sul finire del XX° secolo per rimarcare la contrapposizione tra maschile e femminile, ma per lo più viene usato o per riconoscere una 'questione femminile' o per esprimere l'esistenza di un'identità personale legata al soggetto nella sua complessità e non solo al sesso dato alla nascita. È degli anni Settanta l'elaborazione

dato una volta per tutte e nemmeno può essere solo ricondotto a aspetti sociali. Il sesso è definito performativo, dunque si costruisce e si sviluppa a seconda delle condizioni.

Cfr: F. Collins, (2003) *Genre, classes, ethnies: identités, différences, égalités* – *Contretemps* n 7 pp 46-57

del *sex/gender system* da parte di Gayle Rubin¹⁰ per distinguere la dimensione biologica da quella culturale. L'Autrice lo teorizza nel suo volume "The Traffic in Women" (Rubin, 1975) all'interno di un quadro antropologico femminista. Si tratta del primo tentativo sistematico di specificare il nesso tra natura e cultura, in definitiva tra sesso e genere, per iniziare a prendere in considerazione l'importanza di studiare l'origine e lo sviluppo dell'essere sessuati, andando oltre i rigidi confini biologici. Rubin evidenzia la diversità ma anche la similarità tra donne e uomini e afferma:

dal punto di vista della natura gli uomini e le donne sono più simili gli uni alle altre che a qualsiasi altra cosa – alle montagne, ai canguri o alle palme di cocco. L'idea che siano diversi tra loro più di quanto ciascuno di essi lo è da qualsiasi altra cosa deve derivare da un motivo che non ha niente a che fare con la natura (Rubin, 1975, p. 178).

In questo modo si inserisce nella letteratura anglo-americana la distinzione tra sesso e genere, e viene in qualche modo valorizzato l'intreccio tra la dimensione corporea, il vissuto dell'identità personale e la costruzione sociale. Il genere diventa una categoria da intendersi come situata nello spazio e nel tempo, nei corpi, nella storia delle relazioni, senza tralasciare l'influsso dei sistemi socio-politici ed economici. Scott approfondisce poi aggiungendo la dimensione del potere: «...il genere è una categoria sociale imposta a un corpo sessuato», ed è «un fattore primario del manifestarsi delle relazioni di potere» (Scott, 1986, p.314).

Più tardi Judith Butler¹¹ disattende completamente l'idea che il genere sia il risvolto sociale del sesso – la sua dimensione non-biologica - e si apre alla nozione di genere come *Sesso sociale*. L'intenzione è dunque di ripensare il genere più precisamente come rapporto sociale, distinguendo sesso, sesso sociale e genere. L'attribuzione di una dimensione sociale al concetto di genere non fa che rinforzarne la sua naturalizzazione, sostiene J. Butler: è necessario perciò affiancare al genere un sesso sociale che ne

¹⁰ Gayle Rubin, un'antropologa statunitense, è conosciuta come attivista e influente teorica in materia di sessualità e studi di genere. È attualmente professoressa associata di antropologia e studi sulla donna all'Università del Michigan.

¹¹ Judith Butler, filosofa statunitense (1956), ha contribuito alle tematiche di genere, identità e linguaggio con numerosi saggi e articoli. Docente presso il dipartimento di Retorica e letterature comparate all'Università della California e presso la European Graduate School, nel 1990 ha pubblicato *Gender trouble*, in cui ha messo in discussione la naturalità dell'identità di genere, affermandosi come una delle maggiori esponenti della teoria *queer*.

permetta una ridefinizione, slegata dal suo significato biologico. Prende forma, allora, un genere in termini di rapporti sociali tra i sessi e ne decade il determinismo biologico. L'interessante visione di Judith Butler è di un genere che può essere fatto e disfatto, non nel senso di uso e consumo di un prodotto, ma nel significato di necessità e attenzione costante a riconfigurarne i parametri nel corso del tempo e degli eventi storici, per permetterne una comprensione il più verosimilmente calata nel momento e nello spazio storico. Il pensiero di Judith Butler è oggi riconosciuto per la sua influenza negli studi di genere che, a partire dalla decostruzione del naturalismo sotteso alle categorie di sesso e genere, sono stati alla base di percorsi di militanza per il riconoscimento sociale e politico del significato di genere e degli orientamenti non-eterosessuali. Dunque, non più solo attivismo a favore del femminile.

Nel presente lavoro, quindi, si farà riferimento al termine genere come ambito d'azione individuale e collettivo che può essere occupato da pratiche costruttive e decostruttive (Butler, 2006). Come appunto si è visto parlando di Rubin, è più corretto a questo punto il termine *sistema di genere* per definire la complessità e le sfumature che ruotano attorno al tema e, soprattutto, per precisare le relazioni che lo definiscono, in un processo però sempre in divenire e mai concluso.

Partendo da una visione dell'EF come disciplina a pieno titolo inquadrata all'interno del sistema educativo scolastico e soggetta a processi di trasposizione didattica proponibile agli alunni, e prendendo il sistema di genere come chiave di lettura delle relazioni e dei processi che si svolgono nelle lezioni ad essa riferite, ci si è chiesti:

- La costruzione dei saperi in EF, nonché i relativi processi educativi e formativi, contribuiscono a riprodurre le tradizionali asimmetrie di potere tra donne e uomini o a generarne di nuove? In che modo?

- La didattica può rappresentare uno strumento a uso del sistema di genere in termini di controllo e disciplinamento, o al contrario, di 'liberazione' o 'emancipazione' dai vincoli del binarismo di genere? In che modo?

- In EF, si esprime la divisione rigida dei ruoli di genere? Come?

- In una lezione di EF si dispiegano rapporti di potere o di resistenza in un'ottica di genere? In che modo?

- L'EF è in grado di mettere in atto pratiche che tengano in considerazione la complessità dei rapporti di genere e dei continui mutamenti nello sviluppo delle identità di genere ?

- L'EF può ipotizzare pratiche trasformative rispetto alle relazioni di genere e alle definizioni di *maschilità/femminilità* nel nostro contesto?

Da questi interrogativi generali sono stati poi individuati degli obiettivi da evidenziare ed esplorare attraverso un processo di ricerca scientifica. In particolare:

- esplorare la misura in cui le differenze di sesso e genere sono riprodotte nell'EF scolastica e quale impatto ciò può avere sulle esperienze e sulla comprensione degli studenti;

- esaminare l'impatto del curriculum nascosto¹² nelle pratiche di EF;

- scoprire come i curricula ufficiali e non ufficiali promuovono l'inclusione in maniera equa per il genere oppure incitano la riproduzione di modelli sociali.

Tutto questo al fine di offrire raccomandazioni didattiche per migliorare le pratiche e promuovere una cultura inclusiva dell'EF scolastica e, per contaminazione, sportiva.

1.2. Educazione Fisica ed equità di genere

L'EF, proprio per la sua specificità di disciplina legata alla caratterizzazione di genere dovuta alla dimensione corporea, è uno scenario ideale di studio di comportamenti che attingono a convinzioni e credenze sulle differenze di genere. Nelle Indicazioni Nazionali per la scuola secondaria, in relazione all'EF, è ribadito quanto segue:

promuove la conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti. Contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la

¹² Del curriculum nascosto si tratterà dettagliatamente in un prossimo capitolo. Il curriculum può essere considerato come il piano degli apprendimenti che l'allievo/a dispone per sé e che la professionalità del/della docente predisporre, progetta e propone in modo esperto. Ha un aspetto didattico, organizzativo, formativo, esperienziale-operativo, relazionale. Cfr F.Tessaro, (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Armando Editore.

consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento, come cura costante della propria persona e del proprio benessere¹³.

Attività motoria e apprendimento sono uniti da un filo che passa attraverso aspetti di socializzazione, relazione, emotività, identità, dove è richiesta un'esposizione diretta del proprio corpo e, per tale motivo, è necessaria un'attenzione educativa verso la persona, nella sua interezza. L'EF, però, rischia di veicolare aspetti legati agli stereotipi di genere di cui lo sport è stato storicamente portatore e valori non sempre compatibili con l'educativo (Gentile et al., 2018). Forse ancora poco compreso nelle sue potenzialità educative, tale insegnamento si può presentare oggi come disciplina a sé stante, con una sua epistemologia e ontologia, più simile ad altre discipline educative che non allo sport, da cui deve affrancarsi. Può anche essere vista come ponte interdisciplinare, fonte di apprendimento esperienziale, incarnato, anche di altre discipline e saperi. Da questa prospettiva - considerare la variabile di genere in EF come categoria di analisi - può nascere, per la disciplina stessa, un'occasione per ripensarsi, in modo da valorizzare le proprie potenzialità educative in termini di equità e di pari opportunità di accesso ai saperi. Tenere in considerazione il genere può anche portare alla luce pratiche didattiche diseguali, che non offrono pari opportunità a tutti e che attivano meccanismi di socializzazione binaria per entrambi i sessi secondo una normalizzazione sociale, con ricadute sia in termini individuali sia sociali. L'educazione fisica richiama uno sviluppo olistico di corpo e mente, il fatto di padroneggiare e capitalizzare il proprio sapere motorio si pone in stretta relazione con autostima, percezione di competenze, autodeterminazione e riconoscimento sociale (Brière-Guenoun e Chouchot-Schiex, 2018). Dunque, se il corpo è limitato da vincoli di genere anche i saperi trasmessi e le competenze apprese in educazione fisica lo saranno. Ciò ha conseguenze sui percorsi di vita (Metcalf, 2018): le acquisizioni di habitus culturali nei giovani riprodurranno e rinforzeranno in futuro il sistema di genere attuale, che vede l'uomo abile e adeguato alle pratiche motorie e la donna prevalentemente focalizzata sull'aspetto estetico del

¹³ Cfr: Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione Testo pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n.30, p.65
<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

proprio corpo (anche in funzione dello sguardo maschile). Prima di entrare nel merito specifico dell'educazione fisica, in questo capitolo vengono presentati alcuni concetti approfonditi dagli studi di genere che saranno considerati poi in chiave educativa per poter ragionare sulla considerazione delle differenze di genere in educazione fisica.

1.3 I concetti chiave degli studi di genere a proposito del soggetto

È necessario, per il proseguo della ricerca, fare chiarezza su alcuni termini che ritorneranno spesso nel corso del presente lavoro e che è bene distinguere e puntualizzare per comprendere le riflessioni successive. La letteratura scientifica sul tema prospetta quattro dimensioni da considerare per studiare la costruzione dell'identità di genere individuale - corpo, ruoli, vissuto, orientamento sessuale – che si intrecciano ma non designano la medesima cosa.

Con il termine 'sesso' si fa riferimento al corpo biologico. Ovvero si guarda alla condizione naturale, genetica, per cui nasciamo maschi o femmine, in base alla nostra conformazione fisica (Palazzani, 2011) e in riferimento a caratteristiche anatomiche: cromosomi, ormoni, organi, tessuti, caratteri sessuali primari e secondari, genitali, costituzione, muscolatura. La scienza si è appropriata, in un certo senso, di questa nozione di sesso, che è quella che adottiamo per riconoscerci e identificarci e sulla quale, fino a poco tempo fa, nessuno aveva certo da ridire in ragione del rigore scientifico che la riveste. Dunque due sessi, differenti e contrapposti a partire dalla capacità riproduttiva in una cornice data dal connubio tra scienza e 'natura'.

È a partire dagli anni Ottanta che, in Occidente, inizia un nuovo filone di approcci al tema del genere e dell'orientamento sessuale, che va verso una denaturalizzazione del sesso dato alla nascita. In questo senso, gli studi sull'intersessualità mostrano che vi sono soggetti, l'1.7% della popolazione, che per varie cause non rientrano nel binarismo sessuale (Balocchi, 2019; Fausto-Sterling, 2019). Vi sono persone che hanno cromosomi XY con caratteri sessuali femminili, oppure persone XX con organi riproduttivi femminili e organi genitali maschili, o ancora persone che presentano entrambi i genitali (ad es.: il clitoride e il pene, i testicoli e la vagina). Per lungo tempo queste persone sono state definite ermafrodite (un termine oggi considerato spregiativo) e annoverate tra l'anormalità. Il loro corpo è stato 'medicalizzato' e 'corretto' dopo la

nascita, è stato sottoposto a operazioni o somministrazione di ormoni, il tutto volto ad attribuire loro un sesso definito. Il caso dell'intersessualità è dunque emblematico per la domanda che suscita: è la natura a proporre solo due sessi, oppure è la cultura ad affermarlo e a proiettarlo sulla natura, che sarebbe più varia? Afferma Monceri (2010) al proposito che:

il riferimento alla *naturalità* della dicotomia sessuale comporta l'adesione all'assioma secondo cui esistono soltanto due forme anatomiche ben distinte che permettono di ascrivere ogni individuo a una *e soltanto una* di esse. Tuttavia, che 'in natura' esistano più di due forme è da molto tempo noto, come dimostra fra le altre anche la figura dell'ermafrodito che ci è stata tramandata fin dall'antichità. Ma ciò pone un problema: come si può contemporaneamente affermare che in natura ci sono solo due forme ammissibili e che in natura si danno più di due forme? (Monceri, 2010, p.75)

Oggi anche la biologia ha preso a interrogarsi su quanto il sesso biologico non sia la struttura imm modificabile e predeterminata che si pensava, bensì uno stato, reversibile nella storia di un organismo e risultato di un processo di sviluppo molto complesso dove il corredo cromosomico, genitale, ecc., non è più sufficiente a spiegare le differenze tra donne e uomini¹⁴. Inoltre:

secondo alcuni studiosi, suddividere i corpi in due soli tipi, trascurerebbe il fatto che, nel corso della vita, le caratteristiche endocrine e metaboliche dei corpi maschili e femminili variano, talvolta convergendo molto, ad esempio nell'infanzia e nella vecchiaia (Ghigi, 2019, p. 17).

A questo punto, persi i riferimenti binari scientifici che permettevano di incasellare corpi e attitudini, si assiste a un cambiamento di paradigma che potrebbe portare a visioni completamente differenti. In più è possibile ricordare che tale passaggio è già stato effettuato a proposito delle 'razze', o per meglio dire, dei gruppi etnici, per le quali si è scoperto che le differenze cromosomiche sono in percentuale irrisoria di fronte a

¹⁴ È bene precisare che il concetto di genere in senso ampio non arriva dai movimenti femministi degli anni Settanta, come comunemente si pensa, ma da quelle *équipe* di medici che dalla prima metà del secolo XX° si sono occupati appunto dei bambini intersex, ai quali, come detto, *doveva* essere assegnato un sesso perché non rientravano nelle categorie dualiste di riferimento. Lo psicologo J. Money, interessato all'intersessualità, e lo psichiatra R. Stoller, focalizzato sulla transessualità, studiando questi bambini si erano già posti degli interrogativi rispetto alla loro socializzazione: quanto conta il processo educativo nel "convincerli" a sentirsi bene in un'identità di genere che potrebbe non essere la loro? Che cosa *conviene* fare durante il processo educativo? E come gestire le questioni pratiche relative all'abbigliamento, alle attività, agli sport, ecc.? John William Money (1921-2006) è stato uno psicologo e sessuologo neozelandese, specializzato nella ricerca dell'identità di genere; Robert Jesse Stoller (1924-1991) è stato uno psichiatra e psicoanalista statunitense, noto per le sue teorie riguardanti lo sviluppo dell'identità di genere.

quelle che invece sono le caratteristiche comuni di usi e costumi che dirigono lo sviluppo.

La questione dei sessi, e della differenza di genere, dunque, va ben oltre la classificazione biologica e può essere vista come un processo complesso, dove è difficile parlare di capacità ‘femminili’ e ‘maschili’ in senso assoluto, riscontrabili in ogni contesto, in ogni tempo e in ogni persona. Studiare tale processo complesso richiede una continua delimitazione e precisazione per una miglior comprensione dei suoi significati e relative spiegazioni (Touraille e Fausto-Sterling, 2014).

È un concetto sociologico, sarebbe meglio parlare di *rapporti sociali tra i sessi*, responsabili della costruzione politica e sociale del significato attribuito al maschile e femminile.

L'introduzione ufficiale del termine *genere* in ambito scientifico è attribuita a Gayle Rubin, che in *The Traffic Women* lo definisce come “divisione dei sessi imposta socialmente” (Rubin, 1975, p. 782) e teorizza un *sex gender system*, cioè un sistema di genere all'interno del quale vengono spiegate le relazioni tra sesso e genere, come la subordinazione di uno all'altro sesso, svelando le falsità del determinismo biologico. Non vi è nessuna relazione necessaria tra il sesso degli individui ed il loro posizionamento sociale di genere, né identitario né tanto meno di accesso al potere. Nel *sex-gender system*, simbolico e biologico si fondono e si relazionano: è l'interpretazione umana a definire il confine tra il maschile e il femminile come lo conosciamo fino ad oggi e la repressione di qualunque caratteristica femminile agli uomini e viceversa (Rubin, 1975). Tale fenomeno di contrapposizione ed esclusione reciproca – ciò che appartiene a un sesso non può appartenere all'altro – viene definito *pensiero dicotomico*. Esso è alla base di rapporti sociali tra i sessi che si esprimono attraverso la divisione del lavoro, e non solo, nelle forme della gerarchizzazione e separazione.

Dopo Rubin le riflessioni sul genere si sono esponenzialmente moltiplicate e difficile è la ricostruzione delle correnti di pensiero. Vale la pena, quanto meno, fermare alcuni concetti importanti. Dagli Stati Uniti, ad opera della sociologia (West e Zimmerman, 1987) è stato introdotto il concetto di *Doing Gender*, dunque ‘fare il genere’. Il genere

non esiste di per sé, accanto o in contrapposizione al sesso biologico, ma si fa, si concretizza ogni giorno, nelle pratiche quotidiane, quindi anche insieme agli altri, interessati a mantenerne le caratteristiche sociali di quel momento. Sempre West e Zimmerman pensano che il genere, più che legato a caratteristiche personali, sia da intendersi come costruzione derivante dalle relazioni caratterizzanti il sistema sociale, che legittima una delle principali divisioni della società, quella tra donne e uomini. Butler, nel suo libro *Gender Trouble* (1990) parla al proposito di *costellazione di generi* più che di identità precise e sostiene che sono le riproduzioni discorsive a fare la ‘verità’ sui sessi. Esse mantengono il focus sull’eteronormatività come riferimento di ogni ‘normalità’ tesa a mantenere l’ordine e le relazioni di potere gerarchizzate, di un sesso sull’altro. Non esiste nessuna universalità né naturalità sul genere ma, piuttosto, sono i processi di socializzazione che ne dettano le regole. Quindi il genere è definito dalla continua reiterazione di comportamenti, atti, linguaggi che, avendo valore performativo¹⁵, ne sono dunque non l’espressione, ma il fondamento.

Negli anni Settanta i sessuologi John Money et Anke Ehrhardt (1972) distinguono tra *ruolo di genere*, che indica i comportamenti pubblici e *identità di genere* che rinvia a esperienze private, al vissuto. La sociologa britannica Ann Oakley (1972) fa una revisione critica di questa distinzione e nel suo volume *Sex, Gender and Society*, esplicita la differenza tra sesso e genere: il primo come distinzione biologica e il secondo come distinzione culturale tra i ruoli sociali, attributi psicologici e identità di uomini e donne (Oakley, 1972). Il sesso è invariabile, il genere è contingente e può essere modificato attraverso l’azione politica. Il genere si riferisce ai ruoli e responsabilità in seno a una cultura precisa e a uno spazio, subisce influenze economiche, religiose, politiche, sociali così come l’influenza della legge, delle etnie ecc. Attitudini e comportamenti di genere possono essere appresi e modificati.

Per studiare il processo complesso che connota il genere, comunque, serve una continua delimitazione e precisazione dei concetti per una miglior comprensione dei suoi significati e relative spiegazioni (Touraille e Fausto-Sterling, 2014), anche perché,

¹⁵ Il tema della performatività del genere è stato messo in luce da Judith Butler e si intende con questo termine il fatto che il genere si concretizza, performa dunque, attraverso le pratiche, il linguaggio, la cultura.

secondo numerosi autori sarebbe meglio parlare di *rapporti sociali tra i sessi*, responsabili della costruzione politica e sociale del significato attribuito al femminile e al maschile.

Connell (2011), una delle maggiori figure nel campo degli studi di genere, preferisce parlare di *ordine di genere*, piuttosto che di genere, andandolo a specificare come processo, più che come una ‘cosa’ che si possiede. All’interno dell’ordine di genere si svolgono relazioni e pratiche che definiscono le forme della femminilità e della mascolità, rette dalla divisione sessuale del lavoro, dalle relazioni personali e dalle relazioni a livello sociale (Connell, 2011).

In questo senso, l’ordine di genere non è tanto l’espressione socio-culturale delle differenze naturali tra i sessi, bensì il dispositivo sociale e discorsivo responsabile della produzione di queste stesse differenze. Esso funziona, da un lato, come una cornice di intelligibilità, ovvero fornisce le indicazioni per comprendere l’identità dell’altro/a, dall’altro lato come disciplinamento, ovvero offre le regole su come quell’identità debba essere (Butler, 1990). In definitiva il sistema di genere stabilisce ‘come essere’ e ‘che cosa fare’ per apparire coerenti e non rischiare di collocarsi fuori dai questi confini, perché si è sanzionabili. Ci rendiamo intellegibili come soggetti sessuati, facendo continuo riferimento ai confini dicotomici di genere nel corso delle nostre relazioni poiché:

le norme di genere [...] stabiliscono il campo ontologico in cui i corpi possono ricevere un’espressione legittima (Butler 1990, p.27).

Connell (1996) ha meglio definito anche il concetto di mascolinità, introducendo la nozione di *mascolinità egemone* e distinguendo quindi, nella complessità di una categoria sociologica, dei sottoinsiemi che rappresentano gli uomini in maniera differente, anche a seconda delle culture. Secondo Connell non vi è un’essenza maschile, ma anch’essa è la risposta a un contesto che delimita comportamenti adeguati e non. Vi è una gamma di mascolinità al cospetto della quale è possibile trovare significati plurali; in quella egemonica, ad esempio, abbondano conflitti, meccanismi di alleanze, subordinazioni e dominanze esistenti non solo tra uomini e donne, ma all’interno dello

stesso genere maschile. Della mascolinità egemonica e le sue ricadute sull'EF si tratterà ampiamente nel secondo capitolo.

Molte teorie e prospettive di pensiero fin qui citate hanno influenzato anche il filone di pensiero femminista, sempre interessato a portare l'attenzione del dibattito collettivo sull'uguaglianza e l'equità di genere, passando per la denaturalizzazione sociale dei sessi.

Quello che ora è necessario mettere in evidenza, in questo lavoro, è che lo sport, istituzione spesso interessata a mantenere un certo ordine sociale, ha nel binarismo sessuale la sua matrice, grazie alla quale ha escluso/emarginato le donne e successivamente creato una classificazione di sport 'adeguati' ai maschi piuttosto che alle femmine, organizzandosi dunque secondo rigidi schemi binari (Chalabaev et al. 2013). Certamente negli ultimi anni si è assistito a un passaggio da una concezione rigida, imperniata sul binarismo e la supremazia maschile dello sport a un'accezione più flessibile, con significati più ampi, progressivamente più accogliente nei confronti delle donne sportive. Tuttavia, i dati e le sollecitazioni delle commissioni europee istituite appositamente riportano alla necessità di un'attenzione vigile:

nessuno Stato membro, tuttavia, ha raggiunto la piena parità di genere e i progressi vanno a rilento. Nell'indice sull'uguaglianza di genere dell'UE del 2019 gli Stati membri hanno ottenuto in media 67,4 punti su 100, migliorando di appena 5,4 punti il punteggio dal 2005 ad oggi. I progressi in materia di parità di genere purtroppo non sono inevitabili né irreversibili ed è per questo che dobbiamo dare nuovo slancio all'uguaglianza tra donne e uomini (Commissione Europea, 2020)¹⁶.

Si è già accennato all'opera sociale che attribuisce ruoli e competenze distinte a uomini e donne appoggiandosi alla biologia. Per meglio chiarire richiamiamo qui il già accennato concetto di *ruolo di genere*, ovvero del complesso di funzioni, mansioni, azioni a cui sono solitamente attribuite l'etichetta femminile o maschile. Esso è:

¹⁶ Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo al Consiglio, al Comitato economico e sociale Europeo e al comitato delle regioni. Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025 Bruxelles 5.3.2020 152 final

l'espressione pubblica dell'identità, l'insieme delle definizioni di ciò che l'ambiente sociale ritiene appropriato per un maschio o per una femmina". Questo è come la donna deve essere, questo è come l'uomo deve essere (Priulla , 2013, p. 18).

I ruoli di genere più forti si rintracciano nell'ambito professionale, con la suddivisione delle mansioni lavorative, e nell'ambito familiare, a proposito delle attività di cura e non solo. Anche in questo caso, la maggior parte dell'attribuzione dei ruoli di genere può essere ricondotta alla divisione binaria dei sessi che biologicamente attribuisce un'attitudine alla cura al genere femminile, a partire dal corpo sessuato che rende possibile la maternità.

Il ruolo di genere, si dice, è la manifestazione pubblica con la quale il soggetto mostra alla società di aderire o meno alle regole impartite da essa, dunque in tale definizione viene compresa ogni forma di comportamento sociale e posizionamento (familiare, professionale, ecc.) che sia connotato per genere. Tuttavia, recentemente, il contenitore 'ruolo di genere' è stato suddiviso e alcuni comportamenti sono stati ricondotti al sottoinsieme *espressione di genere* proprio per dare maggior risalto alla rilettura attiva del soggetto, che non aderisce passivamente a tutti i dettami sociali (Graglia, 2019). L'espressione di genere dunque rinvia al modo in cui ogni persona esprime e traduce gli aspetti che sono percepiti come 'femminili o mascholini' (Couchot-Schiex, 2017), ovvero la presentazione sociale di sé e riguarda manifestazioni anche micro, quali l'abbigliamento, l'acconciare i capelli, il tipo di alimentazione, i gusti preferiti, la comunicazione non verbale, e, di particolare interesse per noi, gli sport praticati. L'*identità di genere*, invece, si riferisce al vissuto:

L'identità di genere è la percezione sessuata di sé e del proprio comportamento, che si acquisisce nel corso degli anni e si sviluppa lungo l'intero arco di vita della persona, traendo contenuti, ridefinizioni e nuove espressioni dalle tappe biografiche fondamentali (Priulla , 2013, p. 18).

Tuttavia, occorre segnalare ancora una volta che i ruoli sociali (comprendenti anche l'espressione di sé) e i vissuti di genere sono certamente frutto di elaborazioni personali, ma risentono del clima culturale nel quale si è cresciuti. Ovvero dei repertori conosciuti e visti come apprezzati dai gruppi sociali di riferimento. Per meglio dire:

La conoscenza individuale si sostanzia negli stereotipi a disposizione (Monceri, 2010, p.72).

Appunto, gli stereotipi. Fu Lippmann nel 1922 per primo, nel suo testo *L'opinione pubblica*, a introdurre il termine nelle scienze sociali per significare delle immagini mentali che si frappongono fra il soggetto e la realtà che il più delle volte risultano 'semplificazioni grossolane e spesso rigide' (Mazzarra, 1997 p. 15) ma necessarie per dare forma ed orientarsi in una realtà altrimenti complessa e variegata. All'interno di questo processo mentale, individuale c'è l'ingresso potente della cultura e delle sue regole che delinea figure e configurazioni dello stereotipo. Lippman parla di funzione difensiva dello stereotipo e della sua rigidità che, opponendosi al cambiamento, garantisce le posizioni guadagnate dall'organizzazione sociale fino a quel momento. Quindi lo stereotipo assume la forma di un contenitore di pensieri idee, credenze riferito ad un oggetto, tesa a formare un'immagine stabile, difficilmente modificabile. Se, sulla base dei nostri stereotipi, vengono posti dei giudizi di valore, entriamo nell'ambito della normatività sociale, per cui uno stesso comportamento può dare origine a valutazioni diverse se attribuito a persone o gruppi che noi giudichiamo avere capacità differenti. Così se si presentano caratteristiche in uomini e donne che non rientrano nella configurazione dello stereotipo, si tenderà a vederle come eccezioni oppure ad attribuire le loro azioni ad altri fattori piuttosto che al fatto che siano uomini o donne. Ad esempio, se si pensa che la guida sia un'abilità sviluppata negli uomini, un suo errore alla guida sarà attribuito a distrazione, un errore di una donna a incompetenza:

gli studi sulla salienza e la memoria selettiva confermano che tendiamo a notare e a ricordare meglio ciò che conferma il nostro stereotipo, conservando eventualmente il nostro giudizio di valore a riguardo. Naturalmente quanto più siamo disposti a rivedere criticamente i nostri stereotipi e i nostri pregiudizi sulla base degli stimoli che ricaviamo dall'ambiente (le informazioni che riceviamo, l'esperienza che abbiamo in prima persona, il dato sensoriale ecc..), tanto più saremo in grado di usare una categorizzazione ampia e inclusiva (Ghigi, 2019, p. 44).

Dunque lo stereotipo inteso in senso ampio accoglie il pregiudizio e lo amplifica. Lo stereotipo di genere, ovviamente, ha il medesimo funzionamento e concerne le immagini di una cultura riguardo i rapporti tra i generi. Serve a semplificare e inserire velocemente in una categoria chi incontriamo, sulla base di alcuni indizi – principalmente legati

all'aspetto fisico – da cui discende un'infinita serie di aspettative. Il discorso non si esaurisce qui, dato che ci sono riverberi sul sé:

la catalogazione dell'altro nello stesso tempo *dipende e ha effetti* sulla catalogazione del sé. Infatti, essa è operata anche sulla base di una distinzione del tipo simile/dissimile (a/da chi opera la distinzione, cioè 'io') e ha conseguenze immediate sull'atteggiamento e sull'insieme di comportamenti e pratiche che verranno messe in opera nell'interazione (che sono quelle cui 'si sa' di doversi riferire in quello specifico caso), (Monceri, 2010, p.73).

Alcune autrici distinguono poi tra *stereotipi sessuali* e *stereotipi sessisti* (Abbatecola e Stagi, 2017). I primi sono più attinenti alle rappresentazioni sociali, anche se restano rigidi e rinviano a un'immagine ideale soffocante, mentre i secondi sono violenti e

generalmente veicolano una concezione negativa delle donne o hanno un intento discriminatorio» (Abbatecola e Stagi, 2019, p.49-50).

La specificazione che distingue tra *sessuali* e *sessisti*, però, è utile a fini esplicativi ma – ammoniscono le Autrici – non è sempre facile distinguere tra i due piani. L'esempio calzante è quello che si riferisce alla figura della 'madre', dato che su di essa possono gravare entrambe le tipologie.

L'ultimo dei quattro concetti da nominare sul genere è *l'orientamento sessuale*: esso indica la direzione sentimentale e sessuale prevalente (Graglia, 2019). Riguarda perciò il desiderio di instaurare legami di amore, di affetto, di cura, di attrazione sentimentale (innamoramento), e non solo l'attrazione erotica. L'orientamento può rivolgersi verso una persona del sesso opposto, verso una persona del proprio sesso oppure può esprimersi con posizionamenti intermedi in un ideale continuum tra le due polarità.

Per concludere: le quattro dimensioni fino ad ora esaminate - corpo, ruoli, vissuto, orientamento sessuale – si intrecciano ma non esiste tra loro un rapporto lineare. Per alcuni esse sono allineate – persone “cisgender” – ma non vale per tutti, dato che ci sono molte combinazioni possibili: ad es. si può avere un corpo sessuato biologicamente femminile (corpo), ci si può sentire bene in quanto donna (vissuto), avere ruoli sociali femminili (tipo madre e infermiera) ed essere omosessuale (orientamento). Oppure,

tanto per restare in questo esempio, si può avere un corpo sessuato biologicamente femminile (corpo), ci si può sentire bene in quanto donna (vissuto), essere eterosessuale (orientamento) e non accettare ruoli sociali femminili. Purtroppo nel senso comune le quattro dimensioni vengono confuse. Per questo va richiamata l'urgenza di una educazione di genere a scuola che aiuti le giovani generazioni a disambiguare i concetti e a lavorare su questi temi accettando la loro complessità.

1.4. I documenti, la normativa, le politiche di genere

La parità di genere si iscrive all'interno di quadri socio-politici e culturali, interessa tutti i livelli di società e tutte le classi sociali. La Costituzione italiana, all'articolo 3, sancisce l'eguaglianza dei cittadini e delle cittadine senza distinzione di sesso, e demanda alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che di fatto possono limitarla. Un ulteriore passaggio e specificazione si è avuto poi con la modifica dell'articolo 51¹⁷, nel 2003 con l'aggiunta della frase:

A tal fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini

e con l'introduzione del Codice delle Pari Opportunità del 2006, per uniformare le direttive nazionali alle indicazioni internazionali.

Partendo dal riconoscimento di nuovi contesti storico-culturali che richiedono l'adeguamento dei dettami costitutivi è stata posta qui l'attenzione sulle pari opportunità tra uomini e donne. In modo concreto questi provvedimenti danno seguito e attuano il principio costituzionale di uguaglianza tra i sessi, che nella pratica e nella storia non si era mai attuato, ostacolato dalla scontata gerarchia di rapporti. Naturalmente qui il riferimento è ai rapporti sociali e non alle relazioni personali; dunque, non si parla di singoli uomini che esercitano un rapporto di dominazione diretta su ogni donna. Non si

¹⁷Articolo 51 della Costituzione: Tutti i cittadini dell'uno o dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge. La legge può, per l'ammissione ai pubblici uffici e alle cariche elettive, parificare ai cittadini gli italiani non appartenenti alla Repubblica. Chi è chiamato a funzioni pubbliche elettive ha diritto di disporre del tempo necessario al loro adempimento e di conservare il suo posto di lavoro.

tratta nemmeno di livellare e rendere uguali donne e uomini quanto a capacità, ruoli, mansioni: il riferimento è invece all'offerta di possibilità, all'esercizio dei diritti, all'assunzione di responsabilità che non devono dipendere dall'appartenenza all'uno o all'altro genere ma dall'opportunità, per chiunque, di accedere ai vari livelli di partecipazione economica, sanitaria, politica e, nel nostro caso, sportiva¹⁸.

Il processo di emancipazione è per tutti, proprio perché tutte le persone sono coinvolte in rapporti sociali, non solo di genere, ma a loro volta intersecati con gruppo etnico, provenienza, status sociale, attraverso modalità regolate da un preciso contesto societario. Sono però necessarie politiche specifiche, che favoriscano appunto la parità e le pari opportunità di genere. Una prima finestra, da cui poter guardare le ricadute delle politiche europee, in particolare italiane in merito al genere, è il rapporto EIGE 2020. EIGE è l'agenzia UE specializzata nel monitoraggio e nello studio dell'uguaglianza di genere nei paesi europei e ogni anno, in riferimento all'indice sull'uguaglianza di genere, redige un rapporto. Il Gender Equality Index è dunque uno strumento politico per misurare l'evoluzione della parità di genere nel corso del tempo. Ogni anno l'indice conferisce un punteggio all'Unione europea e agli stati membri da 1 a 100, dove 100 rappresenta la piena parità.

Rispetto all'uguaglianza tra i sessi, dal documento risulta quanto segue: Svezia, Danimarca e Francia con un punteggio percentuale rispettivamente di 84, 77 e 75 sono al vertice della classifica dei paesi europei più virtuosi in fatto di parità di genere. La media europea risulta del 68% ed è stato calcolato che di questo passo la parità completa, dunque al 100%, si raggiungerà tra sessant'anni. L'Italia rimane al di sotto della media europea con 67,9%, anche se viene segnalata come la nazione con il maggior balzo in avanti e con un recupero di dieci punti percentuali negli ultimi dieci anni (2010-2020).

Il rapporto EIGE-2020 considera sei ambiti sociali: lavoro, ricchezza, istruzione, tempo di cura, potere politico-economico-sociale e salute. Guardando la classifica rispetto ai vari domini il potere, i luoghi delle decisioni, vedono un indice di parità del 53,5%, quindi la conoscenza, l'accesso all'istruzione sono al 63,6 e il dominio del tempo

¹⁸ Ovviamente anche nel mondo sportivo, al di là della pratica vera e propria, esistono i contesti amministrativi, politici e sociali in cui sono impegnati, presidenti, segretari, manager, dirigenti, etc.

di cura è al 65,7, mentre per le disparità nel lavoro (occupazione, segregazione verticale e orizzontale, precariato, part-time, ecc.) l'indice è 72,2. La misura del divario di accesso alle risorse economiche del paese è all' 80,6%. Questo dato è significativo del divario di autonomia decisionale, autonomia di azione e di realizzazione personale per le donne, proprio perché è l'autonomia, in particolare l'autonomia economica, il segno di una possibile realizzazione lavorativa, personale e di possibilità decisionali per la propria vita. In definitiva, pur prendendo atto dei progressi, l'uguaglianza dei sessi è lontana dall'essere realizzata in tutti gli ambiti culturali e sociali, per cui si può evidenziare la distanza, dal punto di vista dei diritti, tra l'affermazione politica del principio di uguaglianza tra i sessi, nonché tra le persone, e l'affermazione reale di tale diritto che richiede una messa in opera concreta e completa dell'uguaglianza in tutti i domini. L'uguaglianza esiste dal punto di vista formale, ma nei fatti è lontana dalla sua effettiva e completa messa in opera; per questo sono necessarie politiche a tutti i livelli per far sì che tale diritto sia tutelato anche nelle pratiche e non solo negli intenti.

Gli ambienti educativi quali la scuola, fra tutti, rappresentano una cornice concreta dove l'educazione all'uguaglianza dei diritti dovrebbe rappresentare il punto cardine dell'educazione alla cittadinanza attiva, promossa dalla Comunità Europea.

1.5 L'Europa a favore dell'educazione di genere e la risposta della scuola italiana

Contestualizzando il processo di parità di genere, in una cornice certamente dinamica, ma ancora in una situazione di disparità per quel che riguarda l'Italia, interrogare la scuola e i processi educativi, a tale riguardo, sembra essere passaggio obbligato. La formazione e la presa di coscienza rispetto ai diritti e doveri di ognuno non è cosa cui si arriva all'improvviso, imponendo delle regole. Per questo le Commissioni Europee, instauratesi ad hoc, lavorano su indicazioni di azioni strategiche volte alla trasformazione ed emancipazione dei rapporti tra uomini e donne e delineano periodicamente obiettivi in riferimento alle situazioni presenti.

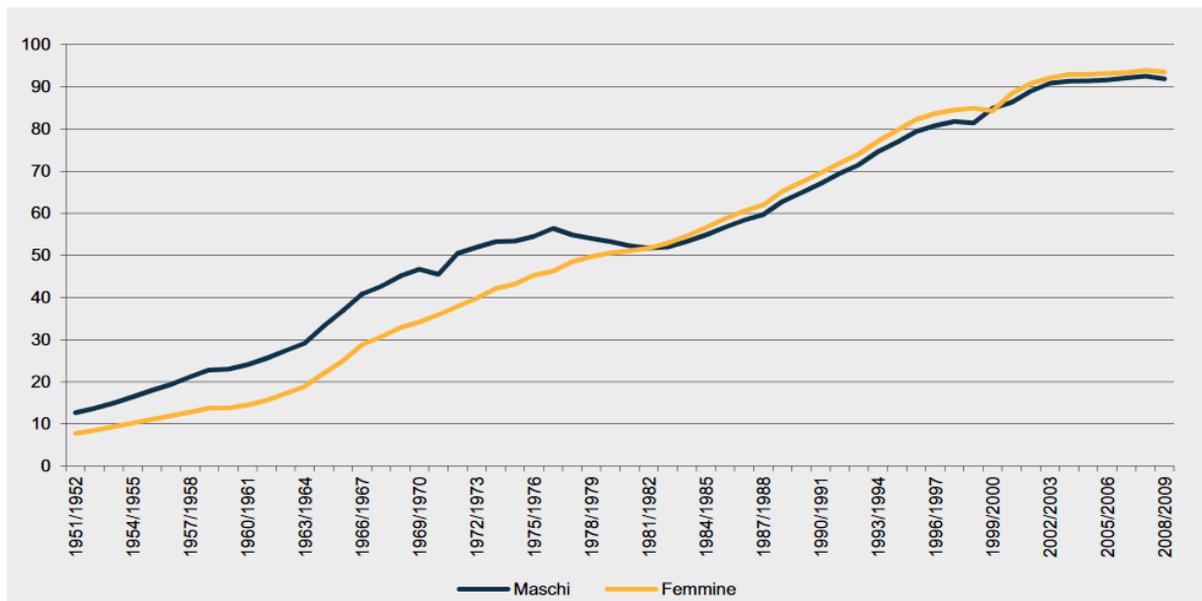
Nel marzo 2020 sono state comunicate al Parlamento Europeo le strategie per la parità di genere, gli obiettivi politici e le azioni chiave per il periodo 2020-2025 con lo scopo di:

costruire un' Europa garante della parità di genere, in cui la violenza di genere, la discriminazione sessuale e la disuguaglianza strutturale tra donne e uomini appartengano al passato; un' Europa in cui donne e uomini, ragazze e ragazzi, in tutta la loro diversità, siano uguali e liberi di perseguire le loro scelte di vita, abbiano pari opportunità di realizzazione personale e le stesse possibilità di partecipare alla nostra società europea e svolgervi un ruolo guida (Commissione Europea, 2020).

La scuola e le agenzie educative, in questo processo, diventano i mediatori obbligati attraverso cui il processo di emancipazione può realizzarsi su larga scala; quindi sono chiamate in causa per una capillare diffusione nel paese di una cultura dell'emancipazione, anche se, a onor del vero, la scuola italiana ha sempre trovato questo argomento piuttosto spinoso. La strategia del silenzio, dell'evitamento è stata quella maggiormente adottata. Dal punto di vista dell'emancipazione, la scuola è forse stata protagonista negli anni Sessanta del secolo scorso, di uno dei passaggi storici più importanti; l'introduzione delle classi miste. Già dall'epoca giolittiana si era aperta la discussione sull'opportunità di un'educazione comune ai due sessi, a seguito anche dell'avanzamento della modernizzazione economica e sociale, nonché delle pressioni emancipazioniste femministe che premevano per una messa in discussione dei ruoli della donna, essenzialmente relegati al privato con una rigida suddivisione in maschili e femminili.

Nel 1963 l'introduzione delle classi miste in Italia rappresenta una conquista politica oltrechè culturale ottenuta anche grazie alle rivendicazioni sull'uguaglianza dei sessi. La scuola allora si è prodigata per realizzare l'uguaglianza, anche in maniera tutto sommato pionieristica. Si è così dichiarata luogo di uguaglianza tra i sessi e di cultura paritaria per eccellenza, dove i saperi venivano e vengono impartiti in egual maniera a tutti, senza distinzione alcuna. E nel tempo dalle classi miste si è imparato che le ragazze riuscivano meglio dei ragazzi a scuola, rafforzando la convinzione che l'organizzazione e gestione dei saperi stava funzionando in maniera equa. Negli anni a seguire la scuola è sembrata, almeno negli intenti, aver preservato l'uguaglianza di status, genere, gruppo etnico, rispetto alle comunità di studenti che ospita.

Figura 7.3 - Tasso di iscrizione alle scuole secondarie di secondo grado (a) per sesso - Anni scolastici 1951/1952-2008/2009



Fonte: Istat, Rilevazione delle scuole secondarie superiori (anni 1951/1952-2000/2001); Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (anni 2001/2002-2008/2009)

(a) Iscritti nelle scuole secondarie di secondo grado per 100 giovani di età teorica corrispondente (14-18 anni).

1: grafico rilevazione Istat delle scuole sec. sup. dal 1952 al 2009-sintesi storica-

L'andamento delle/gli iscritte/i alle scuole secondarie superiori degli anni Ottanta (graf.1), mostra come le ragazze, data loro uguale opportunità, proseguono gli studi con più facilità. Per l'EF, se è del 1878 la legge De Sanctis che sancisce l'obbligatorietà della ginnastica educativa a scuola anche per le femmine, nello specifico, però, bisognerà attendere il 1990 e la sentenza n. 225 della Corte Costituzionale che sancisce come principio primario la parità dei sessi in tale insegnamento. Dati alla mano, dunque, trent'anni separano l'EF dalle altre discipline in tema di pratiche di socializzazione di genere in equità. A dispetto della legge 88 del 1958, la legge n. 426 del 1988 introduce, per il triennio 1988/90, l'insegnamento per classi miste, nella scuola media, anche per l'EF. Questo però avviene senza formazione in servizio delle/gli insegnanti, né la modifica dei curricula degli Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF), deputati alla preparazione dei futuri docenti. E forse per questo, il successivo passaggio è rimasto incompiuto. Se la classe mista è l'atto necessario per dare all'EF il significato di disciplina educativa al pari delle altre discipline, nel senso più moderno del termine educazione svincolata da ideologie militaresche e prettamente salutistiche, a tale nobile affermazione del diritto doveva far seguito l'azione politica.

Non si è avuto invece, nel breve termine, un riordino dei curricula universitari, insieme alla formazione delle/gli insegnanti in servizio. Così le classi miste in EF si sono spesso rivelate delle co-esistenze, mentre necessitavano di una profonda opera di co-educazione all'uguaglianza tra i sessi. L'uguaglianza necessita di formazione affinché le interazioni assumano le caratteristiche di equità nel rapporto tra pari e con gli insegnanti (Ghigi, 2019).

Numerose ricerche (Barrera e Prelow, 2000; Galli Cornali, 2003; Brière-Guenoun e Chouchot-Schiex, 2018) dimostrano che vi sono meccanismi di interazione quotidiana che producono continuamente disegualianza e anche la quotidiana socializzazione scolastica rientra in questo novero. Insegnanti, alunni e tutto il personale, non vivono in una monade a parte, sono essi stessi il prodotto di una socializzazione che parla ancora di 'maschi forti' e 'femmine da proteggere'. I programmi scolastici sono stati, fino ad oggi, generati da un sapere di matrice maschile che ha messo in luce le gesta e le azioni di uomini, facendo sembrare le donne incapaci nella scienza, nella cultura, nell'arte, nella politica. La trasmissione di saperi sessuati ha messo in atto un meccanismo chiamato *segregazione formativa*: quando scelgono la scuola superiore e l'università i giovani si trovano davanti due filiere formative: la scienza e la tecnica per i maschi, viceversa il sapere umanistico e di cura per le femmine (Biemmi e Leonelli, 2016). Sono due trafile essenzialmente sessuate che andranno a rinforzare le ineguaglianze di genere nel mondo del lavoro, nonché le pratiche di conciliazione (o non conciliazione) famiglia-lavoro. Chiaramente la segregazione formativa non dipende solo dalla trasmissione di saperi sessuati, le Autrici ricordano altri importanti fattori che esercitano un influsso sia direttamente sia in modo più velato, tuttavia questo tassello del discorso è utile per notare che all'interno del sistema scolastico non tutto è paritario, ovvero che talvolta sono i contesti educativi a trasformarsi in produttori d'ineguaglianza.

Vale dunque la pena esaminare come l'EF si rapporta alle pari opportunità per i generi, quali risorse può mettere in campo, ma anche quali meccanismi di riproduzione degli stereotipi conserva da un passato interessato prevalentemente alla performance fisica e al virtuosismo maschile. Le normative e le indicazioni nazionali per la scuola, a tale proposito, possono rappresentare un buon punto di partenza.

1.6 Le Indicazioni Nazionali sull'equità di genere

Le Linee guida nazionali sull'educazione per la parità dei sessi emanate dal Miur nel 2017 intendono condurre sull'intero territorio italiano il processo di emancipazione di genere dando alcuni riferimenti e delineando prospettive di percorsi volti all'equità di genere.¹⁹ Nel contesto di un quadro normativo che a più riprese afferma l'uguaglianza, il diritto a pari opportunità e il divieto di qualsiasi forma di discriminazione, il documento afferma il valore dell'educazione per creare la competenza necessaria affinché questo aspetto di cittadinanza entri a far parte dell'esperienza dei giovani. Non rientra solo nel novero di alcune discipline, ogni insegnante è chiamato ad occuparsene nel suo specifico, in termini di accoglienza consapevole della diversità, di cura e uso di un linguaggio appropriato, del riconoscimento di sé e della propria identità come insegnante, di sollecitazioni al pensiero critico per riconoscerne gli stereotipi e la loro provenienza. Le indicazioni non parlano di spiegare o/e trasmettere ideologie (gender o altro) ma di rispetto e convivenza. Si soffermano sulle ricadute che secoli di patriarcato hanno avuto sui rapporti tra esseri umani e di come la rappresentazione delle donne, nel quadro di una visione rigidamente binaristica e oppositiva dei sessi, sia stata quella dell' 'essere meno', della costruzione e inquadramento di qualità maschili e femminili, con i relativi ruoli e gerarchizzazione. È vero che, dopo essere stati chiusi nella scatola normativa di genere per secoli, oggi sia uomini che donne si dedicano, a seconda dei loro interessi, sempre di più a ruoli non codificati, abbracciando la strada della professione e quindi della visibilità sociale e dell'accudimento casalingo, in un reciproco mutuo aiuto.²⁰ Le indicazioni ricordano anche i mezzi e i luoghi in cui gli stereotipi si rinforzano, i mass media in primis ma anche nella scuola e nell'istruzione. C'è ancora

¹⁹ Le linee guida sono il frutto di un tavolo tecnico istituito con DD prot. AOODPIT n.1140 de 130/10/2015.

Cfr: Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>

²⁰ Anche se i dati Istat 2018 sui ruoli di genere dicono che gli stereotipi sui ruoli di genere più comuni sono: "per l'uomo, più che per la donna, è molto importante avere successo nel lavoro" (32,5%), "gli uomini sono meno adatti a occuparsi delle faccende domestiche" (31,5%), "è l'uomo a dover provvedere alle necessità economiche della famiglia" (27,9%). Quello meno diffuso è "spetta all'uomo prendere le decisioni più importanti riguardanti la famiglia" (8,8%). Il 58,8% della popolazione (di 18-74 anni), senza particolari differenze tra uomini e donne, si ritrova questi stereotipi, più diffusi al crescere dell'età (65,7% dei 60-74enni e 45,3% dei giovani) e tra i meno istruiti. Cfr: Istat (2019), Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale. Dipartimento delle Pari opportunità: <https://www.istat.it/it/files/2019/11/Report-stereotipi-di-genere.pdf>.

un linguaggio in uso da porre al vaglio della critica, un linguaggio che premia il maschile per nominare professioni di rilievo sociale e usa il femminile per quelle considerate meno prestigiose, che è ancora legato a modi di dire sessisti, che parla riferendosi a doti di bellezza fisica per le donne e di virilità e forza per gli uomini. È questo anche il caso del linguaggio sportivo (Krane, 2001; Giani, 2019).²¹

I discorsi costruiscono gli immaginari di genere disuguale, si usa il maschile per nominare sia maschi che femmine, è un modo di svalorizzazione del femminile. Ciò è molto visibile per le professioni di prestigio (per l'opinione pubblica la situazione è la seguente: sindaco sì, sindaca no; avvocato sì, avvocatessa no). È quindi necessario, specie all'interno dell'ambiente scolastico, un adeguamento del linguaggio che, se deluso, potrebbe configurarsi come una propria e vera violenza simbolica. L'attenzione è richiesta anche nei confronti di altri tipi di linguaggio, come quello iconico ad esempio, nei libri di testo delle scuole primarie (Biemmi, 2010). L'educazione di genere acquista un grande valore anche per ciò che concerne la violenza, dal momento che può trattare le relazioni tra uomo e donna anche sul piano culturale e simbolico, uscendo dunque dalla solita logica che la vede come un problema all'interno di una singola coppia e non un fenomeno strutturale. Inoltre, l'educazione di genere può aiutare a smascherare e decostruire gli stereotipi di genere sui quali si può fondare la violenza.

L'aspetto della discriminazione di genere poi viene associato alle altre discriminazioni di etnia, di status, riconvertendosi in discriminazioni multiple; si pone quindi necessario allargare gli orizzonti ad una cultura che dialoghi tra identità e diversità (Crenshaw e Bonis, 2005). L'istituzionalizzazione di queste idee progettuali non deve essere lasciata al caso o alla buona volontà delle/gli insegnanti, ma deve rientrare nel piano triennale e dunque devono essere evidenziate e dichiarate nel PTOF,

²¹ Gli aspetti da affrontare in ambito sportivo comprendono gli atteggiamenti sessisti dei media, delle organizzazioni sportive, degli allenatori, delle figure di rilievo del mondo dello sport, degli atleti, ecc.; le rappresentazioni sessiste delle donne nello sport; la banalizzazione delle prestazioni sportive delle donne rappresentandole in ruoli stereotipati o sminuendo lo sport femminile; e il sessismo e il discorso d'odio sessista in occasione di eventi sportivi.

Cfr: Raccomandazione CM/Rec (2019)1 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla prevenzione e la lotta contro il sessismo (adottata dal Comitato dei Ministri il 27 marzo 2019, in occasione della 1342 riunione dei Delegati dei Ministri)

²² interessare tutto il personale scolastico, essere condivise con le famiglie e supportate dal territorio. Dopo di ciò alle/gli insegnanti di tutte le discipline di ogni ordine e grado spetta la contestualizzazione all'interno della propria materia e del curricolo che si intende proporre. All'interno dell'EF, dunque, occorre promuovere due diverse piste di riflessione, a partire da queste domande:

a) quali strumenti ha già a sua disposizione l'EF per iniziare percorsi di equità di genere? Che cosa deve ancora acquisire, o eventualmente rivedere, per far sì che le sue potenzialità risultino a servizio di esigenze educative attuali?

b) a quali risorse gli insegnanti possono accedere per una formazione specifica sul genere nell'ambito della propria disciplina? Come intraprendere azioni che siano buone prassi di equità di genere? E come divulgarle, metterle a sistema?

Prima ancora di implementare tali piste, però, occorre soffermarsi sull'identità epistemologica dell'EF. È solo chiarendo chi si è e che cosa si vuole diventare che permetterà di intravedere le risorse da mettere in campo o, qualora si sia già consapevoli, come potenziare quelle che già ci sono.

1.7 Le Indicazioni Nazionali per l'educazione fisica

Dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione²³ si possono ricavare sollecitazioni per il riconoscimento dell'EF come disciplina autonoma, con strumenti e potenzialità in grado di parlare alle/ai ragazze/i di equità di genere, a patto che riconosca e dichiari la sua identità e autonomia, affrancandosi da una certa dipendenza dallo sport, sofferente per certi versi di esaltazioni provenienti da un passato, non lontano, di dominio maschile. Non si intende qui la necessità di una frattura con lo sport. L'EF però, in quanto disciplina educativa, segue strade sue e, a differenza dello sport, deve sottoporsi ad un processo di trasposizione

²² Piano triennale dell'offerta formativa.

²³ Il 16 novembre 2012 è stato pubblicato il decreto n. 254, recante il "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89", firmato dal Ministro Francesco Profumo.

Cfr: <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>

didattica, dove l'insegnante, caratterizzata/o dalla sua professionalità, dai suoi vissuti atteggiamenti, credenze, sentimenti, percezioni, con consapevolezza e intenzionalità definisce obiettivi (Aiello et al., 2016). È il processo didattico che, declinato e analizzato nei suoi vari aspetti, può determinare situazioni più o meno favorevoli alla gestione di complessità educative, come può essere quella della costruzione del sé e dell'identità di genere in età adolescenziale.

Facendo riferimento al genere e allo sport e al fatto che l'EF ne raccoglie eredità e dinamiche, si impone la necessità di un processo critico e riflessivo che conduca alla considerazione di come è attualizzato e percepito lo sport, da quello amatoriale a quello agonistico di alto livello e della sua storia dominata al maschile, dell'immagine mediatica che se ne trae, con un innegabile disequilibrio a sfavore dello sport praticato da donne. Il modello sportivo istituzionalizzato, basato sul risultato e la competizione, come può essere inserito nel novero delle proposte educative dell'EF? Lo sport ad alti livelli deve poi fare i conti con le disattese ai suoi valori fondanti, come la violenza verbale, l'inganno con il doping, l'uso dell'illecito, il vincere a qualunque costo: l'EF rispetto a ciò, deve poter dire la sua (Carraro, 2004; Carraro e Marino, 2016; Lipoma, 2016).

Le indicazioni nazionali per l'EF, possono in questo senso, contribuire a fare chiarezza. Qui la disciplina viene declinata in tutti i suoi aspetti educativi: promotrice della conoscenza di sé e delle proprie potenzialità, animatrice di una costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti, costruttrice della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea.²⁴ È abbastanza chiaro che si parla di costruzione della personalità, non di sport, non di allenamenti, che pure ci possono stare se inseriti nel contesto educativo, ma è il punto di partenza che cambia.

L'EF, in quanto educazione, si interessa al *corpo vissuto*, non al corpo prestativo, ovvero non lo guarda in funzione di una corsa, di un lancio o di un salto. L'EF non deve gareggiare con altri saperi, ma con se stessa prima di tutto, per accettarsi, riconoscersi e quindi svilupparsi in direzioni 'altre' dallo sport. Le regole ci sono, ma la differenza è

²⁴ L'identità corporea richiama l'immagine corporea, che dà significato al nostro essere nel mondo con un corpo che abita il mondo e racchiude nella sua multidimensionalità percezioni, emozioni, rappresentazioni.

che non è il corpo che sottostà alla regola, è la regola che esiste perché il corpo prenda forma. L'identità corporea ha una forma diversa in ognuno, per certi aspetti a seconda del sesso puramente biologico, ma anche a seconda del genere che acquisiamo come prodotto di cultura. Qui l'EF gioca la sua carta d'originalità. Se l'immagine del corpo dei ragazzi continua a confrontarsi con il sistema dominante dei generi che vuole, da un lato, la donna tonica ma non troppo muscolosa, aggraziata nei gesti più che prestativa, poco lottatrice e delicata, e, dall'altro, l'uomo muscoloso, invincibile e prestante, l'EF può fare la differenza. Cioè può permettere a tutti coloro che non si riconoscono nelle aspettative sul corpo femminile e maschile della società, di sviluppare un'identità propria, centrata sulle caratteristiche di ciascuno.

Allora è importante che i responsabili dei processi educativi, dunque gli insegnanti, dichiarino a quale sistema di valori aderiscono, perché quello dominante è ancora intriso della binarietà dei generi a cui si allinea l'immagine del corpo. Gli insegnanti possono invece valorizzare i percorsi personali dei/le ragazzi/e, che sono fortemente connotati, specie in età adolescenziale, dalla ricerca di un'identità di genere. Tale ricerca è fluida, in continua evoluzione, con possibilità di continui aggiustamenti e revisioni, proprio perché si pone tra il vissuto personale e i condizionamenti sociali e culturali (Parri e Ceciliani, 2020). L'ambiente sportivo ancora difficilmente accetta questa indefinizione e pone alla mercè chi non corrisponde alle aspettative. Ma non solo, continua a gerarchizzare le prestazioni in base a parametri androcentrici, per cui un risultato ha sempre la meglio rispetto a un percorso, oppure prestazioni di forza sono messe in risalto rispetto a prestazioni di cura, armonia o espressività, definendo una gerarchizzazione sessuata degli sport. Ancora dalle Indicazioni Nazionali:

Le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. (Ministero dell'Istruzione , 2012, p. 76)

Per dare concretezza a questo dettame, il processo didattico che si mette in moto è complesso, ma interessante: trovare nelle lezioni di EF delle occasioni per riflettere sul proprio corpo. Cosa significa? Sarà necessario rispondere a questa domanda se si vogliono affrontare sfide didattiche che aiutino l'accettazione serena di sé. La riflessione può essere a vari livelli, ma è necessaria. Da soli, in gruppo, con l'adulto, verbale, non verbale, cinestetica, lo spazio per la riflessione rientra nello spazio didattico, anche dell'EF, che ancora viene pensato come tempo da spendere per dare sfogo alle energie accumulate da ragazzi /e nel tempo scuola, seduti tra i banchi. Concedere il tempo della riflessione pone l'EF in una prospettiva filosofica differente, a favore dello sviluppo di una propria identità e del pensiero critico (Parri e Ceciliani, 2020). E qui il legame con il genere è facile, si tratta di pensare le relazioni all'interno del gruppo classe nel dispiegarsi della dinamicità di una lezione, di abituarsi a sentire un corpo sessuato in uno spazio di movimento e in relazione con altri e con oggetti, si tratta di pensare all'esposizione che l'EF richiede in termini psico-fisici e corporei e di competenze. Confrontarsi con i ragazzi su come i corpi differenti collaborano in un gioco, su come le diverse competenze di ognuno partecipano del risultato finale senza necessariamente avere un leader costruito dall'esterno nelle società sportive e che, per forza di cose, è tecnicamente preparato a quel movimento o sport. Forse vista sotto quest'ottica, l'EF trova gli strumenti per un'educazione alle differenze di genere. Da questo passaggio può arrivare il riconoscimento dell'importanza di eque opportunità di sperimentazione motoria per tutti. Ciò che si apprende dall'EF può diventare competenza di vita: si attua così un transfert in termini di autostima, moltiplicando le possibilità di successo e di motivazione personale alla realizzazione di sé, per tutti. Anche se, sempre nelle Indicazioni Nazionali, troviamo questo passaggio un po' ambiguo:

L'attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni (Ministero dell'Istruzione , 2012, p. 76).

A ben guardare, questo brano si rivela sport-centrico, ponendo vittoria e sconfitta in modo generico, come si fosse in una battaglia, alle dipendenze di un comandante che decreta vittoria o sconfitta. Le esperienze motorie, anche competitive, non sono semplici, ma complesse e richiedono elaborazione, riflessione critica con la classe, se si

vuole producano effetti educativi e non discriminazioni. Il gioco e lo sport sono certo facilitatori di relazioni, ma ciò non è un fatto dato intrinseco del gioco, la sfida della cooperazione non arriva e non ha successo da sé, la relazione facile non è intrinseca allo sport. È necessario porre riferimenti all'educazione e allo sport che siano contestualizzati nel tempo e nello spazio, proprio perché frutto di una produzione culturale precisa (Bellantonio, 2018).

Non è bastato introdurre la legge che ha decretato le classi miste, per risolvere il problema della convivenza tra i sessi e dell'emancipazione femminile. Occorre riflettere, rimodellarsi, alla luce di una *cultura della relazione equa*, capace di dialogare con l'altro, non interessata a primeggiare o comunque evidenziare superiorità di qualche genere sugli altri.

1.8 Conclusioni

In questo primo capitolo l'intento è stato quello di introdurre alcuni concetti-chiave riferiti al genere e identità di genere, affermatasi nel corso dello sviluppo di questo tipo di studi. Il dibattito su di essi è articolato e, per certi aspetti, controverso; certamente mai concluso. Si può immaginare un viaggio culturale e intellettuale al tempo stesso, che attraversa tante dimensioni: educativa, istituzionale, sociologica, psicologica, antropologica, ecc. Per questo la ricerca sul legame tra 'EF e prospettive di genere' si è aperta accogliendo sollecitazioni teoriche plurali. La prima parte del capitolo è stata dedicata a sviluppare e chiarire i concetti importanti per la comprensione dell'evoluzione del concetto di genere. Si parla oggi di *sistema di genere*, come concetto che ricorda la necessità di condurre analisi in molteplici direzioni al fine di indagare le dinamiche che sottendono alle relazioni tra i sessi. Nella seconda parte del capitolo, l'attenzione si è rivolta all'EF scolastica come oggi si presenta, nei dettami normativi italiani ed europei, nonché ai suoi rapporti con lo sport, che si è supposto influenzino le sue pratiche didattiche, per arrivare a interrogarsi su come le pratiche attuate a scuola possano essere emancipative in riferimento alle relazioni eque tra i sessi, piuttosto che sostenitrici di pratiche che tendono a rinforzare invece gli stereotipi di genere.

Capitolo 2: Definire l'educazione fisica

2.1. Introduzione

L'assunzione delle identità di genere come punto di vista pedagogico nuovo nella didattica delle attività motorie, offre all'EF l'opportunità di discutere e assumere nuovi significati a fronte di una tendenza tesa alla svalutazione della sua valenza educativa. La considerazione del movimento in forma analitica, nei suoi aspetti funzionali, prestativi, performativi, necessari ma semplificatori delle potenzialità dell'EF, rischia di non lasciare spazio alle domande che emergono dai corpi degli adolescenti. Il benessere è altro che l'efficienza fisica, è anche stare nei panni propri, confrontarsi con gli altri, saper godere di relazioni, sperimentare affettività:

I processi d'integrazione richiedono modelli culturali inclusivi, che si costruiscono nello sviluppo di attività formative. Nelle scienze motorie, molto spesso l'attenzione è principalmente rivolta ad una dimensione del corpo nell'efficienza dello sviluppo fisico, nella prestazione, nella competizione. Il movimento è proiettato verso l'acquisizione di risultati valutati attraverso prove e test, anche di tipo diagnostico, prima e dopo l'esercizio, la didattica assume un significato legato a questo tipo di impostazione utilizzando modelli imitativi e ripetitivi, centrati sull'esecuzione del compito, su gesti tecnici fondamentali, sulla correzione dell'errore, sulla quantità di pratica e sulla distribuzione e variabilità. Gli obiettivi formativi sono indirizzati ai risultati da raggiungere, tecnicamente corretti (De Anna, 2021, p. 2).

Buona parte della letteratura scientifica relativa alle scienze motorie, è ricorsivamente incentrata su competenze, apprendimenti, abilità, risultati, mentre la professione educativa richiama l'attenzione attorno alle istanze degli adolescenti, al riconoscimento dell'identità di genere, alla scelta di una sessualità che non riesce a definirsi o che non rientra nella norma eterosessuale, sui significati delle relazioni che si dipanano nei rapporti tra ragazze e ragazzi in un gruppo classe, specchio dei rapporti tra i gruppi in una società (Carraro e Lanza, 2004).

L'educazione al genere ha necessità di una EF che se ne prenda cura prima di tutto occupandosi di corpi sessuati in crescita, che si differenziano nelle competenze, nel sentire, in tutte le diversità possibili non solo perché biologicamente diversi, ma anche culturalmente e mentalmente. L'effetto dei processi socialmente costruiti può essere dunque anche rivisto, criticato, messo al vaglio perché non rispondente più alle domande lecite di crescita in una società complessa. L'atto di educare può guidare verso la consapevolezza della propria esistenza sessuata a intravedere ciò che si accoglie del pensiero dominante o ciò che si è per libera scelta. Le numerosissime evidenze scientifiche riconoscono alle funzioni motorie valenze educative importanti, nel processo di crescita e adultità, declinando un agire didattico in grado di perseguire obiettivi sia diretti, intrinseci dello sviluppo e dell'apprendimento motorio, sia più trasversali, ma inevitabilmente correlati con la corporeità e il movimento (Cecilian, 2018).

2.2 Riprendersi il valore pedagogico dell'educazione fisica

Così come per le altre discipline, anche per l'EF si aprono continuamente nuovi scenari didattici ed educativi, che richiamano la necessità per la scuola di affrontare la complessità con strumenti adeguati, rispondenti alle istanze e agli interessi di ragazzi/e, alle domande di significato di giovani che vivono in scenari globali e connessi. A loro viene richiesta efficienza, non più solo fisica, ma critica, cooperativa, una capacità di scelta e, al tempo stesso, di flessibilità per muoversi in contesti continuamente in cambiamento. L'EF si configura come una disciplina in grado di offrire un orientamento verso tali competenze trasversali, che appunto la società complessa richiede e può andare oltre il transfert sportivo. La domanda è: quanta consapevolezza c'è su questo?

Si deve nuovamente riflettere sui paradigmi disciplinari e su quanto essi siano condivisi: che cos'è l'EF? Quali finalità precise persegue? Attraverso quali modalità e per quali soggetti? Il passaggio è delicato, la necessità di definire l'EF e motoria è particolarmente urgente in Italia, dove, a differenza di altri paesi che hanno adottato varie terminologie per diversificare i settori di studio e intervento, l'ombrello semantico è ampio: nel nostro paese *educazione motoria*, *EF*, *educazione sportiva* sono spesso termini intercambiabili e con significati talvolta generici. Attenendosi alle Indicazioni

Nazionali per la scuola si può affermare che è una disciplina scolastica, obbligatoria nel curriculum, regolamentata nei programmi nazionali, sulla quale gli/le alunni/e devono essere valutati/e, con un valore intrinseco di disciplina educativa che la scuola offre ai suoi/e allievi/e. Possiede dunque un valore in se stessa (Lipoma, 2016; Margiotta, 1997). Per quel che concerne la denominazione, ha avuto evoluzioni e cambiamenti passando da *Educazione Fisica* negli Orientamenti del 1991 a *Scienze Motorie e Sportive* fino al 2007 per poi ritornare a *Educazione Fisica* nelle Indicazioni del 2012. Essa si colloca nel novero delle altre discipline educative, anche se con fatica e sempre in fondo alla scheda valutativa degli allievi. Il prossimo passaggio da compiere richiede dunque di dare un significato alla disciplina, trovare un paradigma di riferimento, o più paradigmi utilizzati in modo chiaro ed esplicito che consentano magari di definire uno o più modelli pedagogici, seppur sempre riduttivi in quanto modelli e comunque necessariamente flessibili. Il paradigma, secondo Kuhn (Kuhn, 1969) è ciò che contraddistingue la scienza dalla pseudoscienza. Collocata secondo alcuni in una fase pre-paradigmatica, mancando di un preciso fondamento epistemologico, l'EF si trova a 'prendere a prestito' teorie e pratiche dallo sport, nonché metodologie d'insegnamento e modalità di socializzazione (Carraro, 2004). Il rischio è quello di ripercorrere le direzioni dello sport senza un'adeguata consapevolezza, nonché di privare le ragazze e i ragazzi di opportunità ed esperienze motorie in un contesto e in dinamiche relazionali completamente differenti da quelle sportive, che abbiano a che fare un po' meno con la competizione, la ricerca di performance, il tecnicismo: la loro valenza educativa è anche nell'apprendimento in sé come esperienza di *corporeità significativa*, trasversale a tutte le conoscenze.

Tutto ciò non significa reciproca esclusione tra sport e EF, ma definizione di identità disciplinari diverse tra loro e che possono interfacciarsi. In questa ricerca di riconoscimento del proprio statuto, al fine di realizzare basi solide, l'EF può guardare allo sport, ma non può trascurare il dialogo con la pedagogia e la ricerca pedagogica. Paradossalmente, come si vedrà oltre, nel tempo vi è stata una riduzione del significato pedagogico dell'EF. Il tentativo attuale è quello di recuperare tale dimensione ma in un'ottica interdisciplinare, che sappia considerare l'intreccio di saperi necessari per affrontare la complessità del tema. Ad esempio, valorizzando le scoperte della

neurofisiologia, in grado di ristabilire la valenza dell'EF, nel processo d'insegnamento/apprendimento, come disciplina mediatrice di conoscenze e apprendimenti (Cecilian, 2018).

Alla ricerca di uno statuto disciplinare forte, la riflessione si può incentrarsi su alcune questioni e domande:

- il rapporto con lo sport, ovvero quali e quante sono le contaminazioni tra sport, EF, attività motorie e ricreative. Ad esempio: quali valori formativi e educativi l'EF interpreta dello sport, mentre sembra non accadere il contrario?

- l'interpretazione del concetto di benessere. In che modo l'EF si rapporta con le dimensioni corporee che caratterizzano questa epoca, con le nuove istanze di movimento-benessere per tutti? Ad esempio, come far intersecare le rappresentazioni sociali e l'influsso mediatico sull'idea di corpo con l'elaborazione culturale pedagogica?

- il dialogo con gli altri saperi, in particolare oggi con le neuroscienze. Come l'EF si pone per riconoscere il potere della motricità in età evolutiva, anche alla luce dei nuovi traguardi scientifici? (Olivieri, 2016);

- la figura professionale e il modello di professionalità. Che cosa ha da dire l'EF sulla figura educativa che la rappresenta, spesso legata a trascorsi sportivi, in bilico ancora tra sport, tecnicismo, libera espressività e che oggi la nuova tendenza vede nelle vesti spesso di un 'personal trainer'? È appena il caso di ricordare il passaggio degli ISEF a Scienze Motorie, con curricula molto meno incentrati sul percorso professionale volti all'insegnamento dell'EF (Casolo, 2020; Carraro A., 2004);²⁵

- il superamento del dualismo corpo-mente. L'EF può mettere a pieno regime i significati dell'azione e della motricità come possibilità di vivere in maniera ottimale le dimensioni relazionali, cognitive, emotive e corporee. Viene riconosciuta anche dalle/gli insegnanti, tale chance formativa olistica? Si tratta, come si è detto, di promuovere negli

²⁵ Mentre l'ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica) formava il futuro insegnante di educazione fisica, il corso di laurea in scienze motorie e dello sport, originariamente nel suo ordinamento quadriennale, poi in quello articolato della laurea triennale e della laurea specialistica, ora laurea magistrale, consente una preparazione in diversi ambiti: oltre a quello scolastico ci sono quello sportivo, quello manageriale-organizzativo e quello dell'attività adattata.

alunni le competenze trasversali: conoscenza di sé, degli altri e dell'ambiente; adattamento alle mutate condizioni del contesto; capacità di rinnovarsi; saper rispondere alle domande della complessità in termini di azione; mettere a pieno regime la creatività in un quadro di autostima. Gli insegnanti sono attrezzati per questa sfida?

- la dimensione di genere. In questa disciplina risulta ovviamente fondamentale che l'insegnante rifletta sul proprio corpo in generale, ma egli non può omettere il versante che riguarda il *corpo sessuato*. Infatti, l'insegnante ha una sua storia di genere, fatta di condizionamenti (sociali, culturali, massmediatici, ecc.) che riguardano l'essere cresciuto/a *in quanto donna* e *in quanto uomo*. Se non si tiene in considerazione tale storia, il rischio è quello di rimuovere la dimensione di genere all'interno della professionalità, e di non accorgersi che questa rimozione perpetua i meccanismi della socializzazione di genere non riflettuta, ovvero stereotipata e rigida. L'insegnante, così, si trova a ripetere – e dunque intensificare - i medesimi messaggi relativi al femminile e al maschile (come categorie culturali) che già i giovani assorbono da molte altre fonti, in primis, appunto, dai mass media.

2.3 Il percorso storico epistemologico dell'educazione fisica, con un'attenzione al genere

Una ricostruzione storica della disciplina permette di riconoscere i programmi della scuola media del 1979,²⁶ dal punto di vista pedagogico e didattico, un momento importante nel riconoscimento dell'EF come disciplina a sè stante, autonoma rispetto allo sport. Tali programmi si portano dietro la scia della contestazione degli anni Sessanta/Settanta durante i quali si sono sviluppate le nuove pedagogie come quella

²⁶ (G.U. n.50 19 febbraio 1979)

freiriana,²⁷ a fondamento della pedagogia critica.²⁸ Dopo un imperante condizionamento che risentiva degli influssi skinneriani, negli anni Ottanta si sviluppa l'idea di un pensiero critico in educazione, che introduce nella scuola il concetto di *corporeità cosciente*, in una visione della persona unitaria e di interdisciplinarietà, che insieme concedevano una 'verifica vissuta di nozioni apprese'.²⁹ Mentre in taluni contesti risuonano ancora gli echi della ginnastica fascista, si stava sviluppando un filone di pensiero che confrontava l'EF con lo sport. Quest'ultimo stava prendendo la forma di fenomeno di massa con i relativi aspetti di spettacolarizzazione nonché mercificazione. Nei programmi del 1979 si ritrovano le parole corporeità cosciente, formazione integrata e individualizzata, riferite all'EF, che assume così i caratteri di una disciplina non solo preventiva e rivolta alla salute, ma educativa della persona. I programmi del 1979, e questo è l'aspetto che ci interessa, sono comuni per femmine e maschi. Sulla spinta della Teoria dell'Istruzione bruneriana e della conseguente Tecnologia dell'Educazione, si parla, di programmazione educativa e didattica, di obiettivi adeguati alle caratteristiche dei soggetti, di curriculum: in pratica, non si configurano più come una lista di esercizi prescrittivi di gentile memoria. Ancora del 1979 è l'inclusione di due docenti di genere femminile nelle graduatorie maschili per l'insegnamento (quelle femminili erano state chiuse per saturazione).

²⁷ Freire esprime l'educazione in termini di problematicità, che non «concepisce gli uomini come esseri vuoti che il mondo riempie di contenuti [...] ma come corpi coscienti e come coscienza in rapporto intenzionale col mondo [...]. L'educazione problematizzante, contrariamente a quella depositaria è intenzionalità perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende esistenzialmente vera la comunicazione» (Freire, 2011, p. 67-68). Il soggetto può attuare per sé e per gli altri un processo educativo liberatorio ed emancipatorio grazie alla sua natura agentiva e significante, costruttrice di senso. L'uso della ragione critica permette di mettere al vaglio ciò che sembra rigido, fisso, immutabile e quindi rendere mutevole la propria condizione. Il fine dell'educazione è lo sviluppo delle capacità di riflessione, comprensione critica e significazione. Freire può essere considerato un precursore della pedagogia critica che riconosce l'importanza della meta-riflessione e del riconoscimento della non neutralità dell'educazione, la quale ha la sua primaria responsabilità non tanto nell'istruire, ma nel concedere alle persone strumenti per una progettualità di vita.

²⁸ Con il termine pedagogia critica (critical pedagogy) si definisce il movimento pedagogico sviluppatosi negli Stati Uniti a partire dalla fine degli anni '70, in seguito alla diffusione del pensiero di Paulo Freire dal Sud America al Nord America. Dopo la pubblicazione e diffusione in inglese, nel 1970, de *La pedagogia degli oppressi* di Freire molti studiosi statunitensi hanno contestualizzato le idee del pedagogista brasiliano al "Primo Mondo" più ricco e sviluppato, ma dove le problematiche educative e umane si ripropongono comunque intensamente. Cfr: L.Tizzi, (2014a). Henry A. Giroux: la Critical Pedagogy statunitense tra scuola e cultura popolare, *Orientamenti Pedagogici*, 61(1)

²⁹ Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979: programmi, orari d'insegnamento e prove d'esame per la scuola media statale.

Altre due tappe importanti da segnalare si sono verificate nel 1982,³⁰ l'anno dei programmi della scuola superiore, e nel 1985 della scuola primaria.³¹ In essi si trovano concetti quali l'educazione globale, il rispetto dell'identità e la valenza educativa del gioco: tali finalità non sono più state abbandonate, nel corso della storia a venire, e hanno sollecitato forme e modi nuovi per l'educazione fisica. Grazie a questi due documenti, programmazione e progettualità sono lasciati alla libertà e professionalità del docente che opera in relazione alle decisioni dagli organi collegiali; inoltre, l'acquisizione delle abilità è vista in modo tassonomico come serie di step ordinati con obiettivi intermedi e finali, analisi e sintesi. Quindi educazione uguale per tutti, ma mancava l'individualizzazione: il discorso era centrato su livelli da raggiungere di acquisizione stabili, sulla quantificazione dei risultati, sulla trasmissione delle conoscenze.

L'attenzione alla persona – alla sua concretezza - si afferma nella fase successiva dell'EF. Agli inizi degli anni Ottanta, il dibattito si arricchisce grazie agli studi di Piaget e Bruner e si introducono i concetti di differenziazione, di stadi di sviluppo successivi (da un pensiero concreto a uno astratto), di scoperta guidata. Dall'opera di Piaget si traggono i concetti di differenziazione delle funzioni, di stadi di sviluppo individuali e si fa sempre più strada la necessità di percorsi individualizzati, con obiettivi che gli studi di Blomm riportano in una precisa tassonomia. Da segnalare l'introduzione delle Libere Attività Complementari (LAC) che si sviluppano facendo tesoro delle influenze psicomotorie francesi, dei contributi dei giochi tradizionali e popolari, della drammatizzazione (teatro, danza), aprendo così nuovi spazi culturali e metodologici alla disciplina.

Negli anni Novanta, poi, emergono le teorie cognitive e costruttiviste, viene alla luce il concetto di individuo come essere sociale differenziato.

È sempre di questi anni in Italia l'eco delle scuole dell'Europa orientale (Germania dell'Est, Unione Sovietica, Polonia) basate sullo sviluppo delle capacità condizionali e coordinative e della pratica sportiva in una sorta di riconoscimento pubblico collettivo per cui lo sport diventa uno strumento di propaganda politica e nazionale. Questa ondata

³⁰ DPR 1 ottobre 1982, n. 908

³¹ DPR 12 febbraio 1985, n. 104

porta a ricerche e sviluppi della motricità in età evolutiva da parte del Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI) che, però, persegue finalità di alto livello sportivo. Gli ISEF che avrebbero dovuto fare, a questo punto, ricerca educativa in merito, rimangono fermi alle epoche precedenti. È così che per il triennio '88/'90 (L. n. 426 del 1988) è introdotto, modificando la legge 88 del 1958, l'insegnamento dell'EF per classi miste nella scuola media (previo riordino dei programmi), senza diffusione degli esiti della sperimentazione avviata (le uniche indicazioni emergono dalla relazione annuale del Corpo ispettivo dell'anno '82/'83), né alcuna formazione in servizio. A settembre 1989 gli insegnanti di EF sono insegnanti di classi miste. Negli ISEF intanto, tutto è fermo, nessun adattamento della formazione iniziale agli insegnanti per un curriculum scolastico che si apre alle classi miste in EF. Così il fatto di creare classi miste si è concretizzato, purtroppo, nella semplice copresenza di ragazze e ragazzi nella stessa palestra alla medesima ora. Ovvero, non è stato irrobustito dai dati della sperimentazione e da un dibattito - anche pubblico - in grado di valorizzare tale nuova esperienza. Si potrebbe dire che l'approccio è stato 'neutro', con tutti i pericoli che tale parola porta con sé. Infatti, il concetto di 'neutralità' nell'ambito degli studi di genere applicati ai contesti educativi è considerato non rispettoso dell'individualità di ciascun soggetto.

In quei nuovi programmi per la scuola media, i due obiettivi 'attività motoria come linguaggio' e 'avviamento alla pratica sportiva' definiscono forse ciò che la nuova EF intende proporre ancora oggi e sono segno della profonda revisione epistemologica in atto nella disciplina e motivo di rinnovamento del modo di formarsi alla professione. Il primo obiettivo accoglie le suggestioni della psicomotricità, sviluppatasi primariamente in territorio francese, e il secondo definisce il senso educativo dell'attività scolastica sportiva. Tuttavia, le interpretazioni di un avviamento alla pratica sportiva sono state varie e in parte lasciate agli enti culturali e sportivi che ne hanno visto una possibilità di attingere atleti per gli ambiti professionistici.

2.4 Genere ed educazione fisica

L'excursus normativo e storico può rendere più facile la lettura di genere che qui di seguito si farà delle pratiche motorie e sportive a scuola. Schematicamente si affronteranno i seguenti punti:

- vi è una vasta letteratura che attesta il persistere nelle lezioni di EF di una conduzione legata agli stereotipi di genere (Appleby e Foster, 2013; Chalabaev, Sarrazin, Fontayne e Boiché, 2013);

- lo sport, da cui l'EF trae spunti di lavoro e di progettazione, è un dominio maschile che include elementi che vanno attentamente valutati come portatori di stereotipi di genere (Clément-Guillotin et al., 2011; Constantinou et al., 2009);

- corpo e azione motoria sono coinvolti nelle relazioni tra alunne e alunni in EF. Le considerazioni e le attribuzioni di significato delle differenze fisiche tra femmine e maschi, svolgono un'azione di svalorizzazione della prestazione femminile in quanto i parametri che guidano le percezioni provengono da contesti sportivi androcentrici (Davis K., 2003);

- il setting didattico risente delle credenze e percezioni delle/gli insegnanti che, immersi il più delle volte in una formazione tecnica e sportiva, ripropongono percorsi didattici centrati su un maschile-finto neutro e sono costruttori di curricula nascosti assuefatti a tale logica (Murphy et al., 2014).

La letteratura esaminata a riguardo riferisce del diverso grado di benessere degli allievi/e durante le lezioni di EF, la presenza femminile e maschile è stata raffigurata con caratteristiche differenti in una lezione. Le ragazze vengono descritte come dominate dalla presenza maschile la cui esuberanza e competitività rende difficile il loro coinvolgimento durante la lezione (Enright e O'Sullivan, 2010). Altre considerazioni derivano dalla gestione dello spazio di attività e di gioco (Slater e Tiggemann, 2011): le analisi dei contesti mostrano che le ragazze usufruiscono di meno tempo di gioco, di minor tempo di attenzione delle/gli insegnanti e di feedback differenti rispetto ai maschi, ai quali vengono fornite più spesso informazioni tecniche per migliorare la prestazione mentre alle ragazze vengono espressi accettazione e gratificazione per l'impegno (Van Acker et al., 2010). La dominanza, l'aggressività e la spinta competitiva maschile si presentano come un ostacolo al processo di emancipazione e uguaglianza di genere (Murphy et al., 2014) perché conducono a una percezione di inadeguatezza di sé e di esclusione dalle attività e dalla vita sportiva, soprattutto per le ragazze (Solmon et al., 2003; Oliver et al., 2009; Bryan e Solmon, 2012; Fitzpatrick e McClashan, 2016). In

questo modo, il valore stesso attribuito allo sport e all'attività fisica, pur sempre legato alla percezione di competenza, acquisisce significati diversi per ragazze e ragazzi: è un ambito in cui ottenere riconoscimento sociale per i ragazzi, mentre le ragazze spesso si orientano verso attività percepite più consone a sé e alla percezione sociale di femminilità (Slater e Tiggemann, 2011; Bailey et al., 2011). Spesso si pensa che il modo sopradescritto di interagire in EF faccia parte di una diversità di comportamenti, abilità e capacità di femmine e maschi che sarebbero legati alla biologia. Si tratta, come si è detto, di una lettura di stampo innatista, che parla di *naturalizzazione delle differenze* (Isidori e Fraile, 2008). Il rischio allora è di nascondere delle problematiche connesse invece all'appropriatezza del curriculum e al modo di gestire le lezioni (Hills e Croston, 2012). Nel modo con cui l'insegnante decide di gestire la lezione si opera comunque una costruzione sociale del genere (Enright e O'Sullivan, 2010), che definisce una certa idea di mascolinità o femminilità (Gråstén et al., 2012).

Negli ultimi dieci anni gli studiosi concordano nel dire che le problematiche di segregazione di genere sono notevolmente diminuite, ma persiste un gap di partecipazione sportiva tra femmine e maschi, nonché di motivazione alla pratica sportiva con ricadute dal punto di vista individuale e sociale, nella costruzione della personalità. È evidente inoltre la ricaduta in termini di salute pubblica, di valorizzazione di talenti, di pari opportunità (Appleby e Foster, 2013; Chalabaev et al., 2013; Fisette, 2013; Bailey et al., 2011; Clément-Guillot et al., 2011; Lentillon, 2009).

2.5 Mascolinità egemonica

Affrontare il genere in EF, contrariamente al pensare comune, non presuppone solo avviare osservazioni e riflessioni su una presunta debolezza e inadeguatezza femminile, ma significa guardare donne e uomini insieme, perché si ritrovano continuamente investiti di ruoli, caratteristiche, mansioni diverse solo perché hanno organi genitali differenti: infatti, su tale innegabile differenza fisica la società ha creato significati che talvolta possono limitare fortemente il vissuto e l'espressione di sé. Maschilità e femminilità sono le parole che riassumono superficialmente ed è proprio per andare un po' più a fondo che molti studi hanno deciso di approfondire la costruzione sociale dei generi, in particolare del maschile, e le insidie nascoste in una visione dualistica.

In questa sezione dunque si procederà con un excursus di studi sulla maschilità a partire dalle riflessioni di R.W. Connell (1996), che ha teorizzato, all'interno del sistema di genere, il carattere di dominazione di una certa mascolinità che è stata appunto definita egemone. Con questo impianto, Connell spiega che tale dominio viene esercitato non solo verso le donne ma anche all'interno del genere maschile. La trattazione si rifà anche al fatto che il mondo sportivo può essere considerato un'istituzione di genere, improntato ai valori della mascolinità egemone. Essa appunto sottolinea la supremazia sugli uomini considerati 'non sufficientemente maschili' (Messner, 2002). Se lo sport può essere ritenuto importante per la formazione del carattere, messo alla prova e forgiato dalle competizioni, gare, confronto con altri, è però anche vero che riproduce una delle caratteristiche della maschilità socialmente intesa, la prova di se stessi intesa come competizione tra maschi:

La rappresentazione della mascolinità avviene spesso davanti a, ed è permessa dagli altri uomini (Flood, 2002, p. 25).

Ai ragazzi, generalmente non si insegna ad essere attraenti, ma, piuttosto, ad apparire forti e dominanti, indipendentemente dal fatto che si sentano o meno tali. Vengono indirizzati verso sport competitivi dalla scuola e dai media, e sono spesso spinti a dar prova di essere dei veri duri da una forte pressione del gruppo dei pari (Connell, 2006, p.29).

Connell (1996) sostiene che non si può parlare di maschilità e femminilità in sé, dettata a priori dalla 'naturalità' dei sessi, ma non esiste nemmeno un solo tipo di mascolinità. L'Autore introduce il concetto di *mascolinità multiple*, che possono cambiare nelle epoche storiche e che esprimono modi diversi di essere uomini. L'essere uomini, secondo una parte di tradizione occidentale, è legato ai significati di gerarchia, conflitto, alleanza, che determinano relazioni con le donne sì, ma anche tra uomini stessi. Si configura una gestione del potere secondo il grado di maschilità proprio all'interno del gruppo maschile. La mascolinità egemone rappresenta il grado più alto del 'diventare un uomo', permette il successo, il riconoscimento, con caratteristiche di orientamento alla carriera, alla competitività. C'è una pratica di controllo tra maschi sul fatto che gli uomini svolgano attività da uomini, nello sport, nella sessualità, nei piaceri. Chi rientra nei comportamenti avallati come maschili può aspirare a posizioni di prestigio, alla

considerazione degli altri uomini, però c'è l'esclusione per chi trasgredisce. Il timore di non essere considerati abbastanza maschilini o addirittura di rientrare nel giudizio dell' 'anormalità' sessuale, quella omosessuale, induce anche a reazioni omofobiche tra maschi stessi. Lo spauracchio dell'omosessualità si insinua nelle relazioni inducendo comportamenti volti a non alimentare dubbi, quindi anche esagerati nella dimostrazione di ipermascolinità, o che comunque non devono lasciare dubbi sul proprio distanziamento dalle caratteristiche dell'altro sesso. L'espressione delle proprie emozioni è considerata una tipica manifestazione femminile da tenere alla larga.

L'omofobia, la paura e l'avversione per gli uomini omosessuali e le donne lesbiche, è centrale nella cultura eterosessuale contemporanea e l'eterosessualità è compulsiva in quasi tutte le sfere della vita quotidiana. Gli uomini omosessuali e le donne lesbiche sperimentano un'invisibilità culturale; gli viene sistematicamente detto che i loro più intimi sentimenti e desideri sono disgustosi, pericolosi, che sono solo una fase o che non esistono (Flood, 2007).

La norma è l'eterosessualità. Oltre a ciò il carattere eterosessuale maschile gode di una rappresentazione associata al possesso di più partner, simboleggiando così l'uomo dotato. Non è così per le donne, per le quali l'aver molti partner è un disvalore e intacca la reputazione, con manifesto controllo sociale della sessualità femminile.

All'interno anche dei circoli familiari, l'educazione da fratelli maschi più grandi o padri ai più piccoli è quella di avere una vita sessuale attiva il prima possibile, nonché del racconto della stessa senza sfumature emotive. Il famoso farsi l'esperienza. Con una narrazione esagerata, fatta di vantii e prestazioni soddisfacenti. La vulnerabilità non è accettata. Molto spesso i ragazzi si sentono timidi, insicuri, o sotto pressione per il giudizio dei pari, soprattutto per quanto riguarda la sessualità, ma di questo non possono parlare: è difficile mostrare vulnerabilità e difficoltà sessuali agli altri ragazzi e c'è uno sforzo costante di creare e mantenere un'immagine di mascolinità accettabile (Flood 2002, p.25).

Si può concludere affermando che la forma egemone si colloca al vertice della gerarchia delle mascolinità, in una determinata società e in un preciso momento storico. Pochi ne sono i detentori, gli altri hanno con essa rapporti di subordinazione e di marginalizzazione. Nella società occidentale essa si incarna nell'uomo competitivo, orientato alla carriera, eterosessuale, aggressivo (Connell, 2011) e, per certi versi, il

dibattito contemporaneo ha ripreso questo ideal-tipo, teorizzando il concetto di *maschilità tossica*.

Quella egemone però è solo uno degli infiniti modi in cui si può essere uomini, non necessariamente è la forma di maschilità più comune e diffusa o la più ambita. Nuovi modelli si stanno affacciando, anche grazie a mutamenti sociali, però per il nostro discorso è utile sottolineare le caratteristiche della mascolinità egemone per i rischi che comporta. Il primo dei quali è che essa funga da prototipo. Dunque verso l'identità di genere dei maschi l'EF si deve interrogare, ad es., rispetto a quanto sa riconoscere le forme di maschilità portate dai ragazzi; oppure se accoglie o censura il pensiero dell'orientamento omosessuale; o ancora, rispetto a quanto nella competizione si cela di dominazione, anche attraverso un'eccessiva idealizzazione del vincente.

2.6 L'ineguaglianza sessuata dei saperi

C'è un'altra questione che si solleva nel rapporto tra educazione e genere: quella dell'ineguaglianza dei saperi. In tutte le discipline scolastiche, si gioca l'ineguaglianza dei saperi rispetto al genere come anche rispetto al posizionamento sociale, alle difficoltà di apprendimento, alla disabilità. Come esposto sopra, il fatto che non si sia assegnata all'avvento delle classi miste nessuna rilevanza pedagogica, etica e politica ha lasciato giocare i meccanismi spontanei, che riproducono nella scuola i rapporti sociali tra i sessi così come esistono nella società (Mosconi, 2009). Il tema, già da anni dibattuto e messo in luce dalle inchieste Pisa,³² solleva interrogativi non solo in

³² PISA (Programme for International Student Assessment) è un'indagine triennale che valuta in quale misura gli studenti di 15 anni nel mondo hanno acquisito le conoscenze e le competenze chiave essenziali per la piena partecipazione alla società. La rilevazione si concentra sulle competenze in letteratura, matematica e scienze; misura inoltre un dominio innovativo, attraverso un questionario, il benessere degli studenti. Al 2018, le ragazze hanno ottenuto risultati significativamente superiori ai ragazzi in lettura, con una media di 30 punti nei paesi OCSE. In Italia il divario di genere nella lettura (25 punti) è stato inferiore al divario medio ed è risultato inferiore a quello osservato nel 2009 (46 punti), in quanto la performance dei ragazzi è rimasta stabile mentre quella delle ragazze è diminuita nel periodo. In Italia i ragazzi ottengono risultati migliori delle ragazze in matematica di 16 punti. Tale divario è più ampio rispetto a quello riscontrato in media nei paesi OCSE (5 punti). Mentre in media nei paesi OCSE in PISA 2018, le ragazze hanno ottenuto risultati leggermente superiori a quelli dei ragazzi in scienze (2 punti in più), in Italia ragazzi e ragazze hanno ottenuto risultati simili in scienze. Tra gli studenti con alto rendimento in matematica o scienze, all'età di più di 30 anni, circa un ragazzo su quattro in Italia prevede di lavorare come ingegnere o professionista nell'ambito STEM, *versus* una ragazza su otto che si aspetta di farlo. Circa una ragazza con alto rendimento su quattro prevede di lavorare in professioni sanitarie, contro un ragazzo su nove con alto rendimento. Circa il 7% dei ragazzi e una percentuale trascurabile di ragazze in Italia prevede di lavorare in professioni legate alle TIC.

cfr: OECD (2019), Pisa Programme for international student assessment, result 2018 p.7. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf

riferimento alle politiche educative, ma anche su ciò che accade veramente nelle classi e sui dispositivi messi in opera. I dati raccontano di due filiere sessuate di orientamento agli studi e al lavoro: percorsi scientifico-tecnologici per i ragazzi, letterari-educativi-terziari e di cura per le ragazze. Le due filiere però sono anche caratterizzate da una gerarchia di valori, più socialmente valorizzate le tecnico-scientifiche in rapporto alle letterarie (Biemmi e Leonelli, 2016). Il paradosso sta nei migliori risultati di riuscita scolastica delle femmine fino all'Università e il miglior posizionamento lavorativo-professionale dei maschi, dove gioca un ruolo importante anche lo stereotipo di cura che prospetta le donne le più adeguate al lavoro domestico e familiare. Le donne sanno che a loro sarà assegnato il carico familiare, oltre a quello lavorativo, e operano una scelta ridotta e parziale per il loro futuro: prediligono così percorsi formativi che le porteranno verso professioni dove sarà più facile realizzare la conciliazione lavoro-famiglia (quanto a orari, ecc.). La scuola continua ad alimentare questi stereotipi attraverso la divisione sessuata dei saperi, costruita mano mano nel lungo percorso scolastico delle ragazze e dei ragazzi. Mosconi³³ (2009) sostiene che tale binarietà è più controproducente per i maschi che per le femmine. Rinforzati socialmente e dalla scuola stessa, nell'idea della loro superiorità, mostrano contraddizioni profonde soprattutto in chi non riesce nell'ambito scolastico: la supposta superiorità si deve confrontare con la migliore riuscita formativa delle ragazze della classe e ciò crea disorientamento. Il riparo allora sta nella svalutazione dei saperi scolastici e nella ribellione alla scuola. I dati confermano che la democraticizzazione del sistema scolastico negli ultimi decenni e il fenomeno della massificazione non hanno sortito effetti congruenti sulle traiettorie scolastiche, di riuscita e accesso ai saperi: quello che è stato prodotto è una *democratizzazione segregativa di genere*. Non c'è fatalità nella costruzione delle ineguaglianze dei saperi a scuola, non vi rientra la naturalità dei fatti; la progettazione educativa e didattica se ne deve occupare. Per l'EF, in particolare, va segnalata la discrepanza tra le valutazioni e il rendimento scolastico: si registrano valutazioni

³³ Nicole Mosconi (1942-2021) è stata filosofa e prof.ssa in scienze dell'educazione all'Università di Paris-Nanterre. Specialista in questioni di genere in educazione.

inferiori per le ragazze piuttosto che per i ragazzi, salvo poi addebitarle a differenze fisiche.

Le cause, in un sistema complesso, non possono essere ricondotte a un solo aspetto o fattore. Sono cause endogene al sistema educativo, legate alla classe, in forma di processi attivi e passivi, organizzazione, modalità di funzionamento, scelte curriculari della scuola e pratiche dei suoi attori che possono accentuare o ridurre le ineguaglianze. Fino a che gli/le insegnanti non saranno sensibilizzati/e alle questioni legate agli stereotipi di genere, agli stereotipi nelle discipline stesse, ai fenomeni di attenzione differente, le ineguaglianze persisteranno nell'accesso ai saperi e nella possibilità di costruire degli approcci ai saperi che non discriminano (Mosconi, 2001).

2.7 Conclusioni

Il capitolo ha messo in risalto le caratteristiche dell'EF come disciplina che si presenta, nel panorama educativo, ricca di potenzialità, in grado di supportare la crescita dei/le ragazzi/e che accoglie. Questo però non le deriva tanto dall'eredità sportiva, i cui valori e fondamenti educativi vanno peraltro riconosciuti, le proviene piuttosto dalla possibilità di porsi in maniera nuova e originale di fronte alle sfide della modernità, prima fra tutti la sfida del genere. La riflessione operata ha accolto sollecitazioni e spunti importanti per l'EF e il riconoscimento della sua identità epistemologica. Depauperata di molti dei suoi possibili contenuti pedagogici e didattici causa la storica affiliazione allo sport, l'EF può oggi rivendicare un ruolo centrale rispetto ai processi di crescita delle ragazze e dei ragazzi. La prospettiva di genere può fornirle gli spunti per guidare allieve e allievi a 'mettere in parola e in corpo', l'idea di un'identità che sia costruita fuori dalle 'gabbie di genere' condizionate socialmente, quelle che vorrebbero determinare i destini. Il capitolo arricchisce la riflessione teorica condotta nel primo capitolo spostando l'attenzione verso l'equità di genere, ponendo alcune questioni importanti e urgenti per l'EF. La questione del paradigma disciplinare: definirsi rispetto alle nuove complessità del reale. Trovare valore in sé, come disciplina educativa, affrancata dai retaggi dello sport e soprattutto da tecnicismo e performance, tralasciando la possibilità di visioni diverse. Ne è prova il fatto che non si sia assegnato, a tempo debito, nessun valore pedagogico e etico all'introduzione delle classi miste in EF, tanto

è vero che a tale cambiamento, non è seguita un'adeguata formazione degli insegnanti, per prepararli ai nuovi gruppi-classe. Alla fine, dunque, si sono attivati meccanismi spontanei, che hanno riprodotto i rapporti sociali tra i sessi, rapporti sociali iniqui, basati sulla dominanza del maschile sul femminile. Questa omissione di formazione, nel tempo, non ha colmato il divario di partenza fatto di posizioni sociali ineguali, mentre si cercava di procedere in maniera uguale per i due sessi sugli apprendimenti. Le pratiche didattiche delle/gli insegnanti, non sensibilizzati alle questioni degli stereotipi di genere, ai fenomeni di attenzioni differenti a femmine e maschi, alle discriminazioni in rapporto ai saperi trasmessi non hanno giocato a favore del raggiungimento dell'equità.

Ritenuto già compiuto il processo di emancipazione femminile a scuola con l'istituzione delle classi miste, la tematica di genere è passata inosservata, è stata sottovalutata (Isidori e Fraile, 2008). Ma parlare di emancipazione femminile è completamente diverso dal 'sano riconoscimento delle differenze di genere' (Isidori, 2009, p. 61). Si tratta di offrire le stesse opportunità a tutti, creando i contesti che lo permettano. Si tratta di mettere in campo piccoli cambiamenti di pratiche che da tempo sono in uso e che si trascinano lembi culturali e sociali intrisi di stereotipi di genere inconsapevoli.

Capitolo 3: Esame della letteratura: pratiche e potere, Foucault, Bourdieu, Guillaumin

3.1. Introduzione

Esaminati i concetti relativi a sesso e genere e contestualizzati nell'ambito scolastico relativamente all'EF, se si vuole rendere la complessità del fenomeno dal punto di vista educativo-pedagogico e sociologico (trattandosi di dinamiche di rapporto tra due gruppi sociali), la ricerca deve ampliarsi all'approfondimento degli studi di genere, degli studi sui rapporti di potere che si dipanano all'interno del corpus sociale e che coinvolgono anche altre variabili come il gruppo etnico, lo status culturale, economico, sociale.

Nella vastità della materia, all'interno inoltre di un dibattito diffuso e in continua evoluzione, le scelte sono ricadute su quei filoni di studi riconosciuti come rispondenti alla dichiarazione di paradigma epistemologico riferito alla presente ricerca, illustrato nel capitolo VI°, nonché utili a delineare categorie di studio e comparazione per una analisi critica e trasformativa. Gli autori e i concetti ad essi riferibili, di seguito illustrati, offrono delle chiavi di lettura critica dei sistemi sociali, pur tuttavia con aperture alle possibilità di cambiamento e superamento dei sistemi in atto.

L'EF si offre come ambiente interessante rispetto a questi studi e a ricerche in quanto disciplina che pone il movimento e il corpo, che è sessuato, soggetto e oggetto della teoria e della pratica. Proprio il corpo è stato al centro di molti studi sul funzionamento e regolazione dei sistemi sociali. Da più di trent'anni gli studi sul genere hanno mostrato che i rapporti sociali tra i sessi sono determinati dal posizionamento degli individui in un sistema regolato da un'ordine, quello appunto di genere, che si basa su una distribuzione gerarchica e sessuata delle posizioni sociali (Connell, 2011). Vale a dire che vi è una rappresentazione sociale che elargisce gradi di valore all'appartenenza all'uno o all'altro genere in base alla normatività sociale di ruoli e funzioni.

L'impostazione tradizionale biologica, fondata sull'interpretazione binaria dei sessi, ha contribuito a sottolineare la naturalità dell'asimmetria delle pratiche sociali rispetto all'essere donna o uomo. Lo sport e l'EF si sono fortemente allineate a questa prospettiva, grazie anche alle evidenze medico scientifiche (Vertinsky, 1992). Dunque naturalità, interpretazione binaria e gerarchia appaiono essere le parole chiave per una lettura di genere delle pratiche sportive in primis, ma anche dell'EF che, in forma riflessa, ha assunto gli stessi canoni dello sport. Si è così trovata a riservare un trattamento differente a ragazze e ragazzi, in base al loro sesso piuttosto che al loro potenziale, con una profonda differenziazione anche nelle aspettative di prestazione (ILEA, 1984, p. 82).

Sono note a tutti le differenze nei regolamenti sportivi tra categorie femminili e maschili, che non stupiscono dal momento che derivano dalla ferma convinzione in un carattere naturale delle differenze. Nelle competizioni sportive si ha addirittura la continua riproduzione della competenza femminile data da un corpo docile, morbido e partecipativo, mentre quella maschile si costruisce culturalmente intorno alla mascolinità egemonica caratterizzata da forza, vigore e potenza (Wright, 1996).

D'altra parte, il corpo, al centro di moltissime filosofie di pensiero e nel corso della storia, è stato visto come oggetto, soggetto, mediatore, portatore delle più svariate significazioni e non è sfuggito alla considerazione di alcuni importanti movimenti di pensiero, anche con intenzioni trasformatrici del sistema consolidato di genere, ma non è sfuggito nemmeno ad alcuni pensatori cui, in questa ricerca, si farà riferimento. La pedagogia, infine, non può sottrarsi dall'analizzare il dispositivo socio-politico o educativo sotteso alle pratiche corporeo-sportivo-motorie, poiché tratta di educazione della persona e perché allo sport vengono attribuiti forti significati educativi, fino ad essere considerato un diritto della persona e un'opportunità educativo-formativa. Vedremo nel presente capitolo e in quello successivo, come il livello pedagogico incontra e fa proprie le idee di Foucault, Bourdieu, Guillaumin, così come gli studi teorici legati al genere e al corpo, soprattutto di stampo femminista.

La vastità della questione sul genere, la continua evoluzione del dibattito che la riguarda, caratterizzano un piano di confronto e discussione aperto a continue

rinegoziazioni contestuali e storiche in ragione del fatto che proprio dalle epoche storiche e dalle culture esso origina e si riproduce.

I primi due autori trattati, Foucault e Bourdieu, si sono occupati di descrivere e interpretare il funzionamento dei gruppi sociali e delle società ponendo il corpo al centro di processi che le strutture sociali mettono in atto. Tali processi conducono a un assoggettamento sociale, economico e politico del corpo. Lo sviluppo di queste idee saranno argomento del capitolo, dove sono sviluppati concetti e definizioni utili ai fini della ricerca.

3.2 Foucault e biopotere

Foucault, filosofo e pensatore di origini francesi, ha proposto una originale teorizzazione sul genere e sul suo significato politico, spiegando il funzionamento dei processi che regolano le relazioni di potere (Campa, 2016).

Il tema del potere diviene centrale nella filosofia dell'ultimo Foucault e si ritrova nel suo scritto sull'origine del sistema carcerario, "Surveiller et punir" (1975). Foucault definisce il potere in forma di relazioni, cioè il potere è un'azione che agisce su altre azioni, siano esse presenti, passate o future. La relazione di potere è caratterizzata da due elementi indispensabili: da un parte vi deve essere un soggetto su cui viene esercitato il potere, riconosciuto come agente, come colui che fa un'azione; dall'altra vi deve essere un campo di possibilità di risposte al potere stesso, di azioni e reazioni soggettive e soluzioni creative perché possa essere identificata una relazione di potere (Foucault, 1976).

Per Foucault il potere non attiene esclusivamente allo Stato, ma si esercita attraverso i saperi, la famiglia, la sessualità, le tecniche, dunque comportamenti e azioni (Foucault, 1978). Le azioni dei soggetti, nelle loro diverse e molteplici possibilità, sono condizione per l'assoggettamento e quindi l'esercizio per e del potere. I soggetti liberi, che hanno possibilità di azione, possono essere strumenti a servizio del potere: l'individuo, con la sua libertà, si posiziona rispetto all'esercizio del potere, sempre all'interno di una certa normatività. Di fatto si è sempre dominatori e dominati. C'è dunque una fase attiva dell'assoggettato, che in primis deve essere libero di agire. Se questa scelta viene a mancare, la possibilità di autodeterminazione non c'è e non c'è rapporto di potere

(Sabot, 2013). Infatti per Foucault, la schiavitù non è un rapporto di potere, ma un rapporto di costrizione fisica, dove non c'è possibilità di muoversi o fuggire. Il rapporto tra potere e libertà foucaultiano dunque non è una contrapposizione tra l'uno e l'altra, ma si gioca in una dinamica reciproca complessa.

La vecchia potenza della morte in cui si simbolizzava il potere sovrano è ora ricoperta accuratamente dall'amministrazione dei corpi e dalla gestione calcolatrice della vita. Sviluppo rapido nel corso dell'età classica delle varie discipline – scuole, collegi, caserme, ateliers; emergenza anche, nel campo delle pratiche politiche e delle osservazioni economiche, dei problemi di natalità, di longevità, di salute pubblica, di habitat, di migrazione; esplosione dunque di tecniche diverse e numerose per ottenere la subordinazione dei corpi e il controllo delle popolazioni. Si apre così l'era di un "bio-potere" (Foucault, 2001, p. 123-124)

Foucault parla di una precisa microfisica del potere che si riversa nelle istituzioni, compresa la scuola, che si attua attraverso il disciplinamento della corporeità. Ciò accade in forma di piccoli gesti e azioni, routines continue e quotidiane, come può essere la situazione scolastica, dove il corpo/movimento incorpora e si attiene a norme precise che lo rendono docile e funzionale, asservito al 'potere'. Foucault vede questa modalità di azione del potere come una induzione del sistema capitalistico, messa in azione dagli apparati che lo compongono, anche molto diversi tra loro. La modalità di disciplina corrisponde a una strategia di esercizio del potere che ha tre criteri da seguire:

1. basso impatto realizzativo: deve risultare il meno costoso possibile, sia a livello economico, che politico;
2. bassa visibilità: deve essere poco manifesto, relativamente invisibile, per creare poca resistenza mentre i suoi effetti si espandono al massimo;
3. dipendenza dei suoi componenti: la crescita e lo sviluppo degli apparati (educativi, militari, industriali, medici, ecc...) si collega alla sua crescita creando così una sorta di dipendenza e docilità dell'apparato stesso.

La scuola è, al pari degli apparati militari o sportivi, un'istituzione all'interno della quale si opera il disciplinamento dei corpi per il mantenimento dell'equilibrio, costituito in funzione di una società produttiva che ha assegnato ruoli precisi ai generi. In questo modo la società *prende corpo nel prendere i corpi*. Dunque anche la scuola e lo sport

sarebbero istituzioni deputate a disciplinare e monitorare i corpi attraverso tecniche ben precise e finalizzate alla costituzione di un corpo sociale funzionale ai fini produttivi. Ed è a questa visione dell'istituzione scuola che si farà riferimento nel proseguo della ricerca.

3.3 Biopotere, scuola, sport, educazione fisica

I concetti di biopotere e biopolitica che Foucault mette in campo aiuteranno a comprendere come la scuola e l'EF possono essere al contempo fucina di riproduzione di stereotipi, ma anche contengono nel loro seno la possibilità di cambiamento e trasformazione (Parri e Ceciliani, 2020). Le pratiche incorporate nello sport e nell'EF, nonché nella scuola, seguendo il pensiero foucaultiano, possono risultare meccanismi di ritualizzazione potenti del corpo e dunque di controllo socio-politico, nonché di mantenimento di ciò che è consolidato, normato, come appunto i ruoli di genere. La deviazione dalla norma può essere oggetto di punizione. Proprio guardando al sistema di regole e punizioni delle società, Foucault nel suo libro *Surveiller et punir* (1975) esamina le caratteristiche dell'assoggettamento dei corpi, cioè di come l'uso e l'interesse verso il corpo si interseca con il sistema di regole e punizioni di una società e in modo diverso nelle varie epoche storiche (Foucault, 1975). Dall'antichità, quando le modalità di punizione prevedevano imposizioni di segni o prelievi, segni corporali o prelievi di beni o di vite stesse, si è passati ad incentivare produttività e prestazione facendo in modo che fosse la produzione di benessere a mantenere l'ordine stesso. Per spiegare la sua teorizzazione, introduce i concetti di biopotere: il binomio potere-corpo è legato all'accumulo di capitale del sistema produttivo, che per funzionare e sviluppare ha bisogno di forza lavoro. Prendendo ad esempio l'economia francese del XVII secolo al tempo di Colbert, Foucault osserva che, per esaudire le richieste di accumulo di moneta, aumento delle esportazioni e diminuzione delle importazioni di un paese, era necessaria prima di tutto una grande quantità di manodopera per la produzione che richiede l'intervento di una grande quantità di persone. I dimenticati della società, i reietti, che solitamente sono un peso per la società economica in questo caso diventano una formidabile forza lavoro, in virtù del quale possono essere sottoposti ad un processo rieducativo e potranno, in questo modo, essere inseriti nel sistema produttivo. Ecco il

biopotere, che da una parte può essere visto nella sua connotazione positiva di integrazione e partecipazione di tutti al sistema produttivo, ma dal punto di vista etico, è facile vedere come il meccanismo di controllo, che prima dell'epoca moderna si traduceva in punizioni corporali e prelevamenti anche fisici (prigione) ora cerca di trovare una tecnica che dica al corpo non solo cosa non va fatto per stare in una società, ma dice anche cosa deve fare di se stesso, del corpo, della vita attraverso un assoggettamento vestito di opportunità e interessamento per il benessere dell'individuo.

Il corpo acquista importanza in funzione della produttività e per questo diventa necessario e funzionale investire sulla salute del corpo, che per produrre deve essere sano. L'investimento sociale sarà quindi nello sport, in salute e nel suo potenziamento. Tutti i corpi, anche quelli in sviluppo, quindi più esposti, sono sottoposti a questo investimento grazie al ripetersi di pratiche, allenamenti, quotidiane azioni, finalizzate e precise. A questo scopo sono istituite strutture e luoghi appunto, come le scuole e gli apparati militari, che disciplinano, dunque regolano, controllano giorno dopo giorno, costantemente sui corpi, con una facciata di presa in cura e protezionismo. Questo è il biopotere, ma la domanda è: chi fa questo? Chi o cosa è il potere? Foucault toglie dei veli ai luoghi comuni, quelli che riconoscono il potere come un oggetto preciso, uno scontro a due. Il suo non è un potere sovrano, a senso unico, non è un oggetto, non è qualcosa che viene rimandato da una persona o due all'altra, non è una questione di Stato. Sono invece relazioni che si giocano continuamente nel tessuto sociale tra mandati e rimandi, che è distribuito, che viene esercitato, ma che non necessita essenzialmente di una contrapposizione netta tra classe dominante e classe rivoluzionaria o lavoratrice, in senso marxista. I rapporti di potere sono distribuiti in tutta la società e vanno ben oltre il quadro dello Stato, forse derivano dagli stereotipi veicolati dalla cultura o dalle culture dominanti, vero potere che influisce sullo stato sociale. Lo Stato potrebbe essere semmai una sovrastruttura, che lega tutta la serie dei poteri in una rete fatta di corpi, sessualità, famiglia, atteggiamenti, saperi, tecniche, ecc...

Il primo punto importante, dunque, è che il potere è una relazione, una condotta sulle condotte, non è solo repressivo, ma anche creativo, si propaga e può fluire tra le persone. I corpi sono essenzialmente forza di produzione, attraversati da relazioni di potere che tendono a disciplinarli e assoggettarli. Foucault nel suo percorso storico a ritroso, vede

nelle moderne forme di assoggettamento un cambiamento di modi, di maniere: da invadente e materiale, invasivo, ora pare vestito di positività, ma il controllo si esercita comunque, anche se non vi sono più coercizioni fisiche e corporali. Si è visti senza essere visti. Riprendendo i tre principi su cui funziona, basso impatto, bassa visibilità, dipendenza dei suoi componenti, si può dire che non è la coercizione la forza del potere, ma piuttosto il suo contrario, agire in modo che il corpo si senta motivato a lavorare e si unisca alle altre forze lavoro, moltiplicando la produttività, senza opporre resistenza.

Il concetto di microfisica si realizza attraverso i piccoli atti, richiesti ogni giorno, all'interno delle istituzioni, ripetuti sistematicamente fino ad incorporarsi nell'agire delle persone. Questo diventa il potere, o meglio la manifestazione del potere sul corpo. Non c'è un potere forte che si esercita su un altro, vi sono strutture permanenti che ogni giorno ripetono piccoli atti, comunicano e stabiliscono relazioni di potere.

La scuola, ad esempio, attraverso i suoi spazi, le sue regole, le sue gerarchie piramidali, esercita potere sia attraverso un sistema di comunicazione regolato (lezioni, esortazioni, ordini, risposte, codici di valori che si assegnano ai saperi) sia attraverso una serie di procedure (organizzazione, sorveglianza, ricompense, punizioni). Tutto ciò viene interiorizzato dagli individui che si abitano, acquisiscono docilmente modi di fare consoni alle regole, fino a diventare naturali. C'è però, nel pensiero di Foucault un certo riconoscimento del soggetto come portatore di agentività, soggetto agente. Quindi se da una parte si assiste all'assoggettamento dell'individuo alle relazioni di potere in modo martellante, dall'altra grazie all'azione soggettiva, è possibile anche la lotta. Si possono creare spazi di libertà attraverso processi di soggettivazione; in questo modo prende forma la contestazione dell'ordine stabilito.

Foucault sviluppa anche l'idea del potere come risultato della produzione di saperi, non c'è potere senza sapere e viceversa. I saperi non sono ideologie astratte, sono reali e danno forma a una normalizzazione delle pratiche. Sapere e potere hanno matrice comune. È il caso del processo storico di naturalizzazione dei sessi e dei saperi che si sono costruiti per dare appunto ragione di tale processo.

In sintesi, le pratiche all'interno di una società vengono incorporate, trasformano i rapporti di forza e di potere e il modo in cui si diventa soggetti. Nel corso della storia la trasformazione dell'incorporamento del potere è avvenuta con un passaggio del potere

stesso sulla vita e la morte a una dominazione su cosa si deve e non si deve fare. Rimane lo spazio di soggettività, che è uno spazio di resistenza per ricercare forme sempre diverse di soggettivazione, capaci di resistere ai dispositivi di potere, di trasgredire.

I soggetti si costruiscono a poco a poco, progressivamente, a partire dalla materialità dei corpi in un sistema di relazioni tra soggetti. Allora è nel corpo che il potere passa: tra un uomo e una donna, in famiglia, tra un maestro e il suo allievo, tra chi sa e chi non sa, intercorrono delle relazioni di potere. Il soggetto è come un terreno mobile e reale in cui il potere si radica, si inserisce, non vi è più la semplice proiezione del grande potere sovrano sui singoli. Il corpo si esercita al potere, attraverso atti simbolici come riti, cerimonie; l'interesse del potere verso il corpo è fondamentalmente produttivo e normativo. In questo senso anche la scuola e lo sport, che non sono avulsi dalla cultura della società che li ospita e li promuove, sono partecipi di questo sistema e hanno al loro interno riprodotto rapporti di potere tra i generi.

3.4 Bourdieu: campo, capitale, habitus

Campo, capitale e habitus sono i concetti che verranno approfonditi in questo paragrafo e che rappresentano i punti cardine sui quali Bourdieu³⁴ tesse la tela di una sociologia relazionale, volta a descrivere le relazioni che coinvolgono gli individui, i quali si trovano immersi in microcosmi, campi specifici appunto dove, in modo bidirezionale e continuo, si intersecano le strutture oggettive della realtà e quelle soggettive dell'individuo (Paolucci, 2002). Tutti i microcosmi relazionati l'uno all'altro, sono parte di un macrocosmo. Bourdieu scrive abbracciando molti campi del sapere, con un filo conduttore che è quello dello svelamento di ciò che emerge oltre il pensiero del 'senso comune' e dei significati che spiegano i rapporti di potere all'interno dei gruppi sociali, dove vi sono dominanti e dominati. È del 1998 *La domination masculine* (Bourdieu, 1998); vi descrive i meccanismi di violenza simbolica del genere maschile, dove l'accento è posto non tanto sulla trasmissione culturale e valoriale patriarcale,

³⁴ Sociologo francese, (Denguin, Bassi Pirenei 1930). Dal 1964 direttore di studi dell'École pratique des hautes études, dal 1981 è professore di sociologia presso il Collège de France

quanto sulla costruzione di strutture mentali che dal gruppo di appartenenza passano all'individuo in una sorta di incorporazione, che tende a diventare inconscia, irriflessa e che fa apparire naturale i rapporti tra dominati e dominanti. Di seguito saranno specificati e approfonditi i concetti di habitus, campo e capitale bourdesiani ai fini della giustificazione delle categorie di analisi che l'indagine empirica della ricerca richiederà.

- *Campo*: è definito da Bourdieu

un piccolo mondo sociale relativamente autonomo all'interno di un mondo sociale più grande. [...] Chi entra [in un determinato campo] deve operare una trasformazione, una conversione anche se quest'ultima non gli appare come tale, e anche se egli non ne ha la coscienza, gli è tacitamente imposta in quanto un'eventuale trasgressione comporterebbe scandalo o esclusione (Bourdieu, 2000, p. 52)

Il campo è uno spazio sociale, dove sono posizionati i soggetti in relazione tra loro e forzati ad agire, in una sorta di lotta simbolica, secondo criteri e regole che appartengono a quel campo, il quale, a sua volta, è formato da ambiti specifici in relazione tra loro (letterario, religioso...). Il fine dell'azione è il posizionamento nel campo, ed è determinato da diversi fattori (capitali posseduti, leggi, habitus personale). Ci si posiziona in modo gerarchico rispetto agli altri, come dominati o dominanti, attraverso relazioni anche di conflitto. Il fine della lotta è l'autorità e il potere di indicare agli altri membri quale sia la giusta percezione e il sistema valoriale da seguire.

Bourdieu identifica il campo anche con le istituzioni (scuola, famiglia) con ambiti particolari (letterari, artistici religiosi, politici). Sono le relazioni che generano il potere in un campo, non i singoli soggetti. Le dinamiche relazionali, definite da un sistema di credenze e norme che varia nel tempo e nello spazio sono finalizzate alla produzione, scambio, distribuzione del capitale. Normalmente all'interno del campo vi è un'implicita accettazione di norme e valori che creano il senso comune in un equilibrio sempre provvisorio e in continua concorrenza. Il campo ha dunque una struttura dinamica, mai definitiva, un determinato stato è sempre l'inizio di un altro, con possibili cambiamenti di gerarchie, messe in discussione dallo stato raggiunto, anche in senso democratico, non solo coercitivo. Il campo può modificarsi con l'aumento delle specializzazioni del lavoro, aumento degli attori partecipanti, aumento della

complessità. Nel campo è prevista la figura del leader, rappresentato come colui/lei che detiene molte risorse, le quali offrono potere, possibilità di imporre una propria prospettiva. All'interno del campo esiste una lotta per il riconoscimento sociale di coloro che appartengono a quel campo.

Per spiegare il concetto di campo, Bourdieu usa una rappresentazione utile che richiama il gioco. La conoscenza e le abilità di un giocatore riguardo al gioco rappresentano il capitale in quel campo. L'apprendimento delle nozioni e delle azioni di gioco è frutto di un allenamento e studio che arriva all'acquisizione di automatismi grazie alla ripetizione costante. Quindi le azioni che il giocatore metterà in campo saranno spesso inconsapevoli perché frutto di un allenamento che ne ha automatizzato i gesti base. Le possibilità di giocare sono date dal capitale posseduto. Le relazioni all'interno del campo per il proprio posizionamento, possono essere di cooperazione, conflitto, identità, distinzione in un continuo e dinamico equilibrio di forze. All'interno del campo vi è una lotta continua per la conservazione o il cambiamento della propria posizione, che può essere di dominio o dominante o intermedio; le posizioni sono in relazione le une con le altre e dipendono dal capitale. Quindi il campo rappresenta un luogo dove si lotta per conquistare legittimità (Bourdieu, 1996).

I giovani abitano diversi campi, scuola, famiglia, gruppi di pari, sport. (Dagkas e Quarmby, 2015). In ognuno di questi campi è necessario avere capitale da spendere. In una sorta di sistema circolare, le pratiche danno la possibilità di accumulare capitale (attraverso l'apprendimento e acquisizione di capacità e competenze), che legittimerà quindi il proprio posizionamento sociale. La possibilità di impadronirsi del capitale passa anche attraverso lo sport. La famiglia, la scuola, la cultura dei pari (Dagkas e Quarmby, 2015) contribuiscono e influenzano la disposizione di un individuo verso lo sport e verso l'attività sportiva in generale. Sono processi di socializzazione, che, come è stato più volte rimarcato, sono sottoposti a una normatività di genere. Se la pratica sportiva e l'educazione fisica si allineano alla norma di genere binaria, danno origine ad una differenziazione sportiva fra i sessi che, socializzata nei diversi campi (famiglia, scuola...) contribuisce a creare capitali differenti per genere, con valori differenti che alimentano le disuguaglianze.

- *Habitus*: può essere considerato come la capacità di vivere e affrontare le situazioni quotidiane, senza dover andare in confusione cognitiva (Bourdieu, 2010). Sono attitudini della persona, disposizioni, ordinate in un sistema, come una mappa che ogni giorno si arricchisce di particolari, schemi durevoli ma non immutabili, al cui interno sono inglobati i vissuti, le azioni, le rappresentazioni degli individui.

Un senso pratico che indica quale strada prendere, influenzata dai processi di socializzazione, che orienta la persona nelle pratiche individuali e collettive indicando i comportamenti, in base alla percezione della loro adeguatezza sociale e individuale. L'*habitus* non è immutabile perché, pur includendo competenze naturali, è dipendente dal contesto sociale, variabile nel tempo, spazio e dipendente da gerarchie di potere. L'*habitus* è sensibile all'esposizioni a nuove situazioni; fondamentalmente sorregge l'ordine esistente, ma non ha una dipendenza rigida da esso. È possibile concettualizzare l'iscrizione del genere nell'*habitus* corporeo, che si concretizza in pratiche considerate assolutamente normali e non discutibili, proprio perché appartenenti all'*habitus* consolidato, ad azioni durevoli e stabili (Bourdieu, 1996; Gebauer e Kraus, 2009; Sassatelli, 2002). All'interno del dominio di genere si può assumere la costruzione sociale della sportività come fortemente associata alla mascolinità, con caratteristiche di prestazione, forza muscolare, dominanza fisica. Al contrario, la femminilità riflette una subordinazione alla mascolinità attraverso aspettative di attrattiva, magrezza fisica, gentilezza (Connell, 2011). L'*habitus* appartiene a ogni individuo ed è mantenuto, pur trasferendosi da un campo ad un altro del contesto sociale. Un'attitudine a fare in un certo modo non si perde agendo in un campo piuttosto che in un altro, si mantiene ad esempio dal campo lavorativo a quello dei gusti musicali o artistici alle scelte affettive. Gli schemi e le attitudini che compongono l'*habitus* si attivano per permettere l'agire. Tali schemi, secondo Bourdieu sono posseduti, ma vengono anche continuamente incorporati grazie a processi di socializzazione che si attivano già dai primi anni di vita, attraverso l'educazione familiare e scolastica. Intervengono poi processi di socializzazione secondaria che hanno luogo per tutta la durata della vita. Quindi si può ben capire come l'*habitus* non sia un 'destino' dato, ma una costruzione del sé continua anche se i modi di fare, le disposizioni risultano comunque durevoli e si ripetono con una certa costanza. Nella realtà può succedere che l'*habitus* posseduto venga

continuamente rinforzato attraverso il suo continuo utilizzo, perché solitamente le persone tendono a collocarsi nelle zone di comfort, a riprodurre situazioni simili a quelle già vissute che richiedono quindi risposte dall'habitus strutturate e conosciute.

Bourdieu sottolinea come l'habitus sia dunque posseduto dalla persona, ma continuamente sottoposto a giudizio degli altri. L'individuo, nel suo vissuto, definisce schemi, suoi propri ma poi la socializzazione opera il resto. Il filo conduttore della messa in atto degli schemi incorporati nell'habitus, secondo Bourdieu, non è necessariamente la razionalità ma il proprio bisogno, determinato dalla posizione occupata nel sistema di campi dello spazio sociale. Il proprio bisogno opera come 'principio non scelto di tutte le scelte' (Bourdieu, 1980, p. 84). Bourdieu sempre con l'esempio del gioco, spiega il manifestarsi inconsapevole dell'habitus:

[...] miglior esempio di disposizione è senza dubbio il senso del gioco. Il giocatore che ha profondamente interiorizzato le regolarità nel gioco, fa quello che va fatto nel modo in cui va fatto e non ha bisogno di porsi esplicitamente come fine quello che c'è da fare. Non gli occorre sapere consapevolmente quello che fa per farlo e tantomeno porsi esplicitamente il problema di sapere che cosa gli altri possono fare in risposta. (Bourdieu, 1994/1995, p. 163)

Tali concetti sosterranno, all'interno della ricerca, l'importanza di riflettere dal punto di vista pedagogico, sull'impatto che le azioni didattiche ed educative hanno sull'habitus di ogni persona e su quello di genere. Così come l'habitus permette all'individuo, agendo, di fare esperienze a seconda dei propri bisogni e inclinazioni arricchendosi di schemi, disposizioni mentali e pratiche, che saranno capitale spendibile per accrescere il proprio status, così le pratiche di EF vanno ad incidere profondamente nel corpo attitudini e schemi, anche di genere, a seconda della modalità con cui vengono progettate, proposte ed esplicitate consapevolmente o inconsapevolmente. L'habitus degli insegnanti racchiude le forme implicite dell'insegnamento, cui si riferisce il curriculum implicito o nascosto (*hidden curriculum*).

- *Capitale*: materializzato o incorporato, appartenente a individui o gruppi, il capitale permette all'individuo di distinguersi in un campo e di posizionarsi in relazione al contesto. Il concetto di capitale rimanda dunque a ciò che in termini materiali o simbolici il soggetto possiede. Questo concetto sarà utilizzato nella ricerca per capire come

l'accumulo di capitale in termini di competenze motorie e fisiche determini il posizionamento sociale. Se l'ordine di genere inscritto nell'EF e nella pratica motoria risponde a gerarchie e categorizzazioni distinte per sesso, queste produrranno un capitale differente per femmine e maschi e spendibile in modo differente. Bourdieu distingue varie forme di capitale:

- economico, inteso come ricchezze materiali;

- culturale, riferito alle capacità intellettuali, competenze e conoscenze possedute. Il capitale culturale è costituito da elementi simbolici e materiali che mettono l'individuo in condizione di migliorarsi, di ampliare la propria istruzione, ma può nello stesso tempo produrre rappresentazioni errate: il successo in una carriera può essere visto come conseguenza di lavoro e meriti acquisiti o naturali ma, anche, dipendente da un'appartenenza sociale che ha favorito una certa posizione perché si possedeva un capitale di famiglia. Dal capitale culturale possono dipendere gli altri capitali.

- sociale, inteso come rete di relazioni con gli altri. Il capitale sociale è, secondo la definizione dello stesso, la somma delle risorse materiali che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento, dunque dipendente dagli altri capitali che a loro volta permettono diverse e diversificate interconnessioni con gli agenti sociali.

Si aggiunge il capitale simbolico nel quale gli altri capitali possono essere riconvertiti e che racchiude gli aspetti definiti di valore, prestigio, in una determinata cultura epoca. Ad esempio, alcuni riconoscimenti sul lavoro (titolo di cavaliere) possono facilitare l'accesso a ruoli di prestigio diversi, così come titoli legati allo sport. È come un tesoro di risorse personali e che può dare riconoscimento sociale. Il capitale simbolico può essere usato, da chi ne detiene molto, a scapito di chi ne ha meno per ordinarne e richiedere certi comportamenti, costituendosi così come rapporto di potere.

Il capitale simbolico è associato da Bourdieu anche alla violenza simbolica la quale si appoggia su categorie di pensiero, di percezione, di agenti dominanti su agenti dominati come può essere ad esempio il rapporto gerarchico tra genitori e figli o tra insegnanti e alunni o rapporti di genere. Non necessariamente veste gli abiti violenti, ma essendo appunto simbolica usa sguardi, gesti simbolicamente percepiti. Genitori che non approvano il/la fidanzato/a della/del figlia/o, esprimono con gesti il loro stato

d'animo di disapprovazione; il potere derivante dalla gerarchia è percepito come legittimo e conduce al dovere dell'obbedienza. Agenti sociali e categorie di pensiero possono dunque stare in posizione gerarchica determinando relazioni di violenza simbolica. Compito della sociologia diventa per Bourdieu quello di togliere i veli della violenza simbolica e per questo definisce la sociologia come *un'arte marziale*.

Da quanto descritto ne consegue una possibilità di azione attiva all'interno del campo, per l'individuo, il quale però è sottoposto a categorie di percezione, valutazione, espressione storicamente determinate. Gli agenti sociali non sono né totalmente esposti al determinismo né vivono d'una vita esclusivamente interiore e soggettiva, ma vita sociale ed esperienza individuale sono in continua relazione all'interno di un campo. Ciò che guida l'azione è il bisogno inscritto nell'*habitus*, la cui inclinazione è fuori dal controllo. Vi è nel soggetto però una possibilità di riflessione, di razionalità che sollecita l'azione e il cambiamento. Il determinismo agisce sull'inconsapevolezza dell'*habitus* mentre la riflessione diventa uno strumento di cambiamento dell'azione. Le pratiche sociali sono l'incontro tra campo, capitale e *habitus*, in un sistema di reciproca influenza dove il campo contribuisce alla costruzione cognitiva dell'*habitus*, gli dà significato per diventare luogo dove investire le proprie energie. Quindi campo, posizionamento degli attori nel campo, capitale posseduto, sono tutti elementi da considerare nell'analisi delle pratiche che deve essere svolta nel contesto, così quindi anche l'analisi delle pratiche didattiche in EF.

3.5 Il capitale motorio

I concetti bourdesiani esposti rappresentano un'utile sostegno teorico al seguente passaggio, che è quello di inserire il capitale motorio acquisito in EF, all'interno di un processo di socializzazione più ampio dove le persone posizionate nel proprio campo, possono aumentare il proprio capitale culturale e accedere a posizioni di dominio e prestigio.

Calato in una prospettiva di genere, il capitale motorio che si offre a femmine e maschi in EF assume risvolti differenti, è dato da visioni gerarchizzate del sistema di genere, che prevede percorsi differenti per femmine e maschi, con l'evitamento delle uguali opportunità. All'interno delle reti sociali dei giovani, il conformismo agli ideali

di genere, è premiato e rinforza il proprio status sociale e popolarità. La socializzazione di genere prevede abilità motorie e sportive per i maschi, mentre per le donne ciò che è premiato l'aspetto estetico del corpo, le movenze delicate e, appunto, femminili (Read et al., 2011). Vale a dire che l'habitus motorio, all'interno del sistema di genere, viene socializzato nella sua rappresentazione dominante di mascolinità e femminilità che vede il maschio sportivo e investito dell'habitus sportivo e la femmina esteticamente prestante, ma non importa se atletica, anzi a volte per questo emarginata.

Scuola ed EF hanno storicamente riprodotto elementi di mascolinità egemonica attraverso curricula maschiocentrici e programmi di studio basati sullo sport (Azzarito, 2010). Nel campo dell'educazione fisica, i maschi poi che corrispondono alle aspettative dell'habitus consolidato sono molto apprezzati dalle/gli insegnanti e questo li incita a loro volta ad un accumulo maggiore di capitale sportivo, rispetto alle femmine (Clément-Guillotin et al., 2011; Davis, 1989)

In un sistema di campi e habitus, a loro volta, i giovani stessi rimangono intrappolati nello schema di genere e finiscono per sviluppare, nell'EF e nello sport, rappresentazioni di identità femminile attraenti, o maschiline vincenti, sulle quali si posizionano per non diminuire il capitale simbolico e rischiare di perdere popolarità e consenso sociale. Il consenso sociale alla normatività di genere produce dunque la convinzione che quella sia una situazione desiderabile e in questo modo si riproduce o quantomeno si sostiene. Lo sport e l'attività sportiva, in risposta al bisogno di consenso sociale, possono inoltre essere assunti con valenze differenti; valore di identità o di abilità, cioè diventare parte integrante della propria identità oppure una semplice abilità, un saper fare, distaccato dal senso di sé. Questi due aspetti si configurano negli habitus delle ragazzi e delle ragazze secondo la norma di genere che rinforza l'importanza di capitale di competenze motorie e fisiche nei maschi e di estetica e bellezza nelle femmine. Un buon capitale motorio quindi è importante nello sviluppo dell'identità sociale per i maschi, rimane un'acquisizione di abilità non fondamentali per l'identità delle femmine. Questo determina chiaramente risposte a significati diversi dati dei ragazzi e delle ragazze all'attività motoria e sportiva. La possibilità di accumulare e spendere capitale attraverso il successo sportivo è differente e diventa una questione di identità per i maschi, non così è per le femmine.

Oltre a ciò, è stata ampiamente evidenziata dalla ricerca (Fagrell et al., 2012; Oliver e Kirk, 2016;) che conferma anche i dati esposti in questo lavoro successivamente, una relazione ambigua o addirittura negativa con l'EF per le femmine. Una femmina fisicamente capace e atletica è spesso percepita come 'illegittima' e sarà per lei difficile accumulare capitale sociale. Il contrario succede per il maschio atletico e prestante, i cui risultati sono molto apprezzati: l'apprezzamento porta a riprodurre e rafforzare i gusti, le disposizioni e le pratiche associate all' habitus di genere. Queste norme sono date per scontate, non sono sempre coscienti e generano l'habitus, incarnato nel corpo, oltre la riflessione consapevole (Hunter, 2004). Tuttavia, se l'habitus fosse completamente inconscio, le persone non sarebbero in grado di parlarne invece, come indicano alcune ricerche, vi è un' interazione tra riflessività e pratica grazie alla quale i giovani riescono a mettere in discussione i comportamenti e le disposizioni di genere che solitamente sono dati per scontati. È il caso dello studio svolto da Metcalfe (2018), che riporta come il genere sia visto dai giovani come 'naturale', talmente incorporato in tutti gli ambiti di vita da non richiedere di essere messo in discussione. Tuttavia attraverso la riflessione generata dalle interviste, le/i giovani arrivano a discutere e riflettere sul fatto che conformarsi alla femminilità o maschilità è dovuto alla necessità di inserirsi nel sociale e sentire così validata la propria identità di genere, grazie anche al possesso di un capitale sociale e simbolico.

I giovani, quindi, nel confronto con i pari, rafforzano l'esigenza di conformarsi a rappresentazioni stereotipate di mascolinità e femminilità, tuttavia, portati alla riflessione possono prendere consapevolezza delle richieste sociali di mostrare un'identità di genere di successo, ma costruita secondo ciò che è considerato socialmente apprezzabile. Nella stessa ricerca di Metcalfe (2018), emerge come l'EF, in particolare, mette le identità di genere in evidenza e di conseguenza le sottopone a giudizio dei pari (Metcalfe, 2018). Proprio l'esposizione del corpo e la paura del giudizio sono state identificate dai giovani come aspetti centrali che possono portare allo sviluppo di insicurezze identitarie (Azzarito, 2010; O'Donovan et al., 2015). Ma non solo le ragazze manifestano criticità in EF (Azzarito & Solmon, 2009), così accade anche ai ragazzi che non si conformano a nozioni stereotipate di sportività mascolina, questi esprimono insicurezze e preoccupazioni simili a quelle presentate dalle ragazze (Metcalfe 2018).

Come evidenziato in altri studi (Fagrell et al., 2012) e come sottolineato all'inizio di questo lavoro di ricerca, i programmi e le pratiche in EF possono rafforzare un'identità di genere frutto di esperienze psico-motorie positive e motivanti oppure trasformarsi in un promemoria che evidenzia continuamente le carenze individuali rispetto all'immagine di successo, in linea con le aspettative sociali di genere.

3.6 Consapevolezza del potere

Visto come si dispiegano i meccanismi di potere tra gli individui, ai fini della ricerca, diventa importante approfondire qual'è il livello di coscienza degli individui rispetto alla detenzione del potere. Gli insegnanti occupano una posizione di potere gerarchicamente superiore nei confronti degli alunni, dunque dispiegano il loro potere, ma quanto con consapevolezza? Foucault et Bourdieu si trovano ad ammettere che non necessariamente le strategie messe in campo per il potere sono esplicite e consapevoli, calcolate e razionali. Le strutture di campus, habitus, capitale spiegano l'incorporazione di abitudini acquisite nel contesto sociale di riferimento, dunque le abitudini già hanno lasciato il livello della coscienza. Foucault pone nell'incorporamento, dato dalla ripetizione continua di piccoli gesti, la difficoltà di pervenire alla consapevolezza dell'agire, ma non toglie la possibilità di riscattare. Sia Foucault sia Bourdieu si occupano di potere, inteso come strategia e non come qualcosa di centrale che dirama i suoi tentacoli sugli individui o sui gruppi sociali; una rete di relazioni che si sviluppano, si modificano al fine di mantenere o accrescere la propria posizione nei riguardi degli altri. Non un potere, dunque, ma delle strategie per il potere: Foucault le definisce come strumenti per *condurre le condotte degli altri* (Sabot, 2013).

3.7 Decostruire la naturalizzazione dei sessi: Colette Guillaumin

Guillaumin è la terza autrice presentata in questo capitolo, scelta per aver sviluppato in modo preciso e decostruttivo il tema della naturalizzazione dei sessi. Nel suo libro *Sex, race et pratique du pouvoir* (1992) spiega come un'ideologia naturalista, attraverso discorsi e ricorsività di questi, vuole considerare naturali e dunque immutabili sesso e gruppo etnico, allegando le differenze che si portano dietro in termini di rapporti sociali,

come naturali. In questo modo i rapporti di potere costruiti tra i gruppi fanno ricadere, nei discorsi sia dottrinali che popolari, le loro ragioni d'essere, nell'istinto o in qualche tipo di patrimonio genetico, per cui sessismo e razzismo che ne derivano sono quindi naturalismi che precedono le relazioni tra i gruppi. Guillaumin sostiene che non esistono differenze naturali tra i sessi, non più che tra gruppi etnici e la naturalizzazione dei ruoli corrispettivi ai sessi non ha niente a che fare con la natura. Più esattamente vi è una manipolazione delle differenze di un gruppo dominante per ingaggiare e rendere legittime relazioni di dominazione e appropriazione sul gruppo dominato. Il termine usato è il neologismo 'sexage' (Guillaumin, 1992, pp. 13-82) che prende a riferimento il modo di appropriazione del lavoro come la servitù feudale e lo schiavismo delle piantagioni. .

Si rifa al concetto di 'esclavage' che ha le sue radici nel colonialismo europeo e nello schiavismo delle piantagioni e raffigura un rapporto sociale specifico, l'appropriazione della forza lavoro non regolamentata da norme, dove i corpi sono pensati come cose. Come la razza, intesa come classe e naturalizzata, ha determinato un rapporto sociale storico e politico di appropriazione, così anche il sesso, secondo la prospettiva femminista materialista, ha determinato un'appropriazione privata (concretizzata attraverso il matrimonio) e collettiva dei corpi delle donne. Le donne devono tempo, obblighi sessuali, cura della famiglia e sono ridotte ad arnesi, attrezzi, ci si è appropriati del suo corpo e ancora oggi l'appropriazione è sotto forma di divisione sessuale del lavoro, remunerato o non remunerato, sempre svantaggioso per le donne assegnate al lavoro domestico, alla cura, all'accudimento dei figli e al soddisfacimento sessuale degli uomini. Questa appropriazione fisica, sottolinea Guillaumin, accaparramento della forza lavoro ha le caratteristiche dello schiavismo (ésclavage). Il punto essenziale in comune con lo schiavismo è che non esiste regola a questo accaparramento della macchina corpo che produce forza lavoro.

3.8 Conclusioni

Dalle riflessioni dei tre autori è possibile derivare le conseguenze della socializzazione sull'ordine di genere che si esprime in una naturalizzazione delle differenze. Si può considerare l'EF come un campo all'interno del quale vige il sistema

sessuato di genere, gerarchizzato nei ruoli che sostiene l'incorporamento delle regole di genere e delle pratiche in una routine quotidiana, fino a diventare inconsapevole e naturale.

L'habitus di genere che l'EF contribuisce a sviluppare è quello convenzionale se all'interno della lezione si dispiegano rapporti di genere convenzionali, già configurati come binari e naturalizzati nello sport e nella sua visione di abilità e capacità motorie ben distinte in maschili e femminili e diversamente valutate.

La pratica dell'EF permette di accumulare il capitale motorio, spendibile non solo nel suo ambito e nello sport, ma il patrimonio può essere utilizzato per migliorare la propria posizione sociale e per il riconoscimento sociale come persone. Avere un bagaglio di competenze motorie spendibile anche oltre l'ambito sportivo, significa aver possibilità e consenso, tuttavia questo deve essere nell'ordine dell'equità di genere per dare a tutti/e le stesse potenziali possibilità. Il capitale motorio però, nella pratica, è diversamente visto e gestito in femmine e maschi, proprio per corrispondere alle attese sociali. È parte dell'identità maschile mentre è opzione facoltativa e non necessaria per l'identità femminile, che rimane focalizzata sulla prestazione estetica richiesta.

Dunque esaminare come l'EF e lo sport si possano fare carico delle differenze specifiche dei corpi, del modo in cui esse vengono interpretate, risulta fondamentale per il processo di emancipazione di genere dalla sua interpretazione binaria. In particolare, è da valutare come sia possibile mettere in atto azioni che non aprano spazi a discriminazioni in relazione al corpo femminile, troppo spesso interpretato in contrapposizione e subalternità a quello maschile, facendo riferimento ad una presunta diversità genetica che in realtà serve a coprire la costruzione culturale sportiva di tipo selettivo. Essa appare modificabile solo tramite un'opportuna educazione frutto di una ricerca che si preoccupa di analizzare le pratiche e di impostare azioni riflessive sulla costruzione delle pratiche stesse.

Capitolo 4: Esame della letteratura: i contributi femministi

4.1. Introduzione

In questo capitolo verrà data rilevanza agli studi femministi che hanno contribuito alla trasformazione sociale del ruolo della donna attraverso percorsi anche differenti nei vari movimenti e nel tempo, ma che non si può dire non abbiano lasciato segni profondi nel tessuto sociale e apportato cambiamenti a livello legislativo, a favore dei diritti delle donne.

Il femminismo è sicuramente un fenomeno di larga portata che ha avuto al suo interno varie fasi e correnti. Nelle riflessioni che seguono, in particolare, si ripercorreranno le tappe dello sviluppo del pensiero sulla differenza sessuale, sfociato in un pensiero pedagogico che ha contribuito a mettere in discussione un'usuale modalità educativa che, fino ad allora, non si era mai preoccupata di genere. L'esigenza pedagogica era quella di dare potenza trasmissiva e attuazione al concetto della differenza sessuale, soprattutto alle giovani generazioni di donne. L'attenzione alla differenza sessuale nasce all'interno del movimento femminista che vede le donne, fino ad allora assenti dalla scena sociale e politica, ricoprire un ruolo attivo nella rivendicazione prima di diritti, poi di opportunità al pari degli uomini.

Nella parola femminismo si tende, anche se in maniera semplificatoria a dir la verità, a inglobare una serie di movimenti e idee che si sono occupati attivamente della condizione femminile a partire dagli anni Cinquanta/Sessanta in Italia, volti in generale alla

contestazione dell'organizzazione sociale *patriarcale* e dell'ordine culturale e simbolico fondato sulla distinzione gerarchica e sul dominio del *maschile* sul *femminile* (Missana, 2014 p.9).

Già da molto prima le donne avevano mostrato segni di insofferenza nei confronti di una considerazione sociale pressoché nulla. Nel dopoguerra si fa sempre più forte il bisogno di poter dire parole proprie, così come anni prima aveva fatto Simon de Beauvoir con il suo testo sacro per il femminismo *Il secondo sesso*.³⁵

Le parole *ordine culturale e simbolico*, sono i concetti su cui il pensiero della differenza sessuale ha costruito la propria originalità, cioè l'assoluta esigenza di dare un orizzonte simbolico nuovo al femminile, diverso e non confrontabile con il maschile. Senza andare troppo indietro, alla rivoluzione francese, dove alcuni tendono a riconoscere le origini del femminismo, è il 1968 l'anno delle contestazioni, delle richieste e prese di parola del popolo e che vede il proliferare di movimenti e iniziative femministe in tutto il mondo. Il corpo diventa l'oggetto di interesse principale per le femministe e la riflessione si arricchisce dell'influenza di pensatori come Foucault, Bourdieu, Guillaumin. Il corpo della donna è stato assoggettato per secoli, nei termini che gli autori hanno descritto; il femminismo intende liberarlo attraverso la rivendicazione di una affettività e sessualità libera e consapevole e lo fa ponendo al vaglio della critica decostruttiva i saperi dominanti. Il femminismo fa un'opera di riflessione critica del pensiero, soprattutto occidentale, dominato dal paradigma dell'unicità e universalità dell'unico, che ha considerato però in quest'unico solo metà della popolazione ed escluso le donne. La filosofia occidentale è andata alla ricerca assidua di un universale, ponendo dunque l'esistenza di un polo dominante, riconosciuto nel maschile e dando diritto di esistenza ad un solo tipo di genere umano, in un processo di omologazione di sessi e di sottomissione del genere femminile. Le donne femministe della differenza chiedono dunque di integrare la conoscenza con un nuovo punto di vista, che è quello femminile, di poter essere soggetti della storia, ma di una storia fatta secondo epistemologie e ontologie nuove, a partire dalle quali potersi riconoscere e valutare le esperienze. Fino ad allora il pensiero pedagogico non era mai stato coinvolto nella considerazione della differenza sessuale, come possibilità di evidenziare

³⁵ Simon de Beauvoir è un'intellettuale del secondo dopo guerra che ha saputo anticipare di due decenni la riflessione filosofica femminista. Il libro "Il secondo sesso" (1949) suscita scalpore al momento della sua uscita. Si pronuncia, con le sue tesi piuttosto provocatorie, sulla questione del controllo delle nascite e l'aborto ad esempio. Il testo rimane una delle pietre miliari della letteratura femminista.

educazioni che valorizzassero entrambi i sessi con una considerazione, visibilità, attenzione equa e il riconoscimento di specifiche esperienze sessuate. Inizia così a delinarsi un tentativo di decostruzione dei saperi fino ad allora dominanti, considerati prodotto di un pensiero unico e universalista, che non aveva mai avuto nulla da dire sulle donne. I luoghi dell'educazione, come la scuola, diventano fertili terreni di disseminazione delle nuove tendenze, dove le donne che partecipano della cultura del femminismo si fanno strada come modelli per le ragazze-alunne.

4.2. Il pensiero della differenza sessuale: un nuovo paradigma

Il pensiero della differenza sessuale in particolare, si sviluppa in Italia all'interno dei contesti femministi di seconda ondata, a partire da fine anni Ottanta, dopo quelli di prima ondata, concentrati a rivendicare diritti delle donne, almeno a livello giuridico. Il corpo, luogo dell'esperienza soggettiva e dimora dei vissuti, diviene oggetto di pensiero e azione per le donne. Posta un'indiscutibile asimmetria tra uomini e donne e diversi percorsi di conquista del sé, era necessario trovare strade per dare voce alle esperienze femminili che rivendicavano il diritto a essere soggetto e non più oggetto della storia, di quella storia costruita su posizioni androcentrismo, ma vendute come universali. A differenza dell'uomo, a cui la storia ha posto condizioni di esistenza universali e non parziali come avrebbe dovuto essere, alla donna la storia aveva lasciato il posto dell'imitazione, del nascondimento, del non detto. Luce Irigaray,³⁶ per prima teorizza il concetto di differenza sessuale. Il pensiero della differenza sessuale nasce dunque dall'

[...] esigenza di un pensiero femminile in cui l'esperienza delle donne prenda corpo nel linguaggio. (Missana, 2014, p. 15)

e la filosofa belga già nel 1984, identificava la differenza sessuale come «uno dei problemi o il problema che la nostra epoca ha da pensare» (Irigaray, p. 11): ancora oggi il dibattito è aperto. Pensare la differenza sessuale potrebbe sembrare atto di pensiero

³⁶ Nata nel 1932, psicanalista e filosofa belga naturalizzata francese, L. Irigaray trova il centro del suo pensiero nella sua opera *Speculum* dove spiega la rimozione storica del femminile nel pensiero occidentale (*Speculum. De l'autre femme*, 1974, trad. it. 1975). Membro dell'École freudienne de Paris, aperta da J. Lacan, fu da qui allontanata nel 1974 in quanto ritenuta troppo radicalista. Dal 1985 docente all'École des hautes études en sciences sociales di Parigi.

scontato. La differenza sessuale è talmente appartenente a ogni abitante della terra che, proprio come le cose più ovvie e evidenti, attraverso secoli di storia umana popolata da esseri differenziati sessualmente, non ci si ferma nemmeno tanto a pensare che differenza c'è, com'è, come cambia e perché cambia di fronte alla storia, e così via all'infinito. Una progressione di interrogativi esistenziali di questo genere porterebbe all'empasse la società per cui, spesso, il silenzio è preferibile alla riflessione ed è molto più ordinato, socialmente parlando. Ma la differenza sessuale non è qualcosa di ovvio, che si dà di per sé e basta. Luce Irigaray declina la differenza sessuale come la madre di tutte le differenze, alla luce della quale devono essere viste anche le altre differenze (etnia, religione...) e che investe in maniera simbolica relazioni, linguaggio, comportamenti, determina vissuti, esperienze. Irigaray presenta un vero e proprio manifesto della differenza sessuale, visto come autentica e vera forza della società e madre di tutte le altre differenze. In *Speculum* (1974), critica la filosofia occidentale intrisa di ideologia dell'Uno che percorre sistemi binari di contrapposizione tra l'esistenza di un polo dominante, rappresentato dal maschile, soggetto e l'altro, il femminile l'oggetto. La differenza fra i sessi è un fatto simbolico e si esprime nel linguaggio e nelle relazioni e non è riducibile a determinazioni biologiche. Nasce quindi il desiderio di esprimere un'esperienza e una soggettività tutta delle donne, fuori da un sistema binario che ha sempre un uno e un altro: l'esigenza di un pensiero della differenza femminile è la possibilità per le donne di essere soggetto a partire da un pensiero nuovo e originale, da un simbolico ancor inesistente e che deve essere qualcosa che abbia a che fare con l'esperienza femminile. La mancanza di un linguaggio sessuato, tuttavia, complica l'atto stesso di pensare e rappresentarsi la differenza sessuale; nel tentativo di pensarla si ricade sempre dentro un pensiero universale maschile, che di per sé non prevede il pensiero della differenza sessuale (Irigaray, 1974).

L'analisi decostruttiva che Irigaray fa in *Speculum* alla filosofia occidentale, mette in luce come la differenza di genere sia stata completamente ignorata e la femminilità non sia diventata altro che l'immagine riflessa, specchiata dell'unicum maschile. Irigaray attraversa gli antichi miti greci e vede nel passaggio dal mito al logos l'affermazione di un pensiero razionale, capace di dare ordine e di introdurre al pensiero politico della polis. Ma il logos nasce e rimane prerogativa maschile, al maschio è attribuita la capacità

di governare la cosa pubblica e alla donna è data la dedizione della casa e cura dei figli. In Italia, il pensiero di Luce Irigaray è fatto oggetto di studio e riflessione in particolare all'interno dell'esperienza di Diotima,³⁷ da dove gruppi di autocoscienza di donne avvieranno la diffusione in Italia del pensiero della differenza sessuale. La riflessione troverà nella pedagogia della differenza la declinazione educativa e pedagogica.

Uno dei nomi italiani di spicco in questo scenario è quello di Carla Lonzi, autrice del testo *Sputiamo su Hegel* del 1970 (pubblicato nel 1974) che introduce la donna come *soggetto imprevisto* nella storia e che, a un certo punto, calca le scene della vita politica, mettendo in pericolo quell'idea stessa di potere che la escludeva. Il pericolo che proveniva dalla donna nella gestione del potere è stato arginato da una 'concessione' di uguaglianza giuridica:

L'uguaglianza è quanto si offre ai colonizzati sul piano dei diritti. È quanto si impone loro sul piano della cultura. È il principio in base al quale l'egemone continua a condizionare il non egemone (Lonzi, 2013, p.14)

Ma il piano dei diritti legiferati non è sufficiente a garantire di fatto il diritto di essere, le donne di Diotima vedono necessario agire sulla differenza, concretizzarla, dire una propria parola e rifiutare ogni suggerimento derivante dal maschile. Porre la differenza come paradigma, principio e visione del mondo, può dare alle donne nuovi riferimenti, fuori dalle categorie binarie, dove il maschile è il polo positivo, il più, e il suo opposto è il femminile, la negatività, il meno. Le donne di Diotima dunque non dialogano con il maschile, ma cercano altri mondi. Una volta accettato il paradigma della differenza sessuale, non è più necessario paragonarsi, sono mondi differenti, non serve più opporre maschilità, pubblico, azione a femminiltà, privato, riproduzione né tantomeno pensare queste caratteristiche come naturali, originarie per così dire, perché appunto perdono di senso. E perde di senso anche il valore o disvalore che è stato posto all'uno e all'altro polo. Il pensiero della differenza sessuale vuole pensare a un'identità esposta, unica,

³⁷ La comunità filosofica femminile Diotima nasce nel 1983, presso l'Università di Verona, sulla scommessa di "essere donne e pensare filosoficamente", così rompendo con la presunta e prescritta universalità e neutralità del discorso filosofico. Le partecipanti erano interne all'università, altre esterne; i riferimenti principali erano la riflessione filosofica di Luce Irigaray e l'esperienza teorica e pratica della Libreria delle donne di Milano.

certo in relazione, ma sottratta all'economia binaria dell'ordine simbolico patriarcale, fondato sulle dicotomie positivo/negativo, cultura/natura, mente/corpo, uomo/donna. Nel pensiero della differenza sessuale, il corpo è assunto come il luogo per eccellenza della differenza perché il corpo sessuato è sede dell'esperienza femminile e maschile, attraverso il quale il mondo si dà alla conoscenza delle donne e degli uomini. Per le donne si tratta però di approdare a un nuovo simbolico, altro da quello maschile, ma altro anche dal vecchio simbolico che rappresenta la donna esclusivamente nel rapporto fusionale dell'essere madre e con la madre.

Il corpo sessuato rappresenta il fondamento della nozione di 'differenza di genere', non si tratta solo di caratteristiche sessuali diverse o di cicli fisiologici. È coinvolto l'intero essere, emozioni, sentimenti, pensiero, linguaggio. Questo cambiamento di rotta rispetto all'universale maschile si declina anche nel linguaggio: un linguaggio nuovo, che dia la possibilità di esistere di per sé, anche al femminile. Irigaray vede tutto questo tuttavia nell'ottica di un incontro delle differenze sessuali, e non di scontro. Il pensiero della differenza è un pensiero emancipazionista, perché richiama l'importanza di dare significati alle differenze non solo sessuali, ma anche ad altri livelli, diritti di tutti, a tutti i livelli, l'uguaglianza nella differenza riguarda non solo il genere, ma anche il gruppo etnico, l'età, la provenienza sociale ed è perciò un pensiero di rivendicazione sociale, che all'interno delle file femministe prende la forma dei principi di parità, eguaglianza dei diritti, liberazione e affermazione del sé femminile. C'è un ordine sessuato anche per le nozioni di giustizia e verità, che non sono neutre. La falsità del neutro coinvolge anche il maschile perché è vero che preserva il patriarcato, ma comunque non valorizza le specificità. Il pensiero sulla differenza sessuale, visto in questa ampiezza, si può pensare come un nuovo paradigma, come una visione del mondo che contempla dunque tutti gli aspetti, economico, sociale, politico, filosofico, culturale. Guardare il mondo con lo sguardo del genere significa dare una nuova prospettiva. La differenza sessuale impernia i discorsi, le conoscenze, non ci si può arrendere alla tentazione del neutro, è la differenza che produce senso. Il dibattito sulla differenza si sviluppa lungo tutti questi fronti, richiama in sé aspetti di emancipazione e di giustizia e dunque offre un modo e tempo diverso per pensare il mondo e le regole che lo governano. La differenza sessuale, all'interno di questo paradigma accoglie il pensiero di un femminile che era stato

dimenticato e con lenti nuove è possibile rivedere la storia, la famiglia, la società, la cultura, è dunque uno spazio di riconoscimento per le donne ma anche uno spazio per riconoscere le diversità e le soggettività.

4.3 L'approdo alla pedagogia

4.3.1. La rivoluzione della pedagogia della differenza

Dal pensiero filosofico doveva poi scaturire una concretizzazione di azioni per far arrivare alle giovani generazioni e a tutte le donne ciò che veniva prodotto in seno al lavoro di Diotima, dunque tessere il filo della valorizzazione del femminile. L'educazione sembra una via privilegiata per questo fine e la scuola diventa luogo di ricerca del nuovo per tutte le donne insegnanti che si investono del ruolo di figure di riferimento per le alunne. I saperi dati fino ad ora vengono messi in discussione, ma così anche i modi in cui sono trasmessi. L'istituzione educativa viene posta al vaglio della critica femminista e la scuola diventa il luogo di critica sì, ma anche riconosciuto come dotato di spazi e tempi per la trasmissione a largo raggio. La scuola, anche se si dichiara neutra, è vista come partecipe del simbolico maschile, con una struttura appoggiata sui valori universali neutri, ma di fatto elargiti dal pensiero maschile, dove la differenza e il valore dell'esperienza femminili sono state ignorate. A partire dall'assunzione politica della differenza, la pedagogia della differenza deve costruire il suo sapere, un sapere femminile, originale, non più solo una deportazione dal sapere maschile. Nuovi significati si devono cercare alle azioni delle donne nella storia, i saperi trasmessi vanno rivisti in un'ottica della differenza assumendo il genere come variabile nelle scienze didattiche e pedagogiche. È grazie all'opera di Luisa Muraro che la filosofia della differenza sessuale, approda alla pedagogia nella consapevolezza che non bastava dar voce a un disagio, ma occorreva assumersi una responsabilità pedagogica, partendo dal nodo teorico e politico della differenza. Ne sarebbero scaturite pratiche educative e di mediazione in grado di far dialogare le differenze. La pedagogia permetteva di mettere a frutto i guadagni acquisiti dall'elaborazione del pensiero della differenza, di diffonderli anche al di fuori dei luoghi protetti e separati dei gruppi femministi: nel mondo di tutti, nella scuola e nei circuiti di comunicazione sociale, che nel frattempo

[...]continuavano a parlare a nome di un solo soggetto, con la pretesa di parlare per tutti e due (Piussi, 1989, p. 15).

4.3.2. Il ruolo della scuola

La pedagogia della differenza, mettendo in luce il ruolo della scuola come istituzione dove si svolgono le prassi del pensiero unico, crea prima di tutto un interrogativo per le insegnanti, mandatarie di una trasmissione culturale estranea alla loro stessa natura, all'esperienza delle donne. A Diotima le donne, estranee alla cultura che trasmettono, vogliono trovare una direzione nuova di senso e offrirla alla politica. Ecco allora che si pensa la scuola come luogo d'incontro di generazioni di donne dove concretamente si produce sapere, cultura e relazioni in modo nuovo e comunque diverso.

L'insegnamento è posto al vaglio della critica riflessiva perché origina da un sapere maschilista di cui madri e maestre sono comunque portatrici, in quanto nate e cresciute in quel sistema. I primi a essere posti al vaglio sono i discorsi pervasivi originati dal patriarcato. Il linguaggio usato che non fa altro che rinforzare i simbolismi maschili a discapito di quelli femminili. In questa ricerca di significati nuovi al femminile le donne possono aiutare le altre donne. Il paradigma della differenza sessuale cambia l'orizzonte di senso; la differenza diventa la misura, dunque si vedono alunni e alunne in modo distinto. È possibile nominare un maschile e un femminile e in particolare dare possibilità di esistenza, pensiero, parola al femminile, di inserire nella storia presenze femminili. La pedagogia della differenza sessuale nasce dunque dal confronto fra donne negli anni Ottanta che ragionano su questi temi nell'ambito educativo.

Il progetto è di porre fine all'insignificanza femminile nel rapporto col sapere e col mondo, di dare voce e senso alla presenza delle tante donne, insegnanti e studentesse, che nella scuola agiscono senza che il loro esserci sessuato si significhi in alcun modo (Piussi, 1989, p. 23).

Uno dei temi sviluppati è la revisione del rapporto docente/ discente; si individua un implicito nell'insegnamento, che fa riferimento alle rappresentazioni sociali e individuali sul maschile e femminile. Questo aspetto dell'apprendimento va messo in discussione, in particolare aspetti come l'orientamento verso determinati curricula, letterari per le femmine, scientifici per i maschi, il linguaggio sessuato, l'organizzazione

e gli strumenti didattici. Dunque il pensiero della differenza sessuale interroga il sistema educativo che non è in grado di pensare la differenza, dove le donne sono state integrate nel circolo dell'istruzione che però non si è aperto alla differenza, anzi la cancella nell'opzione del neutro. Il circuito sociale e culturale in cui sono entrate le donne, negando la differenza ha mantenuto per tutti ciò che già c'era, un sistema educativo pensato da uomini in funzione dei bisogni degli uomini, a cui le donne si sono dovute adeguare, ma ancora una volta passando per la negazione di sé (Piusi, 1989). Ne è conseguita un'indifferenziazione sia verso il femminile e il maschile socialmente intesi.

A livello pratico ne è risultata una difficoltà delle/dei docenti di cogliere se stesse/i e i/le giovani come soggetti sessuati, aventi una storia permeata da condizionamenti di genere, che avrebbe invece permesso di progredire attraverso riflessioni critiche con allievi/e in un periodo di grande fermento culturale e sociale.

La negazione degli effetti della differenza di sesso in un contesto sociale solo in apparenza neutro è proprio l'indicatore significativo dello stupro simbolico, della perfetta omologazione all'altro che rappresenta la condizione di molte allieve, come di molte insegnanti che popolano le nostre scuole. Lo stupro mentale e simbolico è infatti la cancellazione di qualsiasi legame tra corpo sessuato e soggetto pensante e sociale (Libreria delle donne di Milano, 1987, p. 17).

Alle insegnanti dunque la pedagogia della differenza consegna la responsabilità di porsi come mediatrici in grado di ricercare un ordine solo femminile che dia significati nuovi alle esistenze delle donne e sfuggire alla deprivazione portata dal patriarcato. Non c'è opposizione ad un altro ordine, quello maschile, è tutto un altro affare, altri criteri biologici e sociali. La differenza sessuale è il paradigma che può valorizzare le donne e quello che rappresentano. Ripensare alla mediazione femminile diventa lo scopo del progetto delle femministe della differenza. Dunque alle/gli insegnanti è chiesto di andare oltre l'ovvio, di far emergere, nell'indifferenziato gruppo di allievi, la presenza dei due sessi e il riconoscimento dello scarso protagonismo delle femmine. Non è operazione scontata, significa andare oltre ciò che è considerato naturale. Vi è una dualità asimmetrica delle relazioni a predominanza maschile da evidenziare a cui deve poi far seguito l'agire educativo. L'aspetto interessante delle riflessioni della differenza sessuale confluisce, per gli/le insegnanti nelle indicazioni di metodo: iniziare ad avere

uno sguardo valorizzante e agire una pratica di valorizzazione delle femmine, considerare le/gli alunne/e in sé esistenti come maschi e come femmine, e non confrontabili uno in funzione dell'altro; porre attenzione alla comunicazione didattica, al modo e tempo investito in classe che le ricerche hanno evidenziato essere centrati sugli alunni maschi, piuttosto che su entrambi. Si fanno strada le prime indicazioni per prassi intenzionate all'equità di genere.

4.3.3. Limiti della pedagogia della differenza sessuale

Due generazioni di studenti e studentesse sono stati coinvolte nel fermento intellettuale del pensiero della differenza sessuale e il coinvolgimento dei/delle docenti ne ha consentito la diffusione. L'esplorazione del e sul femminile è stata sicuramente feconda e forse i risultati di quell'impulso sono arrivati fino ai nostri giorni, producendo ad esempio la critica ai testi delle scuole e il conseguente cambiamento di rotta di alcune case editrici. Ci sono collane che da tempo predispongono materiale più sensibile alle questioni di genere ma, va detto, esse si occupano di albi illustrati; permangono invece problemi nei libri di testo per la scuola primaria (Biemmi, 2010). I limiti di tale movimento di pensiero, sono segnalati nella teorizzazione di un pensiero a senso unico nella valorizzazione della donna, provocando una chiusura delle donne verso l'esterno, verso ciò che non apparteneva alle donne. Ne è scaturita una riflessione filosofica a ricercare l'eccellenza del femminile che ha finito per assegnare alla donna la funzione di cura e salvifica dell'umanità, riattinando così alle caratteristiche materne che continuava ad essere idealizzate come lo specifico femminile. Il pensiero della differenza sessuale trova nella fertilità il comune denominatore femminile tra le donne, riproponendo le questioni di genere nei termini di naturalizzazione delle differenze e di dualismo femmina/maschio (Leonelli, 2011). Non è stato riconosciuto dal pensiero della differenza che ciò che accomuna le donne si trova a livello educativo e sociale: tutte, in quanto donne, hanno conosciuto processi educativi e di socializzazione diversi dagli uomini ed è per questo che possiedono i caratteri che le teoriche della differenza chiamano *essenze originarie*: l'empatia, il prendersi cura dell'altro, il possedere saperi 'pratici' l'accoglienza del diverso da sé, il 'saper fare'. Le donne possiedono questi

caratteri non per essenza naturale, ma perché così sono state modellate attraverso l'educazione ricevuta. Riportare le donne al ruolo di cura, al maternage, riporta anche la professione insegnante alla visione di missione educativa, di madre simbolica, vestale della cura, pensiero che ancora dilaga nella scuola soprattutto dell'infanzia.

4.4 Conclusioni

Ripercorrere alcune tappe del pensiero del movimento femminista della differenza sessuale secondo un approccio pedagogico, ha richiamato spunti di pensiero e azioni sui quali ancora oggi il dibattito è aperto, come la discussione sui modelli maschili e femminili cui fanno riferimento i libri di testo, la sessificazione dei saperi, l'uso del linguaggio declinato. Dunque il pensiero della differenza ha aperto strade di dialogo su temi nuovi che la scuola di allora e in parte anche di oggi, non era in grado di sollevare, pena il disequilibrio e l'avventura in domini non confortevoli come quello del genere. Oltre la panoramica sopra esposta, ci si può chiedere allora quanto e in che modo le riflessioni sulla differenza sessuale sono presenti negli orientamenti pedagogici attuali. Dopo i movimenti degli anni Ottanta, sicuramente hanno preso il via numerose sperimentazioni, ricerche soprattutto da parte di donne professioniste dell'educazione, atte a provare e definire modalità educative nuove a partire dalla propria identità di genere, consapevoli dell'importanza di offrire pari opportunità e anche consapevoli che l'apporto della propria identità di genere è un valore aggiunto nella relazione educativa. Con tutte le cautele del caso, si può dire che la prospettiva di genere è entrata nel vocabolario dell'educazione anche grazie ai movimenti femministi e al contributo pedagogico concreto che il pensiero della differenza ha saputo dare. Genere e differenza sessuale rappresentano due prospettive da cui guardare gli allievi e i saperi, ma richiede ancora riflessione, consapevolezza da parte di uomini e donne, nonché revisione dei propri assunti. Ed è per questo che la formazione personale e professionale deve prevedere percorsi di riconoscimento della propria identità di genere nella professione educativa, punto di partenza per promuovere saperi e discipline in una modalità rispettosa di alunni e alunni e delle loro storie, personali e collettive, nella valorizzazione delle specificità.

Capitolo 5: Analizzare le pratiche didattiche

5.1 Introduzione

Il capitolo ha il suo focus sull'approfondimento del modello didattico e della teoria a sostegno della parte empirica della ricerca. A partire da queste prospettive, comprese quelle teoriche precedentemente sviluppate, si è perfezionato il protocollo di lavoro, ivi comprese la scelta degli strumenti di raccolta dati, nonché le procedure di analisi degli stessi. In questo modo si è aperta la pista di lavoro della ricerca; le pratiche d'insegnamento sono state oggetto di osservazione sul campo, sono state rilevate e analizzate le opinioni delle/gli insegnanti e le percezioni di insegnanti e alunni, rispetto alle pratiche didattiche in EF. L'analisi di questi processi è stata attuata tenendo conto delle teorie su pratiche e potere di Foucault, Bourdieu e Guillaumin in una visione critico trasformativa di stampo femminista.

Durante il processo d'insegnamento-apprendimento, gli insegnanti, attraverso percorsi personali e professionali, costruiscono il loro sapere e lo rendono trasmissibile attraverso le forme della pratica didattica. Nell'atto della trasposizione didattica³⁸ (Chevallard, 1985) avviene una proiezione consapevole e inconsapevole, di assunti e valori istituzionali dominanti e comunque interiorizzati dall'insegnante, nella sua esperienza. Posto che il sistema di genere sottopone insegnanti e allievi a prescrizioni, normative e attese sociali che riproducono, all'interno dei gruppi classe, l'ordine di genere³⁹ dominante che regola i rapporti sociali tra i sessi (Ulivieri, 2015), sessuato e gerarchizzato, l'influenza politica dei contesti educativi ad opera prima dell'istituzione

³⁸ Si tratta di adattare i saperi alle configurazioni cognitive degli allievi, è una competenza chiave degli insegnanti che richiede anche una riflessione su ciò che si pensa di sapere, sulle proprie convinzioni didattiche e sulla familiarità che si ha con il proprio sapere. Il termine è stato introdotto negli anni '80 da Yves Chevallard per indicare il processo di trasformazione che porta il sapere ad essere insegnato e appreso.

³⁹ Il termine ordine di genere è inteso come un ambito organizzato di pratiche umane e relazioni sociali, che definisce le forme della maschilità e femminilità in un sistema di distribuzione sessuata e gerarchizzata delle posizioni sociali (Connell, 2011)

e poi dell'insegnante stesso non può essere trascurata. La trasmissione culturale che si attua a scuola è dunque una trasmissione socio-politica che coinvolge l'ordine di genere (Foucault, 1971). Le pratiche educative diventano, in questa prospettiva, il focus di interesse per smascherare forme di potere opprimente il genere. L'insegnante impersona, nella nuova scienza dell'insegnamento, l'attore in grado di comprendere questi processi e di modificarli nella variabilità dei contesti e delle relazioni, al di là delle teorie e modellizzazioni provenienti apriori, purché si impegni in un processo riflessivo (Castoldi, 2015). Sganciata dall'uso di modelli imposti, la moderna didattica, secondo le evidenze della ricerca scientifica, assegna all'insegnante il ruolo di garante del processo di trasposizione didattica che coinvolge il suo pensiero e le sue convinzioni, nonché le procedure e le posture messe in atto (Baldacci, 2006; Capel e Whitehead, 2012). Studiare le pratiche didattiche, quindi, significa analizzarle in una prospettiva relazionale e contestuale di tipo diacronico e sincronico, per comprendere come si generano e si sviluppano le ineguaglianze di accesso ai saperi⁴⁰, anche in relazione alle asimmetrie di genere. Vale a dire che l'osservazione delle pratiche didattiche rappresenta l'assunzione di un focus privilegiato di ricerca nell'ambito delle discipline educative e quindi anche dell'EF, per far luce sulle dinamiche che mantengono rapporti diseguali tra i sessi e per evidenziare possibili evoluzioni di pratiche e metodologie.

Vi sono esperienze trentennali di ricerca in merito. A Parigi, il laboratorio CIRCEFT⁴¹ porta avanti ricerche pluridisciplinari con lo scopo di produrre conoscenza sulle politiche, sui processi, sui fenomeni educativi nella società contemporanea, allo scopo di capire perché all'interno del sistema scolastico si producano ineguaglianze conseguentemente a pratiche, dispositivi e discorsi (Bautier e Rochex, 1997). Queste ricerche vanno nella direzione dell'osservazione del reale, non solo dell'aspetto educativo e pedagogico ma, anche, della configurazione della classe, il posizionamento di genere degli allievi, la selezione dei contenuti e le situazioni d'apprendimento. Le

⁴⁰ Il legame tra ineguaglianze sociali e produzioni di saperi è stato analizzato soprattutto dalle correnti di pensiero femministe nelle scienze sociali che hanno messo in luce come membri di gruppi sociali stigmatizzati, vedano screditate le loro testimonianze e saperi.

⁴¹ CIRCEFT, Centre Interdisciplinaire de Recherches sur le Culture, l'Éducation, le Travail, la Formation, svolge ricerca in educazione presso le Università Paris-Saint Denis e Paris-Créteil

ineguaglianze prodotte dal sistema d'istruzione, in particolare quelle di genere, si collocano, infatti, sia nelle caratteristiche e disposizioni degli allievi (legate a modi di socializzazione non scolare) sia nell'implicito del sistema educativo e nelle pratiche professionali connesse. Studiare i protocolli delle pratiche didattiche, individuandone indicatori di osservazione e raccogliere dati da analizzare, rappresenta una svolta della ricerca educativa. La complessità del reale è un punto di partenza, è il paradigma epistemologico per porre le questioni e anche per rispondere alle domande o proporre soluzioni, che non avranno pretesa di generalizzazioni o universalità, proprio perché l'esperienza didattica è ecologica, riferita a quel contesto, a quel momento, a quelle determinate persone.

Il tentativo scientifico allora è di formalizzare modelli attraverso l'individuazione di costanti desunte mentre accadono realmente e non a livello astratto. L'insegnante è l'esperto della situazione educativa, in EF, cioè l'oggetto dell'osservazione insieme al corollario costituito da una serie di variabili implicite identificabili nei seguenti elementi: gesti, modi, posture, dinamiche relazionali, linguaggi corporei espressivi. Poco o nulla va sottovalutato, le piccole azioni, i gesti ripetitivi, quotidiani, parole e modalità d'uso del linguaggio, condotte, regole, forme date agli ambienti e agli spazi, i corpi, le piccole scelte continue che assemblate, danno significato, anzi sono, la relazione (Altet, 2003). Quello che interessa all'analisi della pratica è l'azione che nasce e si sviluppa sul campo (Perla, 2010), è la didattica agita in contesto, slegata da modelli formali, da modelli costruiti a livello teorico e spesso estranei agli ambienti di insegnamento. C'è un'esigenza delle/gli insegnanti che la ricerca didattica tiene in considerazione; avere indicazioni di lavoro pratiche e spendibili nei precisi contesti, perché

i problemi nascono nei contesti educativi e all'interno di questi devono essere risolti. Una delle funzioni della ricerca educativa sta nel tradurli, nell'operazionalizzarli, nel formulare ipotesi che siano condivise da ricercatori e insegnanti e nel trovare soluzioni in linea o in discontinuità con la letteratura precedente (Nuzzacci, 2012, p. 402).

In tale visione, l'insegnante non si presenta più come destinatario del sapere pedagogico, ma come costruttore di un 'sapere pratico' e 'in situazione' (Tarozzi, 2001).

L'analisi della pratica didattico-educativa ha come fine la comprensione di cosa gli insegnanti fanno realmente, mentre insegnano, per fornire indicazioni utili a migliorare l'azione educativa e didattica ai fini formativi. Ma non sempre la pratica è riconoscibile immediatamente, non emergono subito, in modo evidente, tutte le intenzioni che la sottendono in modo razionale. È la sollecitazione di una postura riflessiva delle/gli insegnanti a renderne possibile l'analisi e richiamare all'impegno trasformativo dell'educazione (Altet, 2002). In questo modo la conoscenza e consapevolezza delle pratiche educative, ha la possibilità di migliorarle o di generarne altre più efficaci. Ma la pratica riflessiva richiede un distanziamento (Perla, 2010) dalle pratiche stesse, utilizzando anche dispositivi specifici per l'esplicitazione, l'analisi e la presa di coscienza delle proprie pratiche educative, degli impliciti e delle variabili nascoste (Magnoler et al., 2008; Silvern e Isenberg, 1990). Il percorso storico-pedagogico che ha portato a una rivalutazione delle pratiche sul puro pensiero filosofico e pedagogico vede Dewey (1961) come colui che ha riconosciuto nell'azione un tutto tra implicito e esplicito e che ha definito la pratica come:

l'insieme delle azioni grazie alle quali si esplicitano sempre più le operazioni del proprio pensare, al fine di giungere al controllo di quelle operazioni e alla conoscenza (Dewey, 1967, p. 24).

5.2 Definire il processo d'insegnamento apprendimento

Per definire i posizionamenti di genere, all'interno del processo d'insegnamento/apprendimento e delle pratiche educative, serve avere un modello di riferimento che, pur con i limiti di semplificazione, aiuti a padroneggiare cognitivamente l'esperienza educativa (Baldacci, 2016).

Si considera lo schema d'insegnamento/apprendimento come la connessione tra una finalità, definita in relazione ad una situazione educativa e le pratiche per risolverla che sono legittimate grazie all'esistenza di quella finalità. Da Castoldi (2010) si desumono alcune dimensioni dell'insegnamento attraverso le quali poter osservare e studiare l'evento didattico. Nell'opera poi di trasposizione didattica, l'insegnante, pur seguendo un modello, mette in atto una propria decisionalità, si fa dunque agentivo (Aiello et al.,

2016). Le dimensioni del processo d'insegnamento apprendimento, secondo Castoldi, sono riferibili ai seguenti elementi:

- *dimensione progettuale*: è l'anticipazione dell'azione d'insegnamento, l'opera di ricerca e analisi del compito;
- *dimensione relazionale*: è l'attenzione sulla relazione e la comunicazione educativa;
- *dimensione metodologica*: è la mediazione didattica tra il soggetto dell'apprendimento e l'oggetto, con l'utilizzo di dispositivi d'insegnamento /apprendimento (metodologie, strumenti, strategie);
- *dimensione organizzativa*: è la strutturazione del setting formativo, dell'ambiente di apprendimento con messa a fuoco del patrimonio culturale da trasmettere (curricolo);
- *dimensione riflessiva*: è la valutazione e eventuale modifica di ciò che è stato realizzato, è l'osservazione degli studenti, la riflessione sulle proprie intenzionalità formative, sul proprio agire e sui risultati ottenuti (valutazione).

Volendo riassumere con Castoldi (2015) in tabella gli elementi salienti dell'azione didattica:

Elementi dell'azione didattica (da Castoldi, 2015 modificato)		
DIMENSIONI	AZIONI	DIREZIONI
Progettuale	Anticipazione Ricerca	Obiettivi Contenuti
Relazionale	Gestione	Verbale Non verbale
Organizzativa	Focalizzazione Messa in opera	Patrimonio culturale / curricolo
Metodologica	Mediazione	Soggetto e oggetto dell'apprendimento
Riflessiva	Analisi Osservazione Valutazione	Processo d'insegnamento- apprendimento

1: tabella delle dimensioni del processo d'insegnamento apprendimento

5.2.1 Dimensione progettuale

Anticipazione, ricerca e analisi del compito

Baldacci (2016) definisce questa attività teorica un *momento cruciale della prassi*, in cui viene scelto un modello-guida possibile tra tanti, prodotto di un determinato contesto socio-culturale, attraverso un processo di riflessione critica. Da un punto di vista pedagogico, l'idea della progettazione si sviluppa in contrapposizione allo spontaneismo e l'improvvisazione di pratiche. Significa preparare l'atto anche prevedendone, in linea generale, le conseguenze. In questa fase di progettazione l'insegnante fa riferimento ad un sistema di valori, suoi e della comunità in cui vive, riferendosi a linee guida orientative istituzionali e con vincoli di contesto. La progettazione è

il poter pensare e intenzionalmente, attivare un cambiamento esplicito e organizzato, in grado di supportare processi di apprendimento sia individuali che di gruppo, grazie alla predisposizione di un percorso educativo e relazionale (Ferrari, 2012, p. 218).

Nell'intento di dare una sistematicità alla progettazione didattica, vari modelli e teorie si sono succedute:

- *i modelli lineari* come quello di Taba, (1962): si sono sviluppati negli anni Sessanta /Settanta come una successione di passi da compiere: diagnosi dei bisogni, formulazione degli obiettivi, selezione dei contenuti, organizzazione dei contenuti, selezione e organizzazione delle esperienze, valutazione. In questi modelli è chiaramente presente la concezione dell'insegnamento che precede e determina l'apprendimento, all'interno di una tassonomia di obiettivi e procedure delle discipline;⁴²
- *i modelli circolari*: negli anni Novanta emerge l'insufficienza dei modelli lineari perché richiedono a priori una valutazione di tutte le variabili. Dalle riflessioni di Schön (1993), con l'introduzione del pensiero riflessivo, si fa strada un modello circolare, in dialogo continuo con il contesto, per apportare

⁴² Le tassonomie di obiettivi fanno comunemente riferimento a Bloom, che, negli anni Cinquanta, sviluppa un modello basato su un continuum di abilità, in sequenza dal livello più basso a quello più alto, proponendo dunque un modello lineare di apprendimento, per cui la capacità di sviluppare una certa abilità è sempre preceduta dallo sviluppo di un'altra abilità: l'apprendimento si svolge su un continuum che parte da acquisizione di conoscenze fino ad arrivare all'uso del pensiero analitico.

le modifiche necessarie in corso d'opera, in modo ricorsivo (Azzarito, 2010). Definizione degli obiettivi, elaborazione e sperimentazione di metodi e materiali, verifica dell'apprendimento raggiunto, feedback di riflessione sulle esperienze finalizzate a modifiche e progettazione futura. Mentre i modelli lineari non sempre si adattavano alle pratiche didattiche, qui la progettazione è pensata come una direzione, una guida, in continuo dialogo con il contesto (Perla, 2012).

Questa prima fase progettuale, per poter essere efficace, significativa e trasformativa necessita di un'analisi di contesto in fase iniziale, di esplorazione e ricerca del compito formativo. Si farà riferimento alla normativa, all'orizzonte culturale entro cui si muove la comunità per individuare i bisogni ed arrivare a delineare obiettivi realistici, orientativi, decisionali, valutativi (Baldacci, 2016). In questa fase, ancor prima di anticipare il compito e in riferimento al genere, le scelte educative possono essere orientate dal ragionare sulla propria filosofia rispetto alla disciplina insegnata, grazie anche al confronto con gli orientamenti ufficiali, dichiarati nella documentazione della scuola e delineati nella progettualità d'Istituto (Parri e Ceciliani, 2021). È possibile uno sguardo riflessivo sulla tendenza alla custodia e conservazione di programmi tradizionali, sperimentati dagli/dalle insegnanti nel ruolo di studente/essa in EF (Capel e Piotrowski, 2013) e spesso intrisi di quella maschiocentricità che fa delle ragazze delle inabili al calcio, mentre i maschi sarebbero non adeguati alla danza, oppure sulla tendenza a ripercorrere i propri percorsi sportivi, se ce ne sono stati, prima di arrivare alla professione di insegnante (Morgan e Hansen, 2008). Ma l'EF scolastica, lo ribadiamo, deve seguire fini e obiettivi propri.

5.2.2 Dimensione metodologica e organizzativa

Mediazione didattica tra soggetto e oggetto

La dimensione metodologica contiene il bagaglio di possibilità da offrire agli alunni in termini di esperienze motivanti, soddisfacenti e varie in relazione agli obiettivi, rispondendo alle diversità degli/delle studenti/esse. Le attività sono articolate in cosa, quanto, quando; si struttura il setting, si pianificano le risorse e se ne valuta l'efficacia.

Dunque, per la ricerca, si può analizzare il setting formativo, che Castoldi definisce come:

l'insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa (Castoldi, 2010, p. 65)

e ricercarne gli elementi fondanti. Lo spazio, il tempo, le regole, gli attori e i canali comunicativi sono unità di osservazione e anche di progettazione per le lezioni di EF.

Lo spazio è il *contenitore fisico e materiale* (Castoldi, 2010, p. 66), il luogo dove si svolge la lezione e la vita scolastica, nel caso dell'EF, è la palestra, l'impianto esterno, il campo da gioco. C'è uno spazio a disposizione per l'attività o le attività in contemporanea, lo spazio di posizionamento dell'insegnante, la disposizione degli arredi e degli alunni, è uno spazio statico e dinamico, perché segue il movimento delle persone che lo abitano e tutto quello che ne consegue in termini di suoni, gesti, organizzazione. Nello spazio è gestita la relazione educativa, in modo più o meno cosciente e consapevole, ciò che non rientra nello spazio pensato, appartiene all'implicito, al curriculum nascosto.⁴³ Lo spazio organizzato nella lezione di EF è quello deciso dal dispositivo educativo e dalla regolamentazione delle attività; è lo spazio di gioco, lo spazio individuale, lo spazio di squadra, lo spazio per chi svolge l'attività e lo spazio per chi non la svolge, quello impostato dall'insegnante per la didattica, spazio delle file, righe, gruppi, lo spazio dove si sperimentano tecniche e tattiche di gioco. Ma vi è anche lo spazio che si definisce da sé, dalle relazioni che scaturiscono tra i soggetti presenti:

- spazi per abili e competenti, primi e ultimi della fila;
- spazio per chi prima vuole osservare;
- spazio per chi si sa farsi spazio e per mettersi in mostra;
- spazi di relazione: spazi vicino a compagni e oggetti, spazi lontani.

⁴³ Del curriculum nascosto si parlerà nel corso del capitolo, Perla osserva che “ nelle pratiche dell'insegnamento c'è infatti una logica che non si lascia cogliere immediatamente, una didattica nascosta o, per dirla con le parole di P.Perrenoud (2001), un inconscio pratico, fatto di repertori latenti di habitus, di congetture, di routine, di ragionamenti abduktivivi che solo parzialmente accedono alla comprensione esplicita” Cfr L.Perla (2010). La Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa p. 121

Osservare lo spazio e farne riflessione sui posizionamenti di genere può offrire indicatori per gli insegnanti e ricercatori sull'equità delle pratiche.

Il *tempo*, la durata delle attività è un altro elemento di organizzazione del processo d'insegnamento apprendimento. L'insegnante può manipolare gli eventi temporali nella prassi didattica ai fini di un adattamento della lezione alle possibilità di tutti, ai ritmi diversi di ognuno, affinché ne risulti un *effective teaching*⁴⁴ (Wang & Peverly, 1986). Per l'EF è anche il tempo dello spogliatoio, del cambio, la temporalità dedicata alle diverse attività, ai diversi gruppi, il tempo delle attenzioni dell'insegnante, il tempo degli scambi comunicativi (Castoldi, 2010). Vigneron (2006) nel suo studio sui rapporti tra tempo e spazio, negli sport collettivi sostiene, ad esempio, che ragazzi e ragazze hanno modi diversi di entrare in relazione con i due elementi: i ragazzi si allargano, occupano gli spazi fisici, le ragazze si rivolgono ad altre dimensioni e si riferiscono più al loro corpo che alle dimensioni esteriori. I ragazzi si avvantaggiano di situazioni di squadra, le ragazze meno (Vigneron, 2006; Trottin e Coggerino 2009).

Le *regole* sono l'insieme delle 'norme implicite ed esplicite che regolamentano la vita della classe' (Castoldi, 2010, p.66) e sono determinate sia dall'organizzazione scolastica sia dalle decisioni dell'insegnante: regole dei giochi, indicazioni per fare le squadre, gestione dei punteggi, norme comportamentali e comunicative (regole dell'ascolto e dell'intervento). Le/gli attrici/ori, allieve/i e docenti, sono le/i soggetti coinvolti nella relazione didattica, soggetti sessuati, in età di crescita e di costruzione del sé o adulte/i mature/i, con le proprie storie, provenienze, vissuti, esperienze.

Questi sono gli elementi, schematizzati, che si riescono a individuare in un setting didattico, dove l'intervento consapevole gioca una parte importante, ma non unica. Esperienza e capacità determineranno livelli diversi di consapevolezza dell'insegnante

⁴⁴ Effective teaching is the teaching that successfully achieves the learning objectives by the pupils as identified by the teacher. The most teaching is that which results in the most effective learning.

L'insegnamento efficace è l'insegnamento che fa raggiungere con successo gli obiettivi di apprendimento agli alunni così come programmati dal docente. Il miglior insegnamento è ciò che si traduce nell'apprendimento più efficace (trad. mia).

Cfr MacSuga-Gage et al.,(2012) Effective teaching practices: Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 22(1) p.14

che darà per assodate certe pratiche, nel tempo dimostratesi funzionali, senza più bisogno di tenerle sotto controllo (Castoldi, 2010).

Non pare azzardato richiamare il concetto di *habitus* di Bourdieu, per gli aspetti che rientrano nelle routines quotidiane e che possono facilitare le azioni, ma anche diventare un ostacolo al cambiamento, perché si incidono come mappe cognitive che il soggetto segue senza pensarci troppo (Summa, 2010). Le pratiche consolidate e gli schemi d'azione routinari, producono una certa sicurezza d'azione, danno sostegno e senso al modo con cui la professione è stata esercitata fino a quel momento. Invece, pratiche nuove e trasformative anche in riferimento alle dinamiche di genere, richiedono processi *sensemaking*⁴⁵ che necessitano di molto tempo ed energie. La strutturazione del setting formativo si intreccia, inevitabilmente, con la messa a fuoco del curricolo che, semplificando, è possibile riconoscere come scelte realizzate a diversi livelli e finalità, atte a produrre un insegnamento-apprendimento il più efficace possibile.

Il curricolo, collocabile nella dimensione metodologica, è mezzo d'integrazione tra la struttura conoscitiva della disciplina e la struttura di conoscenza dell'allievo (Isidori, 2009). Non è un elenco di argomenti da trattare più o meno interconnessi ma un sistema di conoscenze opportune, selezionate, tra le tante possibili, dall'insegnante e da trasmettere agli/lle allievi/e. La trasmissione del curricolo avviene all'interno della scuola, istituzione che si occupa di formare le giovani generazioni, che appartiene a un contesto storico-culturale preciso (Alsubaie, 2015). Istituzione e insegnante mediano e decidono, con scelte metodologiche appropriate, quale curricolo proporre e come. La nozione di curriculum, ambito di ricerche e dibattiti, difficilmente ha messo d'accordo la comunità scientifica in una definizione comprensibile a tutti e, come corpus di offerta che la scuola propone, ha tante facce che esprimono la complessità del sistema educativo a vari livelli perché guarda alle:

⁴⁵ Il concetto di *sensemaking* è riferito da Karl Weick come « parlare della realtà come di una costruzione continua, che prende forma quando le persone danno senso retrospettivamente alle situazioni in cui si trovano e che hanno creato ». Cfr: K.E. Weick (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Trad. L. Formenti. Milano: Raffaello Cortina, p.15.

- indicazioni nazionali;
- indicazioni delle singole scuole e istituzioni;
- ai contenuti e alla loro trasposizione;
- alla dimensione relazionale.

L'approfondimento sul curricolo ha condotto la ricerca didattica a individuare modalità diverse in cui esso si dispiega, comprese le sue trasformazioni quando si passa dalla progettazione iniziale teorica alla sua messa in pratica e infine alla sua valutazione. Nella sua possibile forma è possibile diversificare l'interpretazione del curricolo (Alusbaie, 2015):

- curricolo formale, costituito da atti istituzionali, programmi e documenti ufficiali. Dovrà concretizzarsi in azioni in contesto, prevedendo anche che si realizzi diversamente da come è stato pensato;
- curricolo concreto, agito nella classe: il curricolo parte da un'ampia progettazione ma poi si traduce in scelte, gesti, azioni dell'insegnante, degli alunni e nei feedback agli alunni;
- curricolo nascosto, non dichiarato, trasversale, che riguarda i messaggi impliciti (può riguardare la socializzazione, la valutazione, la disciplina, valori), si svolge nel mentre della situazione di apprendimento.

Una domanda che ci si può porre ai fini della ricerca può essere la seguente: in quanto progettazione contestualizzata, che tenga conto dei bisogni degli allievi, il genere è una variabile tenuta in considerazione nella stesura dei curricula, affinché sia tutelata l'uguaglianza tra i sessi in classi miste?

Nella pratica, in riferimento all'EF, molte ricerche (Brière-Guenoun e Chouchot-Schiex, 2018; Rochex e Crinon, 2011; Amico, 2018) hanno messo in evidenza come il curricolo reale segue spesso preferenze, criteri spostati verso attività privilegiate dai maschi per una serie di motivi, alcuni già esposti precedentemente in questa ricerca, che riassumiamo come un retaggio storico, culturale, di tradizione didattica ma, anche, come pratiche riprodotte perché ritenute efficaci, ma sulle quali non si opera una riflessione critica. L'idea, ad esempio, che le ragazze in EF, non riescano così bene come i ragazzi

su cosa è fondata? Si è mai riflettuto se, nelle lezioni di EF, viene data la stessa possibilità di riuscita a ragazze e ragazzi?

È necessario dunque studiare e valutare il curricolo affinché si possa parlare di pratiche eque in EF. Le attività e il metodo del curricolo richiamano comportamenti, che ogni giorno nelle lezioni vengono ripetuti: si verifica, nelle pratiche, ad esempio, che in una squadra mista di pallacanestro, in partita, se una ragazza prende la palla, tenderà a ripassarla a un compagno, piuttosto che tentare di fare un punto con un tiro a canestro. Le ragazze, nelle file organizzate per le varie attività, lasciano avanzare i maschi e questi, senza problemi, le doppiano. Si instaurano così i rapporti sociali gerarchizzati tra i sessi che, considerati naturali a causa della loro ripetizione, non sono oggetto di attenzione da parte degli/le insegnanti. Considerando che questo succede sempre, continuamente, anche se ‘a piccole dosi’, nell’arco della carriera scolastica, si arriverà a pensare che le ragazze siano meno capaci per natura, o naturalmente flebili, molli, incompetenti motorialmente, mentre i ragazzi hanno dinamismo, amano le attività sportive. Non si indaga però, l’origine di tutto questo, ritenendolo naturale, lasciandolo scorrere, arrivando così ad una demotivazione delle ragazze verso l’EF (Bonniot-Paquien et al., 2009). Le indicazioni possono essere allora di una negoziazione del curricolo, pensare e progettare insieme agli studenti, chiamati a investire nel loro percorso formativo e nel loro apprendimento (Enright e O’Sullivan, 2010). Castoldi (2012), a tal proposito, parla di *contrattualità formativa* e Sullivan (2010), in favore dell’educazione di genere, di un *approccio critico al curricolo* per condurre lo/la studente/ssa ad un consumo ragionato dello sport e dell’attività fisica, attraverso la conoscenza delle rappresentazioni di genere veicolate in tali ambiti.

5.2.3 Dimensione relazionale

Gestione della comunicazione verbale e non verbale

I processi interattivi e relazionali all’interno del gruppo classe sono le dinamiche che originano dalle regole di funzionamento del gruppo, dalle routines e richiedono un alto livello di vigilanza e di continuo adattamento dell’insegnante (Tardif e Lessard, 1999). I canali comunicativi (orale, scritto, visivo, musicale, gestuale), più o meno integrati tra

loro, sono il medium attraverso cui avviene la relazione che si sviluppa tra insegnante e allievi/e, tra allieve e allievi (Castoldi M., 2010). Su entrambe è necessario mantenere una vigilanza costante nel lavoro educativo, in particolare sulla coerenza dei canali comunicativi utilizzati per una stessa comunicazione, in cui si integrano molteplici modi di comportamento: parole, gesti, sguardi, mimica, spazio interindividuale (Watzlawick et al., 1971).

5.2.4 Dimensione riflessiva

Il pensiero riflessivo è stato definito come:

L'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende. (Dewey, 1961, p. 68).

In tale ottica, dunque, le conoscenze costruite, proprio perché situate e contestuali, devono essere continuamente messe al vaglio. La riflessione ne pensa la solidità attuale e immagina quella futura, possibile ed ha un ruolo chiave nella professionalità docente; le/gli insegnanti non sono solo chiamati a insegnare contenuti della propria disciplina, ma a far fronte a un complesso di situazioni, esigenze e emergenze educative che richiama anche una personale rivisitazione del proprio sistema di valori e della disciplina che si insegna. In quest'ottica, per la riflessione, diventa importante esplicitare la filosofia della propria idea di educazione e di EF, da dove provengono le convinzioni che orientano la professione, a partire da un *habitus* professionale aperto alla revisione del proprio stile di insegnamento (Dowling e Karhus, 2011; Dowling, 2006). La pratica alla riflessione non è scontata e non è solitamente integrata nel bagaglio culturale delle/gli insegnanti di EF. Ricerche hanno messo in luce che negli/nelle insegnanti di EF, fin dai primi anni di formazione, l'attitudine alla riflessione sulle proprie pratiche, sulla natura e finalità della materia, sugli stili d'insegnamento, rimane ad un livello secondario, di poca importanza (Dervent, 2015). C'è tendenza al pragmatismo, a vedere l'EF come una disciplina essenzialmente pratica, mentre una riflessione mirata potrebbe aiutare un orientamento verso processi didattici d'inclusione. Spostando il focus sul genere, si è già parlato di curricula che privilegiano attività classificate comunemente come maschili, giustificate magari dal fatto che i ragazzi hanno comportamenti più

esuberanti rispetto alle femmine o che hanno un interesse più spiccato verso le attività motorie. Porre l'attenzione riflessiva sulle motivazioni che spingono alla scelta di precise attività curriculari, che possono collocarsi nella zona di comfort perché più conosciute o semplicemente più apprezzate, può far emergere la visione maschiocentrica oppure refrattaria ad idee nuove, come ad esempio l'introduzione di attività sportive emergenti o nuovi approcci meno tecnicisti. Anche rileggere le proprie esperienze, i primi personali approcci allo sport, la carriera sportiva, qualora ci sia stata, permette di aggiungere un valore alla propria professione. La prospettiva di genere offre ulteriori chiavi di lettura che consentono di mettere in luce quale cultura ha guidato il proprio percorso di sport vissuto-praticato che potrebbe, almeno in parte, dar spiegazione dei livelli di scarsa inclusione delle femmine, di metodologie e di curricula maschio-centrici in EF. In questa ricerca, le biografie professionali degli insegnanti, sono state strumento di raccolta dei vissuti degli/le insegnanti, proprio in questa visione.

La riflessione genera un circolo virtuoso tra teoria e prassi, che rimanda continuamente il pensiero ai comportamenti attuati, e da questi, nuovamente al confronto con la teoria (Casadei, 2017). Richiamare i significati dati ad abilità e competenze, al talento sportivo, a come il genere è rappresentato in EF, al peso che si dà alla prestazione motoria piuttosto che ad altri fattori di ordine cognitivo, socio relazionale ed emotivo, permette di comprendere se le situazioni proposte richiamano il pensiero a quell'immagine del maschile, basata su forza - prestazione - vigore - velocità - determinazione - competitività, o di proposte educative che risulterebbero inclusive per tutti (Parri e Ceciliani, 2020). Lo strumento dell'habitus riflessivo pone un freno al rispecchiamento nella cultura dominante e include il genere nella riflessione permettendo di "mettere mano" agli stereotipi derivanti dai processi socio-culturali, non solo riferiti al momento educativo concreto, là ove si attuano, ma allargati a una analisi preventiva, là ove si creano, anche dai media e dalle immagini dello sport spettacolo che nulla hanno a che fare con l'EF. Quanto ancora al ragazzo si chiede forza, coraggio, determinazione e alla ragazza grazia, cura, bellezza? L'abitudine al pensiero riflessivo è una skill che può essere acquisita, nonché migliorata. Ma non è immediata, va costruita e appresa (Mortari, 2003). Tale riflessione può iniziare già nei percorsi universitari, dove i futuri educatori e le future educatrici vengono formati/e. È un cambiamento di

prospettiva quello richiesto, che guarda nella direzione della professionalità docente, piuttosto che unicamente ai bisogni e problematiche degli allievi o alla loro inclusione, alla figura del discente e alla loro problematizzazione (Parri e Ceciliani, 2020).⁴⁶

5.3 L'analisi delle pratiche educative

5.3.1 Definire e studiare le pratiche educative e didattiche

La ricerca guarda alla pratica didattica come ad un evento che, complesso e vario, è costituito da una serie di componenti ciascuna con una sua specifica importanza, che si relaziona con le altre in modo dinamico per cui la variazione anche di un solo elemento cambia logiche e direzioni della pratica stessa. Studiare le pratiche significa dare alla conoscenza pratica un valore di sapere e riconoscere la pratica stessa come importante e autonoma nella produzione del sapere stesso. Quindi è la pratica stessa a produrre conoscenza e sapere, nel suo intreccio multidimensionale di contenuti, relazioni, modi e codici comunicativi utilizzati e appena descritti. L'utilizzo di una metodologia scientifica mira alla ricerca di costanti nelle pratiche, invarianti su cui costruire modelli. È pur vero che ogni tentativo di esemplificare, modellare e ricercare strade perseguibili così come si presentano, rischia il riduzionismo e il pressapochismo di fronte al fenomeno educativo che non si dà mai uguale in ogni situazione.

Lo sanno bene gli insegnanti che hanno cercato, nei loro percorsi di studi, delle risposte di fronte alle difficoltà nella gestione di una classe o nella proposizione di contenuti disciplinari a gruppi eterogenei di ragazze/i, nella necessità di trovare modi per catturare l'attenzione o per proporre situazioni che risultassero proficue a tutta la classe. In ogni caso, anche le temporanee certezze che scaturiscono dall'analisi delle pratiche, non possono fungere da rigide strade da seguire. Sono solo indicazioni per progettare, per aggiornare modelli educativi che non possono essere applicati tout court per non cadere nel rischio di semplificazione, pressapochismo e riduzionismo. Tempo, spazio, interazioni, attori sono le variabili che si intrecciano secondo le moderne teorie

⁴⁶ L'argomento è stato ampiamente esposto in: Parri M.e Ceciliani A. (2020). Reflecting on gender, a formation proposal for Physical Education teachers. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(2).

dell'apprendimento, in un fare e relazionarsi che è implicito ed esplicito, che richiede di stare in situazione, di costruire percorsi su misura, pur senza rinunciare ad un approccio scientifico. L'analisi si situa a livello metacognitivo, di riflessione sui processi.

5.3.2 Analizzare le pratiche educative e didattiche

L'analisi delle pratiche educative si presenta quindi come analisi di un sistema variegato e complesso. La procedura è quella di destrutturare, analizzare, far emergere, ristrutturare attraverso processi di indagine, osservazione, coesplicitazione per raggiungere anche gli impliciti dell'insegnamento (Pentucci, 2018). L'analisi delle pratiche nasce in area francofona, si pone come un aiuto, uno strumento di accompagnamento, nella formazione dei docenti, sotto la veste di modello di ricerca che deve considerare le molteplici dimensioni di cui è composto il processo d'insegnamento/apprendimento: socio-affettive, cognitive, didattiche, psicologiche, valoriali (Marcel et al., 2002).

Ne risulta la descrizione/interpretazione di un'esperienza didattica attraverso la scomposizione nei suoi elementi variabili e individuati come più semplici componenti che, sottoposta ad analisi, può far emergere processi riflessivi. Nel caso della ricerca è chiaro che lo sguardo e il posizionamento del ricercatore/trice sarà fondamentale (Laneve, 2008).

Le tracce degli stereotipi di genere possono essere individuate proprio nell'osservazione minuziosa delle pratiche. Minuziosa perché gli stereotipi sono già passati al livello inconsapevole, sono frutto di una lunga socializzazione e non si manifestano dunque a un livello consapevole, ma rientrano in assunzioni e atteggiamenti dati per scontati, non questionati. Allora c'è la parte nascosta del curriculum che è necessario far emergere dalle pratiche, appunto il curriculum nascosto.

Il concetto di curriculum nascosto compare agli inizi degli anni Sessanta, negli Stati Uniti, sembra per la prima volta nel libro di Philip Jackson (1968), in cui si parla di apprendimento di attitudini e condotte per il successo scolastico, che si aggiungono alle conoscenze intellettuali apprese già dall'alunno, indipendentemente dal fatto che siano insegnate tramite situazioni didattiche programmate.

Jackson (1968) and Dreeben (1986) specificano la funzione regolatrice e disciplinatrice del curricolo, che si esplica anche attraverso richieste non esplicite, facendo della scuola un microcosmo di valori attinenti al sistema sociale, che si riflettono nelle relazioni e interazioni tra studenti e insegnanti, nei setting d'apprendimento, nelle disposizioni delle classi (Eisner e Vallance, 1974.). Anche Giroux e Penna (1979), riferendosi al curricolo nascosto, sottolineano l'aspetto di controllo sociale oltre che di apprendimento del curricolo nascosto. Nell'ambito dell'ampia ricerca, ci si riferisce al curricolo implicito riferendosi a ciò che avviene nelle classi, che è insegnato in modo tacito e invisibile, che non si riesce a scrivere nelle progettazioni, che non rientra nei piani dell'offerta formativa o nelle programmazioni formali, ma appartiene a tutta la comunicazione verbale e non verbale e si dispiega nel corporeo e incorporeo, nei discorsi e le relazioni.

Seddon (1983), riferisce il curricolo nascosto alla trasmissione degli atteggiamenti, delle credenze, dei valori, delle ipotesi, di tutto ciò che potrebbe essere espresso in termini di regole e rituali compresi nell'organizzazione scolastica, nel contesto socio-educativo, nell'integrazione tra scuola-famiglia, nelle realtà territoriali. Non meno importanti, per il curricolo nascosto, sono le esperienze vissute (Perrenoud, 1993), le personali esperienze educative che producono apprendimento e quindi passano ad un livello sub cosciente. Perrenoud (2001) parla di *inconscio pratico*, di derivazione Piagetiana (Perla, 2011), una mescolanza di vissuti e saperi all'interno della professionalità che sono divenuti un tutt'uno, l'*habitus* di Bourdieu: ciò che si stabilizza e automatizza attraverso le routines delle pratiche quotidiane.

Ad interessare gli studiosi del curricolo nascosto sono dunque gli aspetti meno programmabili dell'insegnamento, meno pensati, ma comunque agiti attraverso una comunicazione che attraversa molteplici linguaggi, forme e che traduce assunzioni, aspettative, valori, credenze del singolo educatore o dell'istituzione (Margolis, 2001; Alsubaie, 2015). Alcuni autori hanno messo in relazione questo aspetto del curricolo con la riproduzione di disuguaglianze sociali di cui si rendono inconsapevolmente complici gli insegnanti, ma che faticano a mettere in discussione per una serie di fattori, non ultima la presenza di modelli rigidi di conoscenza appresa e il condizionamento dei modelli sociali (Giroux e Penna, 1979; Giroux, 1981).

Apple (1982, 1971) elabora una teoria critica del curriculum nascosto, come riproduttore degli stereotipi di una società, ma ne vede anche possibilità di trasformazione nel momento in cui questo venga svelato. La teorizzazione del curriculum nascosto ha visto dunque diverse fasi e ha assunto nel pensiero degli studiosi diverse forme, passando da accezioni negative ad accezioni positive, per cui si va dal pensare alla trasmissione di valori e ideologie dominanti, alla messa in opera di competenze e professionalità difficilmente ascrivibili a un curriculum di studi, ma comunque in possesso dell'insegnante professionista grazie alle sue esperienze e competenze oramai acquisite nel tempo (Perla, 2010). In riferimento al genere, il curriculum nascosto può essere definito come lo svelamento principale della socializzazione sessuata (Mosconi, 1999), si riferisce alla parte inconscia che si mette in campo nell'insegnamento e che la maggior parte delle volte consiste in atti, esperienze, meccanismi che si ripetono costantemente, quotidianamente e di cui, nel tempo, si sedimentano gli effetti. La ricerca ha evidenziato come anche in riferimento al sistema di genere, in modo tacito e invisibile, nel dispiegarsi delle lezioni, emergono le relazioni di potere e la normatività sui rapporti tra i sessi (Mosconi, 1999).

5.4 Conclusioni

L'ampia panoramica teorica sulle pratiche didattiche, certamente non esaustiva, richiama ancora una volta l'urgenza dell'insegnante ad una formazione riferita a contesti educativi complessi, all'interno del quale situare il proprio agire didattico, in modo consapevole, orientato. La capacità di pensare le proprie pratiche didattiche in maniera cosciente, sistematica e riflessiva mette in condizione di strutturare e ristrutturare le pratiche stesse, tenendo conto delle conseguenze che derivano dalle azioni, di quanto credenze e valori vi hanno influito, di come l'esperienza si sia svolta (Crotti, 2017). Nel capitolo, ampio spazio è stato dato alla definizione di curriculum nascosto o *hidden curriculum*, inteso come la dimensione nascosta, latente dell'insegnamento, che comprende ciò che non è formalmente comunicato. Il curriculum nascosto, in un dibattito culturale ancora aperto, assume connotazioni positive e negative, quindi è inteso come ciò che in più si apprende oltre i curricula ufficiali, attraverso comunicazione non

verbale, socializzazione, comportamenti, ma anche passaggio di valori dominanti, quindi di stereotipi e pregiudizi.

Capitolo 6: Il disegno di ricerca

6.1 Introduzione

Anche se può sembrare fuori dai compiti dell'educazione scoprire e svelare ciò che è nascosto nelle pieghe dell'insegnante e dell'insegnamento, così come degli alunni e dell'apprendimento, Laneve (1998) sostiene l'importanza di dare significato anche a ciò che nell'insegnamento risulta *oscuro*. Anche ciò che è oscuro, buio, che non si vede, che può apparire in modo casuale, non programmato, appartiene all'ordine dell'insegnamento e l'insegnante deve fare uno sforzo per comprenderlo. Senza nessun intento psicoanalitico naturalmente:

Va precisato che la ricerca degli impliciti dell'insegnamento non si pone come una "dietrologia" interpretativa delle azioni di insegnamento. Non intende scrutare cause nascoste nel profondo della soggettività insegnante o far affiorare l'inconscio dell'anima, ma piuttosto agevolare, con lo stesso insegnante, l'individuazione di un senso intersoggettivo del "non ancora noto" delle pratiche professionali e di quell'insieme di elementi non canonici, adattivi, trasgressivi che sono alla base del pensiero abduittivo del docente, facendoli emergere alla consapevolezza e alla comunicazione al solo scopo di migliorare l'azione dell'insegnante (Perla, 2011, p. 121).

Far luce su aspetti essenziali di costruzione dei saperi come quello dell'uguaglianza tra i sessi e sui significati che gli insegnanti attribuiscono alle loro pratiche quotidiane attraverso processi riflessivi, è compito della ricerca con fini trasformativi, così come individuare le azioni e le relazioni di genere che producono diseguità e le conseguenti azioni da intraprendere per riconoscerli.

Portare alla luce ciò che non si vede solleva innanzi alcuni quesiti: che cosa indagare? Quali impliciti e scelti come? Certamente quelli che, in qualche modo, possono essere

visti e che in parte sono stati delineati parlando del setting didattico⁴⁷ (cap. V°). Alla luce di queste considerazioni, per delineare un percorso di ricerca che si potesse occupare di stereotipi, dopo una prima indagine esplorativa, è stato seguito un percorso metodologico coerente con la ricerca degli impliciti. Perla (2011) indirizza verso una procedura che assuma un paradigma di ricerca qualitativa, con la possibilità di frugare dentro la complessità dei dati, entrare nei suoi meandri per scovare gli impliciti. L'interpretazione che ne può scaturire sarà intenzionalmente attendibile se saprà servirsi di una triangolazione di dati e di un'analisi plurale. Infatti la triangolazione offre visioni ampie, riferibili ai seguenti fattori:

- l'utilizzo di dati provenienti da più fonti;
- i ricercatori, con il lavoro in équipe;
- la metodologia usata (utilizzo di più metodi per indagare lo stesso oggetto);
- la visione interdisciplinare e quindi lo studio e confronto di letterature scientifiche appartenenti a vari ambiti, ma inerenti il soggetto studiato (Mortari, 2003);
- lo sviluppo di disegni di ricerca sempre aperti alla possibilità di indagare e analizzare gli aspetti dinamici, relazionali della lezione;
- la ricerca e considerazione di variabili che influiscono nella relazione insegnamento-apprendimento;
- l'assunzione di finalità di ricerca trasformativa, che guardano ai processi di coscientizzazione e consapevolezza dell'insegnante.

Con quali metodologie è possibile analizzare le pratiche e gli impliciti? I dispositivi sono quelli che lasciano spazio all'esperienza e soggettività, che considerano la relazione tra vissuti e professione⁴⁸. Nel caso della presente ricerca si sono utilizzate scritture autobiografiche, focus-group, osservazioni che hanno rilevato i discorsi,

⁴⁷ Vedi capitolo quinto.

⁴⁸ La fenomenologia distingue fra coscienza pratica e coscienza discorsiva (o riflessiva). La prima è inconsapevole, cioè regola il nostro "fare senza riflettere" e inerisce al nostro essere-nel-mondo anzitutto come corpi eppoi come menti. La seconda è quella che sviluppiamo mediante l'uso del linguaggio: parlando, scrivendo, narrando. La prima, sostanziata dai saperi taciti, può essere illuminata dalla seconda, con l'avvertenza che non tutto ciò che è tacito accede al livello della riflessione, sia perché la vita stessa "eccede" il linguaggio, sia perché umanamente non è possibile interrogarsi sempre sulle azioni che si compiono. Cfr Perla L., (2011) p.121. La ricerca didattica sugli impliciti in aula. Opzioni metodologiche. *Giornale italiano della ricerca educativa* 4(6)

osservato la comunicazione e l'esperienza, cercando di carpire ciò che sembra poco o nulla, un 'sottobanco' (Perla, 2010). Tutto questo considerando che l'insegnante non è un destinatario della ricerca, ma colui che fa, che riempie la ricerca. Il disegno della ricerca ha, in definitiva, tenuto in considerazione questi aspetti.

6.2 Il disegno di ricerca

6.2.1 Titolo e orientamento epistemologico.

La ricerca *Gli stereotipi di genere in educazione fisica, azioni didattiche trasformative*, oggetto del presente elaborato, si è sviluppata a partire dalle evidenze emerse in letteratura :

- la pratica sportiva e l'attività fisica nell'infanzia e adolescenza predicono l'adozione di modi di vita sani, così come hanno influenza sui livelli di autostima e di *self efficacy*. Inoltre l'attività fisica ha influenze positive sulla progettualità dei percorsi di vita futuri (Appleby e Foster, 2013; Chalabaev et al., 2013);

- la discriminazione di genere è ancora presente in ambito sportivo e l'EF è una disciplina educativa che soffre della dipendenza da contenuti e metodologie derivate dallo sport e dalla sua interpretazione androcentrica;

- nel corso degli ultimi dieci anni, i ricercatori sono concordi nel dire che i problemi di segregazione tra i sessi sono considerevolmente diminuiti, ma uno scarto nella partecipazione sportiva tra uomini e donne persiste, così come la motivazione a praticare sport con ripercussioni dal punto di vista sociale e individuale⁴⁹. Da un punto di vista sociale le ricadute in termini di salute pubblica, di sviluppo di talenti e di parità, di uguali opportunità, sono evidenti (Bryan e Solmon, 2012; Appleby e Foster, 2013);

⁴⁹ Il rapporto annuale Istat 2010 (per Cultura e tempo libero n.10) indica che: La quota dei sedentari, cioè di coloro che non svolgono né sport né un'attività nel tempo libero, è pari al 35,6%; decisamente più sedentarie le donne rispetto agli uomini, il 39,5% delle donne dichiara di non svolgere alcuna attività fisica rispetto al 31,5% degli uomini.

Vi sono nette differenze di genere rispetto alla pratica sportiva: tra gli uomini il 31,2% pratica sport con continuità, il 9,8% lo fa in modo saltuario, tra le donne le quote scendono, rispettivamente al 22,2% e al 7,0 %. La quota di coloro che svolgono qualche attività fisica è, però, più alta tra le donne: il 31,1 %, contro il 27,5% degli uomini.

Cfr: Istat (2020) *Annuario statistico italiano* p.11 <https://www.istat.it/it/files/2020/12/C10.pdf>

- gli stereotipi di genere nello sport sono un ostacolo alla libera pratica di esso sia per ragazzi sia per le ragazze (Bailey et al., 2011; Fitzpatrick e McGlashan, 2016; Metcalfe, 2018);

- l'EF è una disciplina che, in una visione pedagogica, può mettere in opera buone pratiche o al contrario nutrire gli stereotipi di genere (Azzarito, 2010);

- ricerche, in campo sociologico, hanno messo in evidenza che senza un adeguato processo riflessivo, gli stereotipi sono trasmessi e sopravvivono nelle pratiche di EF (Oliver e Kirk, 2016). C'è una trasmissione educativa nascosta che rinforza gli stereotipi ostacolando il processo di equità tra i sessi.

Dati tali presupposti, per la presente ricerca sono state definite le seguenti finalità :

- mettere in evidenza e rivelare gli stereotipi di genere che possono manifestarsi durante le lezioni di EF;
- sensibilizzare gli insegnanti di EF rispetto alla possibile riproposizione inconsapevole degli stereotipi di genere nella loro azione quotidiana;
- proporre un'azione trasformatrice, quindi formulare strategie emancipative.

Lo studio si presenta originale nel contesto italiano, ancora povero di ricerche in questo ambito. L'orientamento epistemologico e metodologico iscrive la ricerca in un paradigma ecologico-critico-femminista. Secondo Crotty (1998) e Creswell (2013), è la scelta del paradigma che spiega il disegno di ricerca e i significati, perchè da ragione della visione della realtà del/lla ricercatore/trice e del come si risponde alle domande di ricerca.

L'orientamento ecologico è stato sviluppato da Bronfenner (1979), il quale sostiene che è la relazione individuo – ambiente a determinare lo sviluppo dell'individuo stesso, in modo reciproco e in continuo adattamento. La realtà è strutturata da logiche che evolvono e cambiano con il tempo e tutto è interconnesso (Bronfenbrenner, 1979). L'ambiente ecologico è rappresentato come una serie ordinata di strutture concentriche collocate l'una nell'altra e definibili con i termini di microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema. Il *microsistema* è rappresentato dall'ambiente dove si vivono direttamente le esperienze, fatte di interazioni, azioni, attività e dove il soggetto assume

dei ruoli. Microsistemi sono la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari. Il *mesosistema* racchiude le interconnessioni esistenti tra diverse situazioni ambientali che richiedono la partecipazione attiva dell'individuo, le relazioni tra casa e scuola, tra casa e gruppo dei pari, tra scuola e gruppo dei pari. Anche se dell'*esosistema* il soggetto non ha diretta esperienza, comunque è condizionato dagli eventi che vi accadono. Si può pensare al luogo di lavoro o al gruppo di amiche/i dei genitori per le/i bambine/i, alle dinamiche familiari delle/gli insegnanti, alla classe frequentata dai fratelli, sorelle ecc. Infine, il *macrosistema* è il livello dei sistemi di credenze ed ideologie di una cultura o subcultura che permeano gli altri livelli. Lo sviluppo dell'individuo, quindi, è connesso non solo alle figure di riferimento più vicine, ma anche a fattori esterni, quali ad esempio le condizioni di lavoro dei genitori, la qualità dei servizi sociali, le politiche; tutti questi aspetti possono variare molto da cultura a cultura. Quando si modifica una condizione biologica, ambientale, avviene un adattamento tra l'organismo e ambiente, di conseguenza si determina uno sviluppo: si parla allora di *transizione ecologica*, sono transazioni, ad esempio, l'inizio e i passaggi nel percorso scolastico. Condurre una ricerca ecologica significa considerare le proprietà della persona, le proprietà dell'ambiente, la struttura di ogni situazione ambientale, i processi che vi hanno luogo, le interconnessioni tra situazioni differenti, con approccio sistemico. L'approccio critico trasformativo si colloca all'interno del paradigma come atto di problematizzazione dell'esistente da parte del/lla ricercatore/trice, in grado di sviluppare una coscienza critica e autoriflessiva capace di cambiamento dell'esistente rispetto alle contraddizioni culturali.

L'angolazione critico-femminista, poi, si rifà alla convinzione che le istituzioni tendono a riprodurre le ideologie e le forme di potere dominante (Héritier, 2017; Bourdieu, 1998), perciò non sono solo e sempre formative e palestre di democrazia, ma tendono a mantenere gli equilibri raggiunti finalizzato all'ordine sociale. Per il mantenimento dell'equilibrio e in funzione della società produttiva, nelle istituzioni educative si esercitano anche forme di oppressione e si perpetuano disuguaglianze. In questa ricerca ci si riferisce in particolare alle disuguaglianze di genere, che intersezionano altre forme di ingiustizie relative a classe sociale, status culturale, appartenenza etnica, origini (Crenshaw e Bonis, 2005).

6.2.2 Domande di ricerca

Per la costruzione del disegno di ricerca (Tab.2), le domande orientative e a cui si cercava una risposta, in conclusione, erano le seguenti :

Quali sono gli stereotipi di genere in EF ?

Vengono dai ragazzi, dalle/gli insegnanti o da entrambi ?

Come si manifestano ?

Come riflettere per trasformare le pratiche professionali ?

L'educazione ha una finalità trasformativa e costruire rapporti educativi nella consapevolezza che l'accessibilità al reale è diversa a seconda del genere di appartenenza, ha senso in una prospettiva di trasformazione, in un progetto politico di mutamento della realtà (Musi, 2008, p. 17).

Da quanto detto sopra si può riassumere il significato della ricerca consegnandole due caratteristiche :

- trasformativa, per smascherare le forme d'oppressione di genere nei contesti educativi: analizzando l'insegnamento e le pratiche discorsive collettive degli insegnanti è possibile identificare forme di stereotipi di genere ;

- emancipatrice, per produrre conoscenze utili alla pratica (principio di utilità) e identificare modi di azione, dispositivi operazionali, strategie d'azione che permettano di migliorare il contesto educativo.

6.2.3 Metodologia

Da tempo la discussione sulle pratiche scolastiche, ciò che si vive tutti i giorni sul campo e ciò che dovrebbe essere, quindi le teorie che in ambito accademico vengono prodotte, presentano uno scollamento. Esso genera sfiducia verso la pedagogia come scienza dell'insegnamento e procura una credenza per cui la teoria servirebbe a poco: le soluzioni sono pratiche, si dice, non è necessario che vi siano dati, è l'esperienza di chi è tutti i giorni sul campo a fare la differenza.

La ricerca pedagogica e didattica, quindi, ha il compito di presentarsi valida e solida per superare le barriere dello scetticismo, con metodi praticabili e efficaci, che producano risultati e impatto (Picci, 2012).

Tenuto conto del contesto di complessità, si è ritenuto che l'adozione di un metodo misto (*mixed method*) (Trincherò 2002) potesse essere efficace ai fini della comprensione del fenomeno, grazie all'utilizzo di strumenti quantitativi e a un loro approfondimento con tecniche qualitative.

La metodologia della ricerca *mixed method* è giustificata, nel disegno di ricerca, attraverso la dichiarazione del paradigma, quindi del modello-idea di realtà, che dà ragione delle categorie e concetti usati per analizzare i dati rilevati. Il disegno di ricerca porta con sé precise domande di ricerca, gli obiettivi ed è connesso al framework teorico esposto nei precedenti capitoli sia alle ipotesi. I dati dunque, possono essere studiati da più punti di vista.

Il *mixed method* è definito da Trincherò come:

Un insieme di strategie di ricerca che combinano in modo strutturato approcci tradizionalmente ascrivibili a filoni di ricerca quantitativa e qualitativa (Trincherò, 2019, p. 246),

finalizzato a fornire un quadro di rigosità e scientificità alla ricerca educativa ed empirica, immessi in un unico studio.

Nella scelta del *mixed method* c'è la convinzione che la dicotomia che separa qualitativo da quantitativo, sostenuta da paradigmi diversi, può anche non essere necessaria e utile, quanto meno se si tratta di rispondere a problemi complessi come è quello educativo. La complessità della ricerca educativa necessita dell'utilizzo delle due tecniche, in quanto una può essere supportata dall'altra nell'individuazione e nella comprensione dei fenomeni. Si può spiegare un fenomeno correlandolo a un altro (ad esempio attività svolta e soddisfazione dell'alunno/a) oppure è possibile capire in profondità alcune dinamiche complesse, come quelle relazionali o riferite al benessere scolastico. La caratteristica del *mixed method* è quella di svolgersi in fasi strettamente correlate fra loro: definizione obiettivi, analisi della letteratura e formulazione di ipotesi, definizione dei concetti usati, raccolta e analisi dati. I momenti qualitativi e quantitativi non sono guardati separatamente e vi sono opportunità per la ricerca di:

- porsi domande che interrogano più ambiti di sapere;
- esplorare situazioni complesse;
- guardare il problema da vari punti di vista;
- utilizzare gli approcci uno a sostegno dell'altro.

Il modo di operare con i due metodi può essere sequenziale o parallelo: quindi si può iniziare con uno dei due approcci e proseguire con l'altro, oppure i due approcci possono proseguire in parallelo.

La strategia utilizzata per questa ricerca si può definire *convergente parallela* (Trincherò, 2002), dato che prevede contemporaneamente l'utilizzo del metodo quantitativo e qualitativo, con la stessa priorità. Seguendo le procedure relative ai due differenti approcci di ricerca, si è proceduto a un'analisi distinta dei dati. A conclusione dello studio, nel momento dell'interpretazione globale dei risultati, vi è stata integrazione delle risultanze derivate dall'applicazione parallela dei metodi.

6.2.4 Strumenti e raccolta dati

Nella ricerca sono dunque stati usati vari strumenti per la raccolta dati, precisamente:

- un questionario (quantitativo). Esso è servito per rilevare la percezione degli allievi sullo svolgimento della lezione di EF e su alcuni significati dello sport, analizzata poi secondo la variabile sesso per misurare la presenza di stereotipi di genere nelle/gli alunne/i;
- un'intervista strutturata (quantitativa). Attraverso questa si è proceduto a rilevare la percezione delle/gli insegnanti sugli aspetti cognitivi, relazionali e psicosociali delle/gli alunne/i e la presenza di stereotipi di genere nelle/gli insegnanti;
- le osservazioni carta e penna (qualitative). Realizzate osservando, *in situ*, lezioni di EF, descrivono ciò che realmente fanno gli insegnanti;
- la biografia personale (qualitativa). Redatta dalle/gli insegnanti secondo una griglia predisposta ad hoc è servita per evidenziare aspetti riferiti ad esperienze e vissuti delle/gli insegnanti, che interagiscono con la professione delineandone valori e credenze ;
- i focus-group (qualitativi). Condotti con gli insegnanti, sono stati utili per evidenziare le rappresentazioni collettive sugli stereotipi in EF.

Le analisi quantitative hanno preparato e sostenuto la preparazione dei focus-group.

Il questionario ha sostenuto l'elaborazione delle osservazioni.

Le biografie hanno sostenuto la preparazione dei focus-group.

Titolo	Gli stereotipi di genere in EF, azioni didattiche trasformative
Presupposti	<ul style="list-style-type: none"> • influenze della pratica sportiva e motoria su autostima, <i>self efficacy</i>, orientamento futuro • la discriminazione di genere è ancora presente in ambito sportivo • scarto nella partecipazione sportiva tra uomini e donne • gli stereotipi di genere nello sport ne ostacolano la libera pratica, sia per ragazzi che per le ragazze • l'EF può mettere in opera buone pratiche o al contrario nutrire gli stereotipi di genere • c'è una trasmissione educativa nascosta che rinforza gli stereotipi ostacolando il processo di equità tra i sessi
Finalità	<ul style="list-style-type: none"> • evidenziare e decostruire gli stereotipi di genere in EF • riflettere sul curriculum nascosto • proporre un'azione trasformatrice
Originalità	<ul style="list-style-type: none"> • poche ricerche italiane
Paradigma	<ul style="list-style-type: none"> • ecologico-critico-femminista.
Domande	<ul style="list-style-type: none"> • quali sono gli stereotipi di genere in EF ? • vengono dai ragazzi, dalle/gli insegnanti o da entrambi ? • come si manifestano ? • come riflettere per trasformare le pratiche professionali ?
Logica e oggetto	<ul style="list-style-type: none"> • emancipativa • trasformativa
Metodologia e metodo	<ul style="list-style-type: none"> • mixed method
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • questionario • intervista strutturata • osservazioni • focus group • autobiografia professionale

2: tabella del disegno di ricerca

Capitolo 7: Il questionario per alunne e alunni

7.1 Introduzione

Il primo strumento approntato per la ricerca è stato un questionario (app.2) rivolto ad alunni della scuola secondaria di I grado, finalizzato a una indagine esplorativa.⁵⁰ Dal tema complessivo di ricerca sono stati ricavati sottotemi, procedendo in modo analitico, fino ad arrivare ad elaborare domande idonee agli intervistati (Guala, 2003). Si è trattato della fase iniziale della parte empirica della ricerca, con l'obiettivo di indagare lo stato dell'EF secondo le percezioni degli alunni, il gradimento delle lezioni a partire dalle metodologie adottate dalle/gli insegnanti e le dinamiche relazionali che la situazione didattica innesca. L'analisi è stata svolta considerando la variabile 'genere' per rilevare le percezioni e i vissuti, le preferenze e le differenze tra ragazze e ragazzi in EF. È stato scelto il questionario come primo strumento di indagine perchè richiede tempi relativamente brevi di somministrazione a fronte di un campione vasto e permette di esplorare molteplici aree delle prassi didattiche, anche se in maniera non approfondita. Si sono così ottenute le iniziali indicazioni di ricerca, per proseguire poi in direzione di una ricerca qualitativa, nell'approfondimento verso gli stereotipi di genere. Il progetto "Sport, scuola, salute e benessere",⁵¹ attivato nel 2019 nelle scuole della Provincia di Rimini, ha dato la possibilità di implementare il questionario su un vasto campione di alunni.

⁵⁰ Alcuni dati e analisi relativa riferiti al questionario sono stati pubblicati: Parri M., Cecilian A., (2020). "Un'indagine sul gradimento delle lezioni di educazione fisica: lettura in un'ottica di genere" in Cappuccio, G., Compagno, G., Polenghi, S. 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori? Atti convegno Siped Palermo 24/25 ottobre 2019 https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/01/2020_Rizzo_Traversetti_2019-Palermo-Atti-Volume-2.pdf.

⁵¹ Progetto che da anni si svolge nelle scuole secondarie di primo grado, della provincia di Rimini, e condotto da una rete che comprende: Comune di Rimini, Unirimini, Unibo (Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita), AUSL Rimini, CONI point RN.

Seguendo le indicazioni di Trincherò (2002), lo strumento è stato approntato seguendo le seguenti fasi:

1) studio della letteratura: sia sulla metodologia della ricerca sia sulla parte metodologico-didattico-educativa dell'EF (Castoldi, 2010; Dugnani e Invernizzi, 2013). Questa prima fase ha permesso di definire con precisione l'oggetto e lo scopo della rilevazione coerente con la domanda di ricerca su quale percezione e rappresentazione dagli studenti è possibile rilevare a proposito delle lezioni di EF. Inoltre, è stata utile per sondare le differenze tra femmine e maschi rispetto al vissuto percepito in EF;

2) concettualizzazione chiara del problema: attraverso consultazioni con insegnanti di EF, esperti/e ricercatrici/tori accademiche/ci è stato possibile sia focalizzare l'oggetto della ricerca, sia individuare alcune aree da sottoporre ad indagine perché ritenute logicamente collegate con le pratiche eque di genere. Data la complessità dell'argomento affrontato, che abbraccia tematiche educative, sociali, culturali, in questa prima fase si è voluto, anche nell'ottica di un'economia della ricerca, focalizzare alcuni aspetti e confrontarli con quelli già indagati dalla ricerca in letteratura. Questa fase ha inoltre facilitato l'interpretazione dei dati qualitativi.

La risultanza di questo processo ha permesso di definire le caratteristiche dello stereotipo di genere nello sport e nell'attività fisica e utilizzarle per formulare le domande del questionario.

7.2 Studio dello stereotipo “Ci sono sport maschili e sport femminili”

In questa prima fase si è ipotizzato che lo stereotipo *ci sono sport maschili e femminili* potesse essere quello più evidente e presente nelle/i ragazze/i, dunque si è avviato uno studio in letteratura per delinearne le caratteristiche e specificare quali fattori lo creano e alimentano. Schematicamente si può affermare che questo stereotipo sia sostenuto da diverse convinzioni sociali:

- dal riconoscimento di differenze fisiche tra uomo e donna: peso, statura, massa muscolare, tessuto adiposo, massa magra, forza minore delle donne, maggiore elasticità nelle donne (Chalabaev et al., 2013). Nello stereotipo tali caratteristiche fisiche sono associate arbitrariamente a tratti di personalità e comportamenti, sui quali vengono esercitati giudizi di valore improntati a una visione dicotomica: una certa caratteristica,

attribuita a un sesso e non all'altro, può così essere socialmente valorizzata in una scala gerarchica (Priulla, 2013);

- dalle caratteristiche degli sport, che sono percepiti dall'opinione pubblica a connotazione mascolina e/o femminile in relazione alle abilità e qualità che richiedono, secondo una visione piuttosto semplificatoria. Ad alcuni sport, si è detto, è associata forza, aggressività, contatto fisico, mentre ad altri grazia, dolcezza, espressività. Vengono classificate tra le qualità prettamente maschili le prime e femminili le seconde. Dunque, gli sport sono collegati a caratteristiche dapprima fisiche poi psicologiche, che a loro volta si ritengono essere socialmente adeguate al maschile o femminile (Koivula, 2001; Slater e Tiggemann, 2011; Chalabaev et al., 2013;). Inoltre, il dominio maschile nello sport ha fatto sì che le donne siano state escluse per lungo tempo dallo sport a tutti i livelli, e considerate inadeguate in particolare per alcune sue tipologie;

- dalla famiglia: le aspettative della famiglia possono determinare la pratica sportiva. Banalmente, i genitori pagano le lezioni extrascolastiche e si occupano degli spostamenti e della gestione dei contatti e delle attività: il loro peso è molto forte nella scelta. Tale scelta spesso è legata a credenze di genere, per cui, ad esempio, rispetto ad alcuni sport è forte lo spettro dell'omosessualità (Fredricks e Eccles, 2005) e dunque la pratica ne è impedita, attraverso tentativi di persuasione esplicita o veri divieti;

- dal gruppo dei pari: i loro giudizi durante i confronti sportivi e le attività, e comunque tutte le valutazioni che attengono al corpo, influiscono sulla *performance* (McCreary, 1994) e sulla percezione della propria *self efficacy* (Slater e Tiggemann, 2011);

- dalla scuola: quanto detto sopra appartiene anche al bagaglio culturale e al vissuto delle/gli insegnanti di EF, formati spesso in ambienti sportivi. Gli stereotipi delle/gli insegnanti si riflettono sulle aspettative diverse che rivolgono verso le/gli alunne/i (Shen et al., 2003);

- dall'impronta mediatica dello sport, che dà visibilità al gesto atletico come performance assoluta e al corpo perfetto: quelli praticati da uomini hanno una risonanza mediatica maggiore rispetto a quelli praticati da donne (Chalabaev et al., 2013);

- dalla cultura dello sport: l'idea di sport come performance assoluta e il rilievo dato al raggiungimento di risultati elevati ha privilegiato prevalentemente prestazioni maschili.

Queste interpretazioni, percezioni, convinzioni, rappresentano l'idea culturale che si ha dello sport e che, nel tempo, si è consolidato nel modo di pensare comune, ha creato stereotipi i quali rimangono inconsapevoli, sono assunti come scontati così come le loro implicazioni sono accettate e sostenute.

7.3 Il questionario

7.3.1 Preparazione e messa a punto dello strumento

La seconda fase è stata la definizione dei fattori, concetti, costrutti e dei relativi indicatori, con la definizione delle variabili di sfondo (comprendenti caratteristiche demografiche e ambientali) e dei soggetti cui è destinato il questionario. Nella formulazione delle domande del questionario, nell'uso del linguaggio, si è tenuto naturalmente conto della popolazione (studenti) in questione.

Per ovviare al rischio di errata interpretazione delle domande è stato avviato un pre-test del questionario su un sotto-campione di studenti, rispetto al potenziale campione raggiungibile. All'esito del pre-test sono seguiti aggiustamenti sulle domande, sia in relazione alla loro formulazione (chiarezza, comprensione) sia in relazione alla loro eliminazione, qualora risultassero poco o per nulla discriminanti.

Per l'ordine delle domande è stata considerata una loro successione che garantisca un graduale approccio nella realizzazione del test, senza inficiare il livello di motivazione e attenzione. In tal senso si è optato per item facili, coinvolgenti all'inizio e, successivamente, più strutturali e impegnativi.

Per la costruzione del questionario, grazie alla revisione bibliografica riferita ai curricula scolastici e alla metodologia/didattica dell'EF, è stato possibile individuare sia dimensioni generali del processo di insegnamento-apprendimento (Castoldi, 2012;

Dugnani e Invernizzi, 2014) sia dimensioni specifiche legate alla questione di genere e la relativa socializzazione degli stereotipi nell'EF e nello sport (Chalabaev et al., 2013).

Grazie all'architettura appena descritta, è stato possibile analizzare l'interazione tra ragazzi e ragazze, la quantità e la qualità delle relazioni orizzontali e verticali, le forme di esclusione, gli stereotipi riguardanti sport e genere.

In sintesi, le dimensioni ritenute importanti e declinate nel questionario sono state le seguenti:

- il curriculum in EF: gradimento rispetto alle proposte e metodologie adottate dalle/gli insegnanti;
- i valori e i significati attribuiti dai giovani allo sport e alla pratica motoria;
- gli stereotipi di genere nello sport;
- le relazioni con i pari (orizzontali) e con gli insegnanti (verticali), rispetto alla pratica motoria;
- la percezione di sé, del senso di auto-efficacia e delle proprie competenze;
- i livelli di socializzazione durante la pratica motoria a scuola.

7.3.2 Somministrazione del questionario

Il questionario, una volta approntato, è stato somministrato a un campione di 46 studenti per verificare la sua coerenza e chiarezza. Dopo tale somministrazione sono state modificate alcune domande, risultate ambigue, ed eliminate altre, risultate poco discriminanti.

La struttura finale dello strumento ha previsto 88 domande, suddivise in 16 aree riferite ognuna a un particolare aspetto dell'insegnamento dell'EF e un'area riferita a dati anagrafici, di status e sport praticato. I ragazzi sono stati intervistati nel corso dello svolgimento del progetto "Sport, scuola benessere". Il questionario, cartaceo, è stato distribuito e spiegato dalla scrivente somministratrice e realizzatrice in presenza delle/gli insegnanti di classe. Il progetto prevedeva la partecipazione contemporaneamente di due o tre classi in spazi adeguatamente preparati (aula magna). La presenza della rilevatrice in ciascun intervento è stata fondamentale per il rispetto

degli standard sulla qualità dei dati rilevati, in quanto le/gli studentesse/i hanno potuto chiedere spiegazioni sulle domande loro poste ed è stato possibile informarli sul trattamento dei dati di tutela e riservatezza. Tutti questi fattori hanno contribuito a mettere le/i ragazze/i a loro agio affinché rispondessero con la massima sincerità e accuratezza possibile. Essendo il numero di alunni/e cospicuo, alle/gli insegnanti è stata richiesta collaborazione per chiarire o aiutare nella lettura alunni/e stranieri/e con poca conoscenza della lingua italiana o con difficoltà nella lettura.

7.3.3 Le variabili dell'indagine

Il questionario, è stato sottoposto nel mese di marzo dell'anno scolastico 2019 a studenti e studentesse delle classi seconde (sec. I grado).

Nella Tab. 3 sono riassunte le dimensioni e le variabili considerate:

Aree esaminate (variabili dipendenti)

DIMENSIONI	SUBDIMENSIONI	INDICATORI
CURRICOLO	Attività motorie/sport preferiti	Gradimento delle attività
CURRICOLO	Strategie didattiche di gioco preferite	Preferenze per attività in gruppi, individuali, miste, unisex
CURRICOLO	Richieste di attività da potenziare Attività che divertono	Preferenze per alcune caratteristiche delle attività
LE RELAZIONI	Con i pari Con gli adulti	Inclusione /Esclusione Competitività Collaborazione Riconoscimento
LE RELAZIONI	Self efficacy/ percezione di sé	Coinvolgimento/Motivazione
STEREOTIPI NELLO SPORT	Percezione dei valori sportivi	Sport come prestazione Sport per tutti Sport e media Stereotipi di genere

3: tabella delle dimensioni, variabili, indicatori del questionario alunni

Rispetto alla dimensione di studio riguardante il *curricolo* di EF sono state poste in gioco variabili sulle possibili metodologie e sulle proposte didattiche. Per la dimensione *il sé e le relazioni*, le variabili si riferivano alle relazioni tra pari, alla percezione di sé, al rapporto con gli adulti, alla motivazione. In riferimento alla dimensione di studio

stereotipi di genere nello sport, le principali variabili adottate osservano invece i significati che si danno all'attività fisica e al benessere, con attenzione agli aspetti socio-culturali degli atteggiamenti legati ai valori dello sport. Il fine era precisare quale aspetto di esso condiziona e contribuisce a sostenere immagini stereotipate dei rapporti di genere nella società. Per l'analisi è stata considerata la variabile sesso in tutte le dimensioni.

7.3.4 Il campionamento

La raccolta dati è avvenuta nel marzo 2019. Il questionario¹ è stato somministrato a un campione di 524 studenti/esse, di 12 anni (II classe di scuola secondaria di primo grado), di cui 261 maschi e 263 femmine, della Provincia riminese (Tab.4). La somministrazione dello strumento è avvenuta in 4 scuole del centro e prima periferia di Rimini.

Sesso	Frequenza	%	Classe
Maschi	261	49,8	II sec I° grado
Femmine	263	50,2	II sec I° grado
Totale	524	100,0	II sec. I° grado

4: tabella descrizione campione questionario alunni per sesso e classe. Freq. e %. Elaboraz. Spss21.

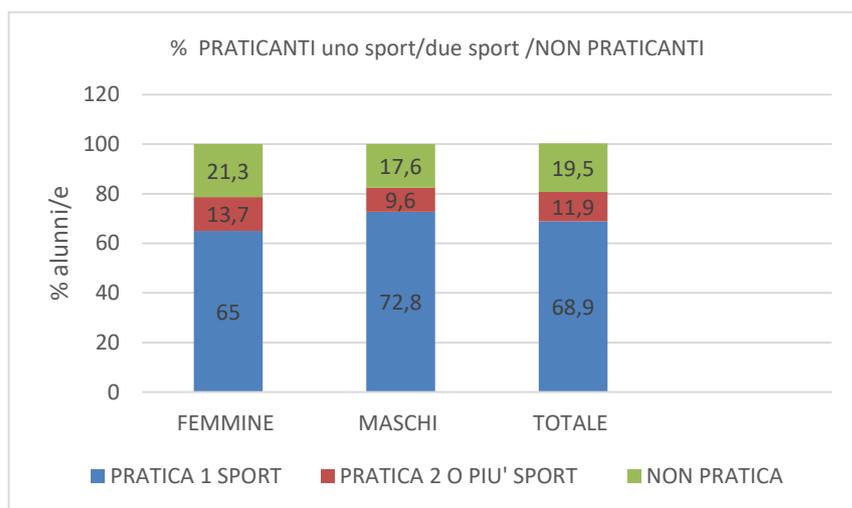
Altre informazioni rilevate tramite il questionario sono state utilizzate per costruire variabili che definiamo strutturali, perché consentono di approfondire l'analisi. È il caso dello status ascrittivo⁵², che è stato calcolato a partire dallo studio dei genitori (Tab.5) Quando entrambi i genitori presentano un elevato titolo di studio, si è attribuito allo studente o studentessa un valore di elevato status culturale (due lauree), medio (una laurea e un diploma), basso (altri titoli inferiori).

Sesso	Status basso		Status medio		Status alto		Non risponde	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Maschi	83	48,3	61	23,4	74	28,4	43	16,5
Femmine	75	28,5	70	26,6	69	26,2	49	18,6
Totale	158	30,2	131	25	143	27,3	92	17,6

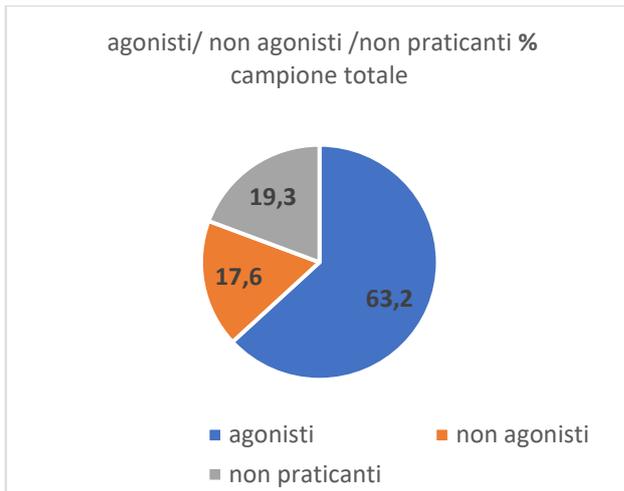
5: tabella descrizione campione questionario alunni per status ascrittivo. freq. e %. Elaboraz. Spss 21.

⁵² Ascrittivo = caratteristica che non dipende dalla volontà o capacità del soggetto che la possiede, ma è posseduta ad esempio dalla nascita come è il caso del tipo di famiglia d'origine

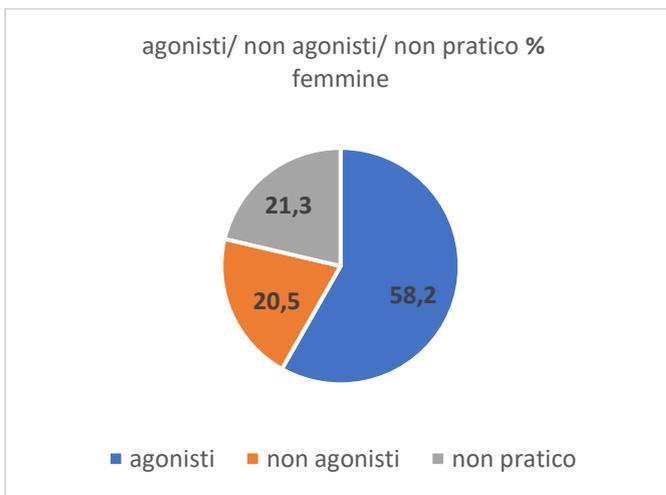
I dati del campione evidenziano come la pratica sportiva al di fuori dell'ambiente scolastico interessi l'80,8% degli studenti (Graf. 6). Abbiamo analizzato questo dato rispetto a due variabili: il sesso, lo status culturale ascrittivo. Innanzitutto, pratica maggiormente sport chi è maschio, all'interno del gruppo dei maschi è l'82,4% con una percentuale di agonisti del 68,2%, all'interno del gruppo delle femmine 78,7% con una percentuale di agoniste del 58,2%, intendendo per agonismo tutte le situazioni di partite e gare senza tenere conto dei livelli (Graf. 7,8,9). La fetta dei sedentari è 17,6 % per i maschi e 21,3% per le femmine (Graf. 6). Non vi è correlazione tra un maggior tendenza a praticare sport e status ascrittivo elevato.



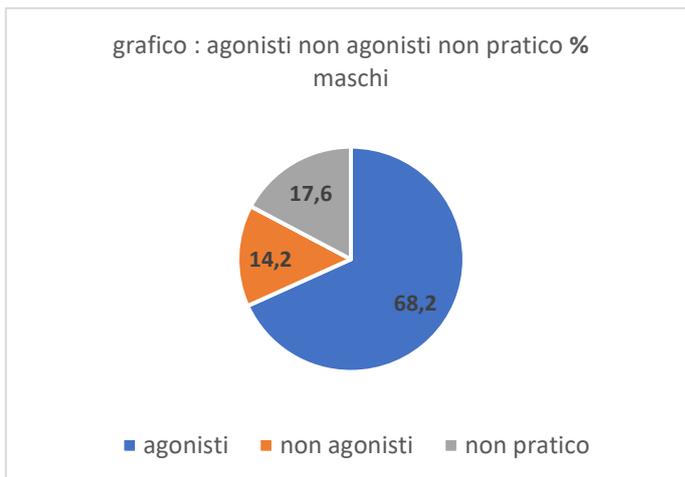
6:grafico descrizione del campione secondo n°sport praticati. %. Elaboraz. Spss21.-



7: grafico descrizione del campione totale questionario alunni secondo la pratica agonistica. %. Elaboraz. Spss 21.



8:grafico descrizione campione alunne questionario, secondo la pratica agonistica. %. Elaboraz. Spss 21.



9: grafico descrizione campione alunni questionario secondo la pratica agonistica. %. Elaborazione Spss 21.

A partire da questi dati, si può evidenziare che la maggior parte delle/dei ragazze/i sono coinvolte/i in attività extracurricolari sportive che prevedono gare o competizioni. È inferiore la percentuale di femmine che pratica sport, tendenza in linea con i dati nazionali. Una piccolo gruppo del campione pratica anche più sport, maggiormente femmine (Graf. 6). L'agonismo e la competizione richiedono spesso dedizione a un solo sport. Dedicarsi a varie attività, pur senza un'elevata specializzazione, può essere visto anche come desiderio di esplorazione, di scoperta di sé, dei propri gusti e possibilità motorie, oltreché la curiosità per le diverse offerte formative sportive che, in modi diversi, possono accompagnare i percorsi di crescita delle ragazze e dei ragazzi.

Il dato in questo caso più interessante è l'alta percentuale di maschi che pratica sport outdoor, mentre quelli indoor si equivalgono, anzi con lieve supremazia delle femmine.

Gli sport praticati all'aperto come il calcio, baseball, rugby, tendenzialmente di squadra, appartengono culturalmente alle pratiche maschili; sono da sempre i ragazzi che giocano a gruppi, in squadra all'aperto e si confrontano in una partita sia in società sportive sia nel gioco spontaneo. L'outdoor è associabile a resistenza, avventura, libertà, tenacia, caratteristiche legate a modelli di comportamento adatti per i maschi. Le variabili che l'ambiente outdoor offre sono maggiori rispetto ad un ambiente indoor e il dato ricalca lo stereotipo di genere che vede nei maschi una maggior capacità di resistenza a fattori 'avversi' come il tempo meteorologico o altre variabili ambientali. È possibile anche pensare che l'utilizzo di spazi di ampiezza diversa abbia ricadute sulle abilità di orientamento e percezione spaziale.

7.4 Analisi e elaborazione dati

Utilizzando una scala di accordo/gradimento su cinque livelli, da moltissimo a pochissimo, le domande sono state elaborate come se fossero delle vere e proprie misure numeriche, su cui calcolare le medie come indici di sintesi efficaci per confrontare gli intervistati secondo il sesso o altre variabili: considerando il punteggio 3 come valore di transizione, i punteggi inferiori a esso si collocano nei valori di minimo o scarso accordo/gradimento, viceversa i punteggi ad esso superiori sono da considerare come indice di medio o massimo accordo/gradimento. In tal modo, un valor medio calcolato per

un item di domanda all'interno di un gruppo di intervistati (per es. femmine) può essere agevolmente confrontato con il valore medio di altri gruppi (per es. maschi) dando un'immediata sintesi delle risposte ottenute.

7.4.1 Il curriculum: gradimento delle proposte didattiche

Il primo gruppo di domande è riferito al gradimento del curriculum e delle proposte formative delle lezioni di EF. Il curriculum è qui inteso come opportunità che la scuola offre, attraverso i saperi disciplinari, di sviluppare apprendimento consapevole e responsabile nei confronti della propria conoscenza (Margiotta, 1997). Il curriculum in EF, dunque, non è un'offerta di attività motorie interpretabili come momenti ricreativi o di sfogo energetico, necessari dopo l'impegno cognitivo richiesto dalle altre discipline, come spesso si crede (Hills e Croston, 2012; Vargas, 2017). Si tratta di precise scelte culturali, che hanno una coerenza e sistematicità nel modo di essere svolte e proposte, in riferimento a diversi elementi: l'apprendimento degli allievi, il contesto socio-culturale e la considerazione di ciò che è importante trasmettere alle future generazioni (Säfvenbom et al., 2015). Si è voluto indagare quali attività, tra quelle solitamente proposte nelle lezioni di EF, sono maggiormente gradite agli alunni. L'indagine delle preferenze può essere ricondotta alla presenza di stereotipi di genere. Sono stati introdotti anche quesiti su momenti più informali e di socializzazione come il momento dello spogliatoio. Si è ricercata anche la percezione delle/degli alunne/i in merito alle proposte motorie dal punto di vista didattico e metodologico. I quesiti si riferiscono a contenuti delle attività (sport, giochi, esercitazioni – Tab.10) e alle strategie didattiche (lavoro individuale, di gruppo, in squadre omogenee o eterogenee – Tab.11). I dati raccolti sono stati elaborati con il software statistico SPSS.21 attraverso le seguenti funzioni: esplora dati per la verifica della corretta distribuzione gaussiana dei dati, ANOVA univariata per verificare la significatività nelle differenze di genere. Dai risultati in Tab. 10, che si riferiscono alle medie dei punteggi ottenuti in riferimento ai contenuti delle proposte, si può capire quali attività, risultano maggiormente gradite. Ci si è poi chiesti se, considerando la variabile genere vi fossero differenze significative, ipotizzando che ragionare su alcune caratteristiche dei gusti sportivi degli adolescenti potesse mettere in evidenza lo stereotipo di genere. Sono state inserite attività di routine

come *momenti liberi e spogliatoio* per indagare quanto i momenti informali sono interessanti per i ragazzi/e.

Ti piace la lezione di EF quando:	Maschi		Femmine		Totale		P signif < 0,05
	Media	dev.std.	Media	dev.std.	Media	dev.std.	
calcio	3,46	1,614	2,28	1,110	2,86	1,502	*0,000
pallavolo	3,05	1,055	3,55	1,127	3,30	1,120	*0,000
pallacanestro	3,41	1,219	3,18	1,157	3,29	1,193	*0,027
pallamano	3,49	1,346	3,04	1,186	3,26	1,287	*0,000
atletica	2,97	1,338	3,28	1,318	3,13	1,336	*0,008
ginn..artist.	1,64	1,041	3,16	1,496	2,41	1,499	*0,000
danza	1,61	1,113	2,98	1,561	2,31	1,523	*0,000
ping pong	3,25	1,456	2,72	1,322	2,98	1,415	*0,000
baseball	3,45	1,229	2,83	1,305	3,14	1,304	*0,000
momenti liberi	3,53	1,458	3,77	1,333	3,65	1,400	*0,049
attiv.aperto	3,78	1,488	4,22	1,096	4,00	1,322	*0,000
spogliatoio	3,78	1,335	3,58	1,281	3,68	1,311	n.s.
med. indiv.	2,38	,823	3,01	1,002	2,70	,968	*0,000
med.sq.	3,37	,820	2,98	,686	3,17	,780	*0,000
med. momenti informali	3,68	1,029	3,85	,908	3,77	,973	*0,047

10: tabella medie punteggi questionario alunne/i, gradimento attività. Elaboraz. Spss 21.

In Tab. 11 sono riportate le medie dei punteggi ottenuti riguardo strategie di formazione gruppi e squadre di gioco: ci si è chiesti quali strategie motivano maggiormente i ragazzi/e e quali sono le preferenze di genere nella relazione di gioco (meglio giocare F con F, M con M...)

Preferisci fare attività con:	Maschi		Femmine		Tot.		p signif.
	Media	Dev.std	Media	Dev.std	Media	Dev.std	
gruppo maschi	3,86	1,129	2,22	1,024	3,03	1,352	0,000*
gruppo femmine	2,32	1,121	3,07	1,230	2,71	1,235	0,000*
gruppo misto	3,98	1,058	4,14	1,032	4,06	1,047	n.s.

11: tabella questionario alunne/i medie punteggi preferenze gruppo. Elaboraz. Spss 21.

In Tab. 12 sono riportate le medie dei punteggi ottenuti per le preferenze date a attività intense, competitive/meno competitive, con piccoli attrezzi, con la palla, con la musica, di forza, ad impegno cognitivo. Sono state così verificate le attività più gradite, ma non classificate come sport.

Vorresti più...	Maschi		Femmine		Totale		p.signif.
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev.std.	
musica	2,82	1,578	3,73	1,335	3,28	1,527	*,000
gioco compet	3,97	1,162	3,33	1,218	3,65	1,232	*,000
meno competizione	2,62	1,262	2,96	1,132	2,80	1,209	*,001
palla	4,46	,853	3,84	1,022	4,14	,990	*,000
piccoli attrezzi	2,27	1,170	3,24	1,342	2,77	1,350	*,000
Ti diverti quando le attività sono:							
intense	3,73	1,108	3,20	1,027	3,46	3,460	*,000
senza gara	3,29	1,195	3,50	1,049	3,39	1,127	n.s.
correre	3,47	1,243	2,73	1,290	3,10	1,318	*,000
concentrazione	3,57	1,123	3,31	1,069	3,44	1,103	*,008
forza	3,77	1,247	3,11	1,139	3,43	1,237	*,000

12: tabella questionario alunne/i gradimento attività non codificate come sport, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.

Dall'analisi dei dati (Tab. 10) si evidenzia come per i maschi pallamano, calcio, baseball e basket siano le attività sportive preferite e più in generale le attività di squadra rispetto alle individuali. Per le femmine pallavolo, basket e pallamano gli sport preferiti,

con valori di sufficiente gradimento per basket e pallamano, e comunque inferiori a quelli dei maschi. Si nota un'inversione per gli sport a carattere individuale che le femmine apprezzano maggiormente, in particolare ginnastica artistica, atletica e danza. I maschi esprimono un punteggio molto basso per danza e ginnastica (considerate attività prettamente femminili), rispetto a quello delle femmine, che invece è posizionato ad un buon livello. Non si evidenziano differenze significative (Tab.10) tra femmine e maschi per pallamano, ping-pong e baseball. I punteggi medi dei maschi risultano più alti, ma le femmine comunque raggiungono livelli di buon gradimento. Le differenze significative sono riferite a pallavolo, ginnastica artistica, danza e atletica leggera a favore delle femmine con valori di buon gradimento e invece livelli bassi di gradimento per i maschi. Si può evidenziare come le femmine, pur con punteggi inferiori ai maschi in determinate discipline, mostrano sempre un livello medio di gradimento, certo senza eccessi, ma con una apprezzabile disposizione anche verso attività tipicamente attribuite al genere maschile. L'atteggiamento pare più selettivo per i maschi nei confronti delle attività caratterizzate come tipicamente femminili, per i quali si configurano livelli minimi di gradimento. Se ne può dedurre un'adesione più forte allo stereotipo di genere nei maschi. Il condizionamento che arriva dall'associazione 'sport e caratteristiche di genere' sembra maggiormente aver presa sui ragazzi, configurando uno stereotipo di genere che associa ad attività come la danza o ginnastica ritmica, qualità femminili. Certamente anche per le ragazze lo stereotipo può essere presente, ma forse meno condizionante dato che il loro il 'capitale motorio' è meno sottoposto allo sguardo e all'approvazione sociale. Mettere in campo, nell'EF scolastica, percorsi didattici con l'obiettivo di motivare anche i maschi a queste attività attraverso modalità didattiche nuove e creative potrebbe aiutare a superare le diffidenze. Gli stereotipi di genere, infatti, possono celarsi non tanto nella specificità degli sport, ma nella modalità didattica con cui queste attività vengono proposte e socializzate a scuola (Parri e Ceciliani, 2019). L'offerta didattica dell'EF è spesso derivata dallo sport, ma la differenza tra l'ambiente scolastico e l'ambiente sportivo domanda al primo di far prevalere istanze educative, motivanti e inclusive per tutti mentre al secondo possono pure essere riservate istanze prestantive e competitive. Queste ultime, emerge dalle ricerche, penalizzano le femmine che spesso si dichiarano non interessate alla vittoria o alla gara, ma al divertimento in

sé e all'aspetto relazionale del gioco (Daigle, 2003), rispetto ai maschi, più orientati verso le attività vigorose e di confronto (Vilhjalmsson e Kristjansdottir, 2003). Adottare uno stile ludico piuttosto che tecnicistico e prestativo potrebbero essere garanzia di una proposta maggiormente equa per tutti.

Per quanto concerne l'organizzazione delle strategie didattiche (Tab. 11) si evidenzia come, per i maschi la preferenza sia verso il gruppo dello stesso sesso, tuttavia anche i gruppi misti ottengono valori di buon gradimento. Ottimo gradimento è comunque per le femmine. Se ne può dedurre una predisposizione a lavorare in gruppi misti, soprattutto da parte delle femmine: dunque situazioni ludiche, divertenti, inclusive senza eccessivo tecnicismo, potrebbero offrire esperienze di pari opportunità di genere. La preferenza dei maschi a interagire con maschi è un dato interessante (M con M 3,87; F con F 3,07), che riporta alla costruzione della mascolinità che spesso si attua negli ambienti sportivi e riportata in letteratura (Pistella e Baiocco, 2017); un processo di costruzione di menti al maschile, dove si può assistere ad svalorizzazione dello sport femminile e dove le abilità, ma anche sesso, etnia, orientamenti sessuali sono parametri di inclusione/esclusione:

L'istituzione dello sport storicamente costruisce la mascolinità egemone come superiorità del corpo maschile su quello femminile e sulle mascolinità non atletiche (Messner, 2002, p. 20).

In Tab. 12 sono riportati i punteggi degli item riferite alle preferenze delle/dei ragazze/i, per alcune tipologie di attività definite in base all'uso di attrezzi o all'intensità richiesta o all'impegno cognitivo. Si presentano differenze significative in quasi tutte le voci. Musica, piccoli attrezzi e poca competitività sembrano non motivare i maschi, la palla rimane un attrezzo desiderato da tutti, più per i maschi che per le femmine. Le preferenze delle femmine pongono palla e musica ai vertici (3,84; 3,73), palla e competizione per i maschi (4,46; 3,97). Dunque la palla si configura un attrezzo che rientra nei desideri di tutte/i, che può essere utilizzato nelle sue molteplici versioni e possibilità e incontrare la soddisfazione di tutti/e. Comunque i tre elementi (palla, musica, competizione) potrebbero essere creativamente miscelati ed equilibrati per ottenere un gradimento generale. La competizione rimane decisamente preferita dai maschi, che si vogliono misurare anche con attività intense e di forza, che non

gradiscono piccoli attrezzi, identificati solitamente con cerchi, clavette, funicelle. Dunque la componente competizione rimane un momento cruciale dell'attività didattica, seppure ambita da un genere, meno dall'altro, tuttavia può acquisire un significato importante nelle pratiche educative. Infatti se sviluppata come 'soft-skill'⁵³ in modo consapevole e attraverso una negoziazione del curricolo, equilibrando le preferenze maschili e femminili, potrebbe portare ad elementi nuovi di gioco mettendo in relazione dinamica, costruttiva e propositiva alunne e alunni. Andando oltre i significati di vittoria in una sfida sportiva, è possibile educare alla competizione, nell'ottica di un'educazione alla cittadinanza attiva o al raggiungimento del benessere sociale e collettivo. In ogni caso rimanere strettamente legati a proposte che accentuino l'aspetto tecnicistico e prestazionale (Bortoli et al., 2015) rafforza e amplifica gli stereotipi di genere e demotiva la partecipazione femminile. Adottare livelli medi di impegno prestativo non pone differenze di partecipazione tra femmine e maschi. La riflessione dunque deve attuarsi a più livelli e verso tutte le dimensioni del processo didattico, non ultimo l'aspetto affettivo-relazionale all'interno del gruppo classe.

7.4.2 Relazioni, percezione di sé, self efficacy

Nel questionario è stato inserito un gruppo di domande che aveva come obiettivo quello di esplorare l'effetto delle pratiche motorie su ragazzi e ragazze in termini di *self efficacy*, di consapevolezza delle proprie abilità e quindi di competenze. Le pratiche motorie e sportive, di fatto, sono comunemente considerate uno spazio privilegiato in cui poter fare esperienze che facilitino lo sviluppo di un'identità attiva e equilibrata, ma affinché possano essere realmente di supporto alla persona devono poter essere vissute e percepite in maniera positiva. Si definisce il concetto di self efficacy riferendosi a Bandura (1982) che introduce per primo il termine come la convinzione delle persone sulle loro capacità di produrre livelli prestazionali designati, dunque di essere capaci. La

⁵³ Le soft skill sono abilità che consentono alle persone di realizzare performance di qualità, contribuendo anche al benessere percepito dalle stesse. Vengono anche definite come abilità intra e inter personali di tipo socio-emotivo, importanti per lo sviluppo personale, la partecipazione sociale e il successo lavorativo. Cfr: P. Ricchiardi, F. Emanuel, (2018). Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*n.18, pag. 26

percezione della propria self efficacy esercita un'influenza sulla vita delle persone sotto l'aspetto cognitivo, motivazionale, affettivo, misura il senso di sicurezza e competenza ad affrontare gli eventi esterni (Bandura, 1982). I compiti difficili sono visti come sfide da affrontare piuttosto che minacce o pericoli se si percepisce che le proprie capacità sono sufficienti e adeguate per affrontarli. Chi ha un'alta self efficacy, non ha paura di sbagliare o fallire, di fronte all'errore rimedia, trova una soluzione e comunque anche il fallimento non porta a sconforto, anzi si è capaci di un rapido recupero. In questo modo è favorito l'interesse intrinseco e il profondo coinvolgimento nelle attività, con la consapevolezza che l'impegno conduce alle conoscenze e al raggiungimento dell'obiettivo. La percezione di self efficacy è anche legata alle aspettative sociali che, è stato ribadito più volte nel corso della presente ricerca, risultano diverse per femmine e maschi e condizionano la propria immagine di genere. Ma le norme e le aspettative sociali sui ruoli di genere permeano le lezioni di EF e si manifestano con la ritrosia da parte delle/gli alunne/i a pratiche ritenute 'troppo da maschi' o 'troppo da femmine', ma anche con la difficoltà a esporsi di fronte al gruppo per il timore di sentirsi inadeguata/o. Questo senso di inadeguatezza può essere diverso per maschi e femmine, perché mentre per i ragazzi diventa importante dimostrare abilità fisica, per le ragazze rimane l'attrazione la via per ottenere il consenso sociale. L'acquisizione di un capitale motorio, per i maschi è fonte di consenso e prestigio sociale soprattutto tra il gruppo dei pari, naturalmente se trova corrispondenza con gli ideali socialmente costruiti di mascolinità. Per le femmine le cose vanno diversamente, sport e attività fisica non sono ritenuti aspetti essenziali. Questo, oltre che creare un cattivo rapporto ragazze-sport, legato al fatto di dover essere attrattive e avere un bel fisico, conduce a una considerazione della pratica sportiva come 'un'appendice' e non rientra nella costruzione del proprio senso d'identità. Le ricadute sulla *self efficacy motoria* sono immediatamente collegabili.

A fronte di quanto affermato, il questionario ha compreso domande su: importanza del riconoscimento degli altri, in termini di abilità, collaborazione e riconoscimento di sé, inclusione. In Tab.13 sono riportate le medie dei punteggi ottenuti riguardo riconoscimento degli altri (13.1), valorizzazione dell'impegno (13.3), valorizzazione della collaborazione (13.2), riconoscimento delle proprie potenzialità e limiti (13.4).

QUANDO FAI EDUCAZIONE FISICA :	totale		maschi		femmine		
TUTTO IL GRUPPO	Media	Dev. std	Media	Dev. std	Media	Dev. std.	<i>p sign.<0,5</i>
13.1 Vorresti essere apprezzato/a dal/dalla prof. quando ti impegni	4,03	1,04	3,97	1,11	4,08	0,97	n.s.
13.2 Ti impegni per lavorare con gli altri	4,03	0,90	3,98	1,00	4,09	0,79	n.s.
13.3 Ti piace seguire l'esempio dei più impegnati	3,37	1,22	3,44	1,23	3,30	1,21	0,020*
13.4 Se hai difficoltà chiedi aiuto ai compagni	3,05	1,29	2,80	1,29	3,29	1,24	0,000*
CHI PRATICA UNO SPORT							
13.1.1 Vorresti essere apprezzato/a dal/dalla prof. quando ti impegni	4,03	1,05	3,95	1,12	4,12	0,96	n.s.
13.2.1 Ti impegni per lavorare con gli altri	4,08	0,91	4,01	1,01	4,16	0,76	n.s.
13.3.1 Ti piace seguire l'esempio dei più impegnati	3,43	1,2	3,53	1,21	3,31	1,19	n.s.
13.4.1 Se hai difficoltà chiedi aiuto ai compagni	3,12	1,22	2,87	1,25	3,40	1,13	0,000*
CHI PRATICA DUE O PIU' SPORT							
13.1.2 Vorresti essere apprezzato/a dal/dalla prof. quando ti impegni	4,36	0,83	4,6	0,57	4,19	0,95	n.s.
13.2.2 Ti impegni per lavorare con gli altri	4,03	0,96	4,04	1,09	4,03	0,87	n.s.
13.3.2 Ti piace seguire l'esempio dei più impegnati	3,37	1,29	3,21	1,35	3,49	1,26	n.s.
13.4.2 Se hai difficoltà chiedi aiuto ai compagni	2,75	1,43	2,20	1,19	3,14	1,47	n.s.
CHI NON PRATICA							
13.1.3 Vorresti essere apprezzato/a dal/dalla prof. quando ti impegni	3,81	1,06	3,72	1,14	3,89	1,00	n.s.
13.2.3 Ti impegni per lavorare con gli altri	3,87	0,84	3,82	0,89	3,91	0,81	n.s.
13.3.3 Ti piace seguire l'esempio dei più impegnati	3,15	1,23	3,15	1,24	3,15	1,23	n.s.
13.3.4 Se hai difficoltà chiedi aiuto ai compagni	2,97	1,40	2,85	1,41	3,07	1,39	n.s.

13:tabella questionario alunne/i, le relazioni, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.

Alcune evidenze emergono dall'analisi dei dati:

- il desiderio di riconoscimento (13.1) da parte dell'adulto è sentito da tutti, in misura maggiore dalle ragazze (M 3,97; F 4,08), anche se non in maniera significativa;

- dai/dalle ragazzi/e è riconosciuta l'importanza del lavoro di squadra in EF, con la domanda: *ti impegni per lavorare con gli altri* (13.2) (Tot. 4,03). Si può dire che i/le ragazzi/e sentono fortemente l'impegno a collaborare per ottenere risultati. Questo aspetto è abbastanza peculiare e specifico dell'EF anche rispetto alle altre discipline; il suo carattere prevalentemente ludico, i giochi a squadra, i gruppi, il continuo bisogno di supporto e assistenza che è previsto nelle esercitazioni, la gestione comune e condivisa degli attrezzi, fanno dell'EF un potente strumento anche di educazione alle relazioni di genere nell'ottica appunto del reciproco riconoscimento e aiuto. Questo aspetto relazionale, molto evidente, potrebbe essere attentamente osservato, analizzato con diversi supporti e metodologie, utilizzando opportuni descrittori, al fine di capire quali

sono i nodi da sciogliere, gli aspetti da affrontare nelle relazioni tra i ragazzi e ragazze. È necessario dunque per questo un focus di attenzione sulle relazioni di genere (Parri e Ceciliani, 2020);

- un ulteriore dato interessante risulta essere il confronto fra le medie alla domanda *Ti impegni per lavorare con gli altri* (13.2, 13.2.1, 13.2.2, 13.2.3) dove chi non pratica sport risulta avere la media più bassa (3,87 vs 4,03) che conferma come la pratica motoria e sportiva sviluppa competenze prosociali, importanti nell'equilibrio delle relazioni di genere;

- differenza significativa tra ragazze e ragazzi, verificata poi anche nell'intervista alle/gli insegnanti, si riscontra nella domanda *Se hai difficoltà chiedi aiuto ai compagni*, le femmine chiedono significativamente più aiuto in caso di difficoltà (M 2,80 F 3,29), rispondendo perfettamente alla socializzazione di genere che vuole il maschio sempre pronto ad affrontare difficoltà, quindi impersonando il coraggio, e la femmina più insicura e incline a farsi aiutare, magari dai compagni maschi. Il dato però suggerisce anche una maggior propensione delle ragazze per la collaborazione e l'interazione reciproca (Parri e Ceciliani, 2019).

7.4.3 Inclusion/Esclusion

Successivamente si è andati a indagare la percezione del clima relazionale (Tab.14): riferito alla dimensioni di percezione delle competenze (14.6), inclusion (14.2 14.4 14.7), esclusione (14.1 14.3 14.5 14.8).

Inclusione/esclusione	Tot		Maschi		Femm.		
TUTTO IL GRUPPO	medie	Dev. Std	medie	Dev. Std	medie	Dev. Std	<i>p sign <0,05</i>
14.1 Ti senti escluso/a dai compagni § ⁵⁴	4,02	1,15	4,13	1,15	3,91	1,14	0,028*
14.2 Ti diverti	4,23	0,92	4,32	0,99	4,14	0,84	0,022*
14.3 Tendi ad escluderti §	4,21	1,06	4,35	1,01	4,07	1,09	0,003*
14.4 I tuoi compagni ti incoraggiano	3,09	1,21	3,21	1,22	2,98	1,18	0,025*
14.5 I compagni ti prendono in giro per il fisico §	4,53	0,923	4,41	1,02	4,64	0,79	0,004*
14.6 Ti senti sicuro nelle attività	3,62	1,11	3,89	1,05	3,35	1,10	0,000*
14.7 Ti piace essere caposquadra	3,10	1,44	3,40	1,43	2,81	1,4	0,000*
14.8 I compagni ti prendono in giro se sbagli §	4,02	1,14	4,00	1,12	4,05	1,17	n.s.
CHI PRATICA UNO SPORT							
14.1.1 Ti senti escluso/a dai compagni §	4,16	1,10	4,28	1,08	4,03	1,10	n.s.
14.2.1 Ti diverti	4,27	0,90	4,38	0,92	4,16	0,77	n.s.
14.3.1 Tendi ad escluderti §	4,29	0,99	4,4	0,92	4,16	1,04	n.s.
14.4.1 I tuoi compagni ti incoraggiano	3,18	1,16	3,3	1,19	3,06	1,13	n.s.
14.5.1 I compagni ti prendono in giro per il fisico §	4,60	0,85	4,52	0,93	4,68	0,75	n.s.
14.6.1 Ti senti sicuro nelle attività	3,76	1,02	4,02	0,97	3,47	1,00	0,000*
14.7.1 Ti piace essere caposquadra	3,22	1,39	3,46	1,38	2,96	1,36	0,001*
14.8.1 I compagni ti prendono in giro se sbagli §	4,05	1,10	4,01	1,10	4,09	1,10	n.s.
CHI PRATICA DUE O PIU' SPORT							
14.1.2 Ti senti escluso/a dai compagni §	3,89	1,20	4,08	1,22	3,75	1,27	n.s.
14.2.2 Ti diverti	4,20	0,97	4,16	1,10	4,23	0,87	n.s.
14.3.2 Tendi ad escluderti §	4,21	1,11	4,48	1,15	4,03	1,05	n.s.
14.4.2 I tuoi compagni ti incoraggiano	2,93	1,36	3,04	1,42	2,86	1,33	n.s.
14.5.2 I compagni ti prendono in giro per il fisico §	4,44	1,00	4,28	1,13	4,56	0,90	n.s.
14.6.2 Ti senti sicuro nelle attività	3,66	1,20	3,84	1,06	3,53	1,29	n.s.
14.7.2 Ti piace essere caposquadra	3,00	1,48	3,32	1,52	2,64	1,41	n.s.
14.8.2 I compagni ti prendono in giro se sbagli §	4,03	1,21	4,08	1,07	4,00	1,31	n.s.
CHI NON PRATICA							
14.1.3 Ti senti escluso/a dai compagni §	3,63	1,18	3,59	1,24	3,66	1,14	n.s.
14.2.3 Ti diverti	4,14	1,08	4,2	1,18	4,02	1,00	n.s.
14.3.3 Tendi ad escluderti §	3,92	1,22	4,04	1,22	3,81	1,21	n.s.
14.4.3 I tuoi compagni ti incoraggiano	2,87	1,21	2,96	1,2	2,8	1,23	n.s.
14.5.3 I compagni ti prendono in giro per il fisico §	4,32	1,06	3,98	1,20	4,58	0,85	0,005*
14.6.3 Ti senti sicuro nelle attività	3,09	1,23	3,38	1,24	2,85	1,17	0,033*
14.7.3 Ti piace essere caposquadra	2,79	1,55	3,22	1,59	2,44	1,45	0,011*
14.8.3 I compagni ti prendono in giro se sbagli §	3,91	1,25	3,89	1,23	3,93	1,29	n.s.

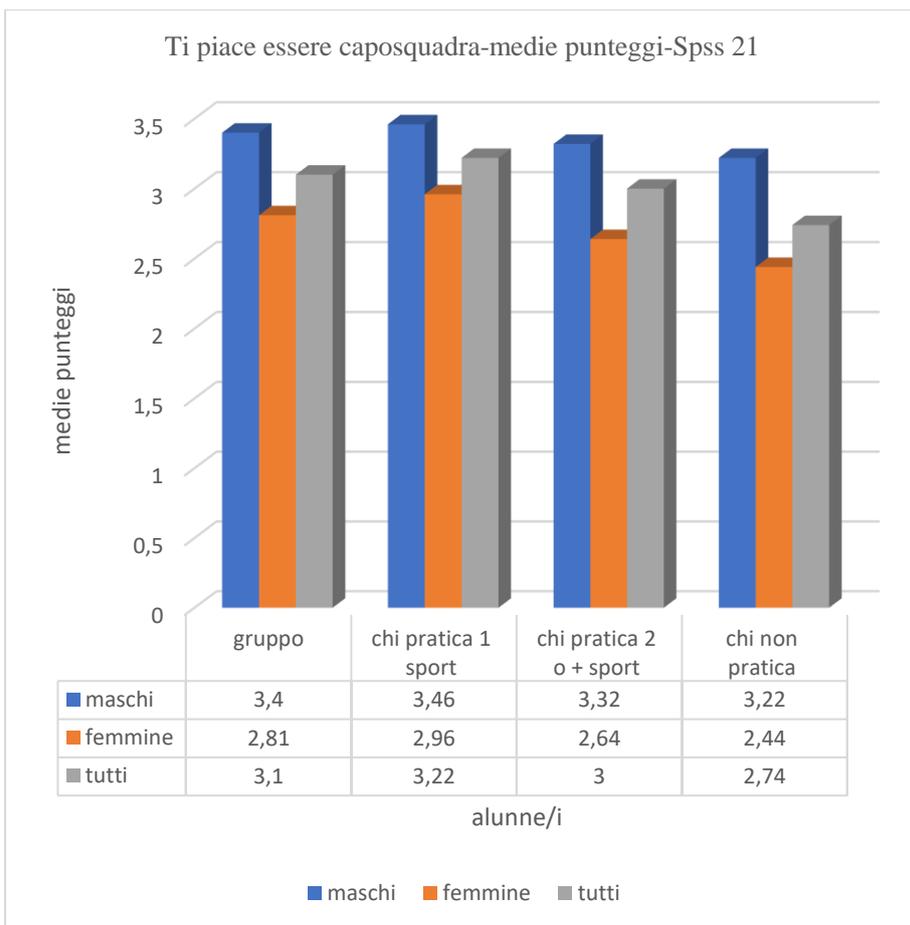
14: tabella medie punteggi questionario alunni, percezione delle proprie competenze, inclusione. Elaboraz Spss 21.

⁵⁴ Gli item con § hanno punteggi corrispondenti a 1 moltissimo a 5 pochissimo

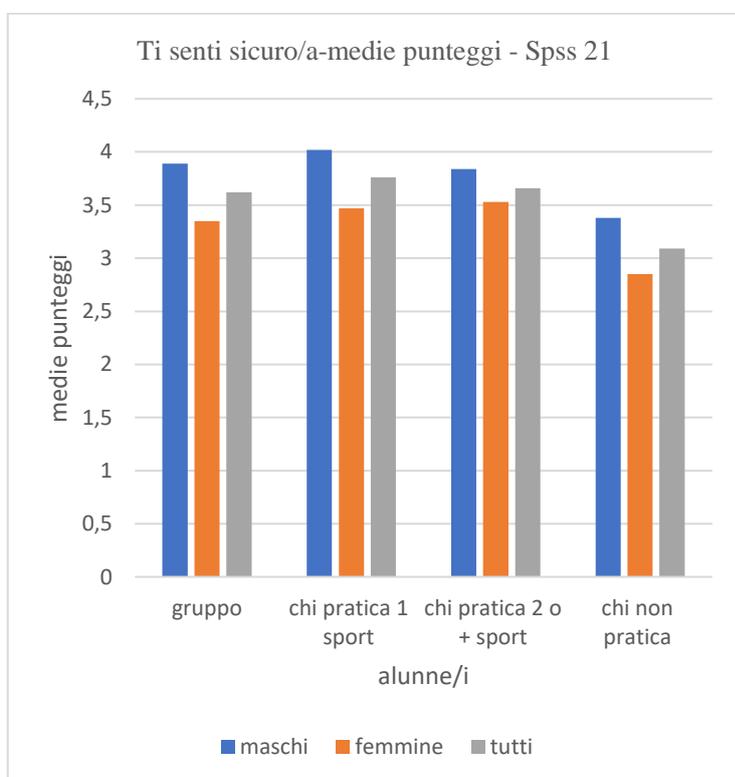
In generale l'EF risulta una materia divertente, che non esclude, ma appassiona significativamente più i maschi (Tab.14, 14.2), che suggerisce una diversa modalità di vivere le esperienze in tale disciplina, secondo il genere. Chi non pratica attività sportiva pomeridiana, tende a sentirsi maggiormente escluso/a. C'è da chiedersi se l'EF riesce a sostenere il proprio ruolo di disciplina educativa, indipendentemente dallo sport.

Le/i ragazze/i partecipano, si sentono inclusi/e all'interno del gruppo, ma con differenze significative tra femmine e maschi nella tendenza ad escludersi: essa è maggiore nelle femmine, seppur sempre entro un punteggio corrispondente al poco. Il dato più significativo è relativo alla domanda *ti piace essere caposquadra* (Graf. 15), identificando così l'aspirazione al ruolo di leader.⁵⁵ Qui il punteggio è significativamente maggiore nei maschi (M 3,40; F 2,81), e permane sia in chi pratica sport sia in chi non pratica, così come il sentirsi sicuro nelle attività (Graf.16) (M 3,89; F 3,35). Il dato conferma la tendenza delle ragazze a porsi maggiormente in disparte rispetto ai compagni, cedendo loro il posto, non partecipando in maniera attiva o tirandosi indietro nei momenti decisivi; difficilmente, in questo modo, arriveranno ad assumere posizioni di leadership (Burton, 2015). Quindi maschi più attivi e sicuri in EF, femmine che si divertono e amano la disciplina, ma non osano più di tanto. L'attenzione a questo aspetto può essere curata centrando il focus sulle dinamiche socio-relazionali nei giochi sportivi e presportivi, oppure utilizzando strategie di gruppo attive come il cooperative learning, giochi di ruolo.

⁵⁵ Della leadership si tratterà più ampiamente nel capitolo IX° a proposito della percezione degli insegnanti .



15: grafico item 'Ti piace essere caposquadra?' Questionario alunne/i, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.



16: grafico item 'Ti senti sicuro nelle attività?' Questionario alunne/i, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.

7.5 Condizionamenti sociali: stereotipi nello sport e stereotipi di genere

Nel questionario è stata introdotta anche una batteria di domande volte a verificare la presenza di rappresentazioni dello sport, legate a influenze sociali, alcune di queste riferite specificatamente a stereotipi di genere. In Tab. 17 sono riportate le domande e le medie dei punteggi ottenuti per ogni domanda: la scala prevedeva un punteggio da 1= moltissimo a 5 = pochissimo.

Quanto sei d'accordo con queste affermazioni?	Maschi	Dev.Std	Femmine	Dev.Std.	Totale	Dev.Std.	<i>P</i> <i>sign.</i> < 0,5
Bisogna essere portati per fare uno sport	2,56	1,08	2,80	1,06	2,68	1,08	n.s.
Per fare sport bisogna avere il fisico giusto	2,86	1,21	3,27	1,10	3,07	1,16	0,000*
Nello sport è importante essere i migliori	3,49	1,23	3,99	1,05	3,75	1,17	0,000*
Lo sport può far diventare ricchi e famosi	2,27	1,31	2,99	1,31	2,64	1,36	0,000*
Lo sport serve per avere un bel fisico	2,27	1,09	2,52	0,99	2,40	1,05	0,007*
Lo sport serve per dimagrire	2,36	1,12	2,68	0,98	2,52	1,06	0,001*
I maschi nello sport sono più bravi delle femmine	3,11	1,35	4,13	1,03	3,63	1,30	0,000*
Le femmine nello sport sono più brave dei maschi	3,86	1,05	3,53	1,30	3,69	1,20	0,002*

17: tabella questionario alunni, item su stereotipi nello sport, medie punteggi. Elaboraz. Spss21.

% DI ACCORDO CON LE AFFERMAZIONI	GRUPPO
Bisogna essere portati per fare uno sport	38,3%
Per fare sport bisogna avere il fisico giusto	29,2%
Nello sport è importante essere i migliori	12,4%
Lo sport può far diventare ricchi e famosi	48,7%
Lo sport serve per avere un bel fisico	52,1%
Lo sport serve per dimagrire	49%
I maschi nello sport sono più bravi delle femmine	17,8%
Le femmine nello sport sono più brave dei maschi	13,8%

18: tabella questionario alunne/i % in accordo con le affermazioni. Elaboraz. Spss 21.

La Tab.17 mostra le medie dei punteggi relativi agli item, la Tab. 18 riporta le percentuali dei rispondenti a molto/moltissimo degli stessi item.

Da Tab. 17 si evince che il gruppo (G), ha il suo punteggio più basso, ad indicare che lo stereotipo più incisivo, collocato tra molto/abbastanza nella convinzione che *lo sport serva a modellare il fisico* (G 2,40) e a *dimagrire* (G 2,52). Di questo sembrano maggiormente convinti i maschi (M 2,27; 2,36), le femmine riportano una media leggermente più alta (F 2,52; 2,68), le differenze risultano significative. Lo stereotipo più aderente, per il solo gruppo di femmine, è posizionato sul modellamento del fisico; per i ragazzi, oltre a quello, si aggiunge *lo sport può far diventare ricchi e famosi* (M 2,27 ; 2,27).

I punteggi più alti per il gruppo, a significare una minor adesione allo stereotipo, si registrano nell'affermazione *le femmine, nello sport, sono più brave dei maschi* (G 3,69) ed *i maschi, nello sport, sono più bravi delle femmine* (G 3,63) che quindi si colloca tra abbastanza /poco, a significare che né alunni, né alunne considerano un genere più abile dal punto di vista motorio, dell'altro. Tre delle affermazioni si riferiscono all'idea di una predisposizione innata alla performance, secondo la quale si tende ad associare lo sport ad abilità innate fisiche e motorie, oltreché sottolineare l'importanza del risultato. Sono gli enunciati: *per fare sport bisogna avere il fisico* che è abbastanza condivisa dal gruppo (3,07), maggiormente dai maschi che dalle femmine (M 2,86; F 3,27) con significatività;

ancor più l'affermazione *bisogna essere portati per fare uno sport* (G 2,68) è abbastanza / molto vera per il gruppo, più per i ragazzi (M 2,56) che per le ragazze (F 2,80). Così pure *nello sport bisogna essere i migliori* (G 3,75); questo è poco vero per le femmine e abbastanza / poco per i maschi (F 3,99; M 3,49). È molto vero che *lo sport può far diventare ricchi e famosi* più per le ragazze che per i ragazzi (M 2,99; F 2,27). Ad esempio l'affermazione *lo sport può far diventare ricchi e famosi e lo sport serve per avere un bel fisico* si colloca su 2,27 per i maschi, dunque vicino a *molto*, seguito da *lo sport serve per dimagrire* (2,36), mentre per le femmine i punteggi sono significativamente più alti, pur collocandosi tutti comunque su un livello intermedio, ad indicare meno aderenza allo stereotipo. Dunque, senza estremismi, comunque le/i ragazze/i ricalcano alcune immagini proposte dai mass media sullo sport.

Su capacità e abilità sono incentrate le domande *bisogna essere portati per fare uno sport, per fare sport bisogna avere il fisico giusto, nello sport è importante essere i migliori*. Mentre non sembra così necessario essere i migliori (G 3,75), più importante è essere portati (G 2,68) e avere il fisico giusto (G 3,07), dunque avere un patrimonio di abilità e competenze in parte acquisito ma in parte dote naturale. La convinzione che sembra emergere, dalle risposte delle/gli allieve/vi, è che lo sport non sia per tutti, per praticarlo bisogna essere portati, avere particolari doti o abilità innate. Questa convinzione appare più sentita nei ragazzi rispetto alle ragazze. Nel contempo, però, sia i maschi sia le femmine non pensano che un genere sia più predisposto dell'altro, rispetto alla pratica sportiva anche se, osservando i dati le femmine ritengono di essere poco inferiori ai maschi (4,13=poco) che, viceversa, si ritengono mediamente (3,11=abbastanza) più bravi delle femmine. In altri termini, mentre l'importanza di essere portati o meno per lo sport è un fattore riconosciuto ad entrambi i generi, senza distinzione alcuna, resta la convinzione che nelle pratiche i maschi siano più bravi.

Dal punto di vista della singola affermazione proposta (Tab.18), si può subito notare che quella relativa alla funzione estetica dello sport (esso serve per avere un bel fisico) ha ricevuto in assoluto maggiori consensi (52,1%), seguita da vicino dall'idea che lo sport serve per dimagrire (49%), dettato da parametri imposti socialmente, piuttosto che di salute e, infine, dall'idea che sport e ricchezza abbiano una stretta

relazione (48,7%). I tre enunciati possono essere tutti riferiti a condizionamenti dei mass media e prodotti di una cultura dello sport legata essenzialmente ad un ideale estetico e di celebrità (Tab. 14).

AFFERMAZIONI	GRUPPO DI STEREOTIPI
Bisogna essere portati per fare uno sport	1 CREDENZE SULLA NATURA DELLE CAPACITA'
Nello sport è importante essere i migliori	1 PERCEZIONE DELL'IMPORTANZA DEL RISULTATO E SOTTOLINEATURA DELLA COMPETITIVITA'
Lo sport può far diventare ricchi e famosi	2 LO SPORT PUO' REALIZZARE SOGNO DI CELEBRITA'
Lo sport serve per avere un bel fisico	2 LO SPORT PUO' REALIZZARE IL SOGNO DI PERFEZIONE FISICA
Lo sport serve per dimagrire	2 LO SPORT PUO' FAR OTTENERE LA MAGREZZA IDEALE COSI' COME E' PRESENTATA NELLE IMMAGINE E IN TELEVISIONE
I maschi nello sport sono più bravi delle femmine	3 STEREOTIPO DI GENERE NELLO SPORT
Le femmine nello sport sono più brave dei maschi	3 STEREOTIPO DI GENERE NELLO SPORT

19: tabella questionario alunne/i, gruppi di affermazioni che indicano uno stereotipo. Elaboraz. Spss 21.

Sicuramente è da tenere in considerazione l'attenzione da porre a percorsi educativi che considerino il maggior radicamento di stereotipi nei maschi. In particolare, riferendoci alla self efficacy:

- la socializzazione mediatica dello sport che, più che ai valori, punta alla sottolineatura delle prestazioni e ad un ideale di perfezionismo ha più presa sui maschi,
- l'idea che l'attività sportiva, debba essere appannaggio di chi ha doti fisiche pone un problema di self efficacy sia nei maschi sia nelle femmine. Sono i maschi a rimanere maggiormente legati a questo retaggio. Vero è che le femmine hanno sofferto di scarsa considerazione e sono spesso ritenute inadatte e non prestanti fisicamente; questa idea ostacola il processo di emancipazione femminile, d'altro canto, il maschio stesso deve sempre confrontarsi con parametri di perfezionismo (Napolitano, 2014). Un buon grado di soddisfazione e risultati legati all'impegno e alla motivazione a svolgere attività

piacevoli e liberamente scelte è un'indicazione per percorsi volti al raggiungimento del benessere per tutti.

L'importanza di affrontare la questione di genere e dell'adeguatezza di genere negli ambienti educativi, soprattutto per l'EF, è immediatamente evidente. Non credere di essere portati per un'attività, percepirla come non appropriata per il proprio genere, o ritenere di dover essere 'dotati per natura' nelle attività motorie ha a che fare con la possibilità di 'sentirsi al posto giusto', con la motivazione, con il raggiungimento dei propri obiettivi di sviluppo e crescita.

7.6 Conclusioni

I dati raccolti in questo studio, evidenziano che studenti e studentesse, pur partecipando alla stessa lezione, possono fare esperienze diverse, in rapporto alla propria identità e al genere. Questa evidenza rinforza l'importanza del curricolo in EF, che non è di per sé valido o appropriato, ma esplica il suo potenziale in rapporto al contesto e alle possibilità di apprendimento di tutti gli allievi. I dati del questionario indicano una maggior apertura verso diverse tipologie di attività, da parte delle femmine, rispetto ai maschi, ma sono molti gli spunti di lavoro per una didattica che possa essere inclusiva e motivante per tutto il gruppo-classe. Le preferenze dei ragazzi e delle ragazze per il gruppo misto può essere un'opportunità per l'equità di genere, a patto che vada a focalizzarsi sugli aspetti relazionali del gioco, meno su quelli tecnici, in modo da creare motivazione e soddisfazione per tutti (Parri e Ceciliani, 2019). Sarebbe importante anche un confronto insegnanti e allievi/e sulle preferenze di genere delle attività, per ricavarne riflessioni e nuovi modi di vedere l'EF. Mettere l'accento per esempio sul carattere di dominanza o remissività di un comportamento piuttosto che al punteggio o risultato durante una partita, può aiutare a decifrare meglio le relazioni che si instaurano tra i partecipanti. I diversi interessi di ragazzi e ragazze, dei quali non si discute qui l'origine, se biologica, culturale, naturale o indotta, vanno considerati e osservati con una particolare attenzione in entrambi i sensi. È vero che i ragazzi sono meno disponibili verso attività considerate 'femminili', ma con appropriati stili di insegnamento/apprendimento, sganciati da orientamenti motivazionali alla prestazione,

possono essere sostenuti e premiati da apprendimento di competenze, dall'impegno, partecipazione, condivisione, indipendentemente dal risultato ottenuto (Bortoli et al. 2015). Il modo di socializzazione degli sport che l'EF ripropone al suo interno devono essere utilizzati a fini educativi e non competitivi, per cui la prima domanda che l'insegnante si può porre è : quale posto hanno occupato le ragazze nella lezione, quale posto i ragazzi, come si sono relazionati? Diventa un modo diverso di approccio all'educazione fisica scolastica.

Capitolo 8: Le osservazioni

8.1 Introduzione

L'analisi dell'insegnamento in EF e sportiva, presenta un ampio repertorio di contenuti, ambiti ed ambienti per cui, ai fini della ricerca e per coerenza di metodo, si è ritenuto opportuno inserire l'osservazione sul campo, ipotizzando che sarebbero emersi aspetti del processo didattico riferiti al curriculum nascosto. Questa fase ha richiesto la preparazione di una scheda di rilevazione delle osservazioni, più volte rielaborata prima di essere utilizzata.

È stato necessario approntare descrittori relativi agli obiettivi che l'osservazione si prefiggeva, quindi riguardanti la scelta e l'organizzazione dei contenuti disciplinari, le modalità d'insegnamento, la comunicazione, la disposizione, l'uso degli attrezzi, dello spazio, del tempo (Siedentop e Tannehill, 2000). In questo modo la ricerca ha indagato l'ambito concreto dell'agire didattico, per rilevare aspetti comportamentali dell'insegnante, sia del curriculum formale sia del curriculum nascosto, le ricadute immediate sugli alunni, la relazione e l'emergere degli stereotipi di genere (Colella et al., 2019).

Come visto finora, ci sono aspetti impliciti nella relazione tra insegnante e alunni che influiscono sul clima di classe e sui significati che gli attori coinvolti attribuiscono all'esperienza di insegnamento/apprendimento, con risvolti anche in termini di equità (Trincherò, 2002; Castoldi, 2010).

L'osservazione richiede di perturbare il meno possibile il contesto, quindi si è optato per un'osservazione con supporto di carta e penna per le annotazioni: l'osservatrice, seduta in disparte, ha registrato eventi riferiti ai seguenti indicatori (Trincherò 2002; Coggi e Ricchiardi, 2005):

- episodi aneddotici;

- incidenti critici;
- elementi espliciti e impliciti della relazione docente-alunni;
- elementi espliciti e impliciti della didattica;
- frasi di colloqui informali con gli/ le insegnanti ritenuti significativi.

L'utilizzo di schede di rilevazione ha permesso, una volta completata l'osservazione, di riprendere ciò che era stato scritto per arricchirlo man mano che tornavano alla mente altri particolari importanti, distinguendo commenti dalle osservazioni. È da sottolineare come, in questo caso, il ricercatore/la ricercatrice sia il principale strumento di ricerca, con il suo modo di percepire, pensare, interpretare e riflettere sugli eventi, nonché di creare la ricerca. Obiettivi di questa fase di ricerca sono stati i seguenti:

- individuare alcune modalità d'interazione docente-alunni/e durante le lezioni di EF e gli stili d'insegnamento corrispondenti a ciascuna proposta operativa;
- verificare l'applicazione dei descrittori del comportamento dell'insegnante;
- ricostruire il profilo metodologico di azione degli/delle insegnanti analizzandolo con lo sguardo di genere, con attenzione particolare alle modalità d'interazione docente-alunni/e.

8.2 Il campione

L'osservazione, iniziata febbraio 2019 è stata interrotta con l'avvento del primo Lock down Covid19 e il conseguente inizio della DAD.

Il protocollo si è sviluppato nella seguente modalità (Tab. 20):

- sono state osservate 8 classi (I, II, III secondaria di primo grado);
- sono stati coinvolti 6 docenti di EF, 4 maschi e 2 femmine impiegati su tre scuole secondarie di I° grado della periferia di Rimini;
- sono state effettuate 22 ore di osservazione (15 lezioni).

A partire da quanto detto nei precedenti capitoli sull'analisi del processo didattico, si sono esplicitati degli indicatori e descrittori per l'osservazione; in una prima fase si era pensato di usare una griglia che fornisse dati quantitativi di registrazione, ma poi, all'atto pratico, in palestra, è risultato difficile seguire la griglia e l'osservazione è divenuta narrante.

Piano delle osservazioni					
Insegnanti	Genere	Ore osserv.	Scuola 1	Scuola 2	Scuola 3
INS 1	M	5	classe I II		
INS 2	M	3	classe I		
INS 3	M	4	classe III		
INS 4	F	2	classe I		
INS 5	F	4		Classe I II	
INS 6	M	4			classe III

20: tabella del piano delle osservazioni.

Ai docenti sono state comunicate le finalità dell'osservazione e l'oggetto della rilevazione. È stata utilizzata una lista di descrittori predefiniti, che includeva l'annotazione dell'episodio di apprendimento proposto e le modalità organizzative della lezione (appendice 3). Per l'analisi è stata approntata una scheda con categorie di osservazione, all'interno delle quali inserire gli episodi osservati (Tab.21).

Al termine delle osservazioni si sono ottenuti anche dei dati numerici derivati dalla somma degli episodi relativi ad ogni categoria.

Alcune osservazioni sono state svolte nell'ambito di un progetto di danza sportiva guidate da un esperto esterno. La modalità di osservazione è stata di tipo non partecipato, l'osservatrice si è collocata in un punto della palestra, senza mai muoversi, per non influire sullo svolgimento della lezione. Non si sono svolte registrazioni. Alle/gli insegnanti è stato detto che non dovevano svolgere attività particolari ai fini dell'osservazione, ma proseguire secondo la programmazione prevista.

8.3 Gli strumenti dell'osservazione

Le osservazioni sono state del tipo carta e penna, opzione scelta dopo aver verificato che era piuttosto difficile e impreciso registrare, in maniera quantitativa, alcuni processi che si erano individuati come importanti per lo studio degli stereotipi di genere, viste le dinamiche veloci e complesse che si instaurano in una lezione di EF e spesso in luoghi con acustica insufficiente.

Quindi le osservazioni sono del tipo carta e penna, redatte sulla base di una griglia di riferimento contenente descrittori predisposti ad hoc (app.3). Per l'analisi, sono state

individuare le categorie della Tab. 21. In Tab. 22 sono registrate quantitativamente, nell'arco delle 22 ore osservate, le azioni che rimandano a tali categorie.

curricolo	metodologie	ambiente /contesto	relazioni	processo d'insegnamento / apprendimento
attività cooperative ⁵⁶	attività individuali ⁵⁷	spazio: utilizzato da tutti/ maschi / femmine	leadership maschile / femminile	prof. spiega / dimostra
attività competitive	attività di gruppo/squadra ⁵⁸		comportamento	
giochi presportivi/ tradizionali	attività a coppie miste /unisex		feedback di comportamenti negativi a maschi / femmine / gruppo	
sport maschili/ femminili/ neutri	libera esplorazione		rassicurazioni del prof a maschi / femmine / gruppo	
	formazione libera di squadre / coppie/ gruppi			
	formazione guidata dal prof			
	strategie particolari			

21: tabella delle categorie di analisi delle osservazioni.

⁵⁶ Non si intende qui specificatamente proposte di cooperative learning, ma attività di gruppo o piccolo gruppo, senza finalità competitive.

⁵⁷ Attività dove non si necessita di coinvolgimento contemporaneo di più persone.

⁵⁸ Attività che richiedono il coinvolgimento di più persone.

Rilevazione numerica degli episodi relativi alle categorie individuate in tot di 15 lezioni ⁵⁹	Numero episodi	Rivolto a M o F	Rivolto al gruppo
attiv cooperative	5		g
attiv competitive	6		g
attiv individuali	13		g
attiv gruppo/squadra	11		g
attiv coppie unisex	0		
attiv coppie miste	9		g
libera esplorazione	0		g
giochi presp/ tradizionali	3		g
sport femm	5		g
sport masch	5		g
sport neutri	3		g
formaz libera squadre gruppi coppie	6		g
scelti dal/lla prof squadre gruppi coppie	9		g
chi è caposq/capofila	15	13m 2f	
strategie particolari	3* ⁶⁰		g
spazio uniforme	8		
spazio occupato maschi	8		
spazio occupato femmine	1		
feedback per comport. negativi	2f	6m	1g
il/la prof. spiega	13		g
il/la prof. dimostra	10		g
rassicura	13	3m 3f	7g

22: tabella con quantità di osservazioni relative alle categorie.

8.4 Analisi dati

L'andamento degli episodi osservati (Graf. 23) mostra la seguente distribuzione:

- Le attività cooperative e quelle competitive sono ripartite quasi equamente, con un leggero vantaggio a favore delle attività competitive. Le attività cooperative sono messe in campo soprattutto da insegnanti femmine.
- Le attività di gruppo e individuali rivelano una distribuzione piuttosto equa, anche se qui bisogna tenere in considerazione il fatto che è intervenuto il

⁵⁹ Si precisa che gli episodi sono annotati in numero di uno per ogni lezione anche se si sono verificati più volte nel corso della lezione.

⁶⁰ Si riferisce all'uso di strategie didattiche che hanno come obiettivo quello di facilitare o il compito di gioco ad un gruppo o offrire un vantaggio, in questo caso alle femmine: ad esempio punteggio diversificato, più tempo a disposizione ecc.

progetto danza, attività individuale e di coppia, che spiega anche la numerosità delle attività a coppie miste.

- Nella lezione standard, le attività individuali sono solitamente quelle che riguardano la prima fase di riscaldamento, poi la lezione prosegue con attività di gruppo o squadra o piccolo gruppo.
- Non sempre il riscaldamento è presentato come attività preparatoria alla fase seguente della lezione, o viene spiegato nelle sue finalità, mentre un riscaldamento volto a proporre un approfondimento tecnico motorio propizio ai gesti specifici che serviranno nella parte della lezione centrale di gioco, pone le basi per un primo favorevole approccio all'attività, soprattutto per gli/ le allievi/e che non praticano quello sport (Couchot-Schiex , 2007).
- Fatta eccezione per l'attività cooperativa nella lezione sull'arrampicata sportiva, svolta da un'insegnante femmina, le altre situazioni di gruppo o squadra hanno generalmente messo in campo situazioni che richiedevano alcune abilità tecniche non ben specificate agli/le alunni/e dai/dalle professori/sse e non provate nei suoi elementi di base. Ad esempio: per il gioco palla rilanciata, serve una buona coordinazione oculo manuale, oltretutto lo sviluppo della forza della capacità di lancio, per cui potrebbe essere utile una prima fase volta allo sviluppo e/o potenziamento di questa abilità.
- C'è da sottolineare che le attività richieste a coppie miste, spesso si rivelavano a coppie unisex per la tendenza dei ragazzi/e a sistemarsi con compagni dello stesso sesso, soprattutto se l'insegnante non interviene a equilibrare la situazione.
- Non si sono verificati momenti di libera esplorazione, rispetto alle attività proposte o agli attrezzi utilizzati, nel gruppo o nello spazio, approccio che invece darebbe spazio e voce alle sensibilità di ognuno e rientrerebbe dunque nel processo di co-costruzione dei saperi tra insegnante e allievo/a, all'origine di una personalizzazione degli interventi educativi e dei comportamenti divergenti (Couchot-Schiex, 2019). La libera esplorazione potrebbe permettere la messa in gioco delle pre-disposizioni, di ciò che già si sa fare, di ciò che è incorporato e di quello che gli allievi intendono mettere in gioco dal

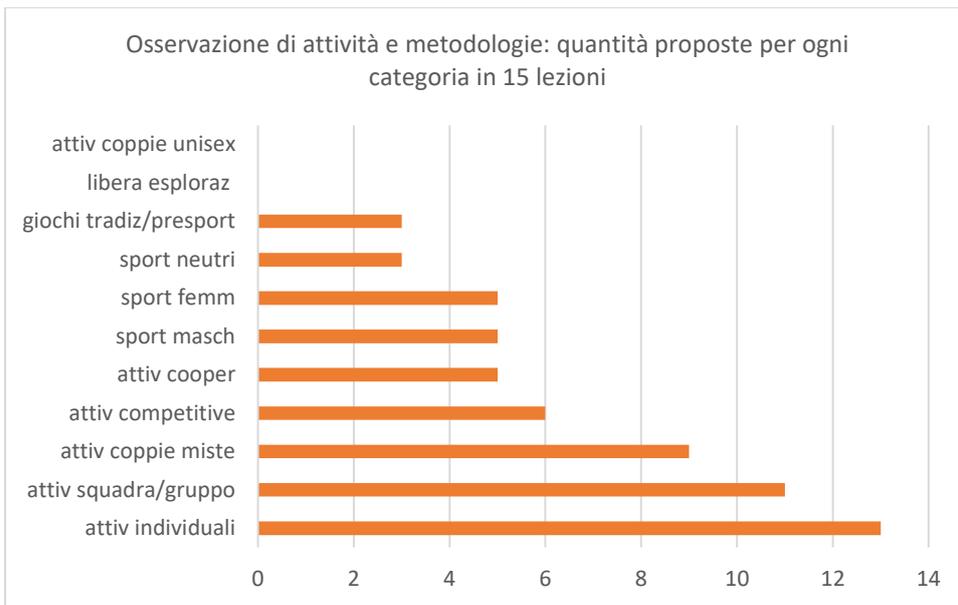
punto di vista sociale e corporeo. Per l'insegnante sarebbe anche una possibilità di confronto delle esperienze senso-motorie vissute dagli alunni, per gli alunni una possibilità di mettere in campo ciò che sanno fare bene, con ricadute positive sulla propria self-efficacy.

- Nell'insieme delle osservazioni, i giochi presportivi e tradizionali non hanno la meglio sulle proposte di 'sport codificato', come invece dovrebbe essere, ricordando che siamo nell'età 13-15. I ragazzi vengono avviati alla conoscenza degli sport, con le regole e i criteri che gli appartengono e in cui spesso prevale la competitività a favore dei maschi che praticano maggiormente sport a livello agonistico. Comunque dai nostri risultati, considerando anche quello che è emerso nelle lezioni del progetto danza, non sembra che la proposta di sport considerati maschili prevalga. Prevale invece la direzione dell'insegnante nella formazione di gruppi e squadre, che ripropone la difficoltà di inserimento di ragazzi meno abili o delle ragazze, di questo tema si discuterà anche nel focus group.
- Il dato successivo è molto interessante e verifica le ricerche sulla leadership maschile in EF, strettamente legata ad una considerazione positiva ed efficace delle proprie competenze. I ragazzi si sentono sicuri e si pongono avanti nelle file per essere primi a dimostrare l'esecuzione di un esercizio o, comunque, iniziare le attività aprendo la strada anche agli altri. Le femmine paiono nascondersi e tendono a occupare gli ultimi posti nelle file. Solo due osservazioni su tredici hanno visto le femmine a capofila; certo vi sono quelle più intraprendenti o che praticano sport, come verrà confermato nei focus dalle/gli insegnanti, che si sentono più sicure, ma evidentemente rappresentano una minoranza. Il dato conferma le numerose ricerche svolte sulle pratiche didattiche, (Couchot-Schiex 2007, 2017; Mosconi 2001; Barrera e Prelow, 2000).
- Riguardo le strategie particolari osservate, ci sono da fare alcune precisazioni: gli/le insegnanti, adottano a volte regole più che strategie, per gestire il gioco nella relazione tra femmine e maschi. Regole, ad esempio, che danno più possibilità alle femmine di guadagnare un punto in più rispetto ai maschi,

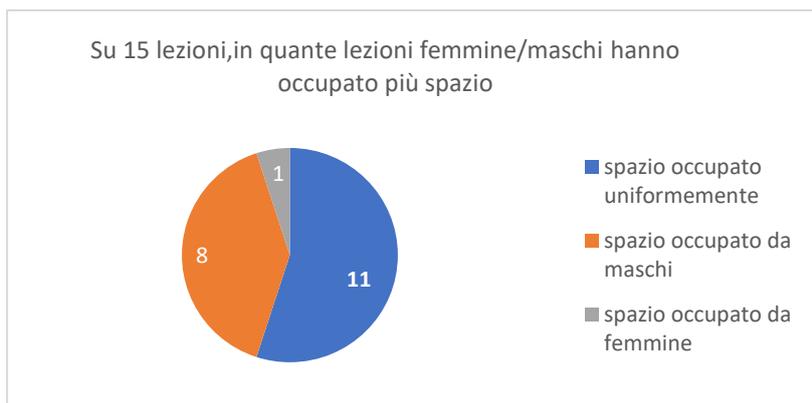
oppure il gioco con palle diverse o con un maggior numero di palle che le femmine possono utilizzare. Regole di questo tipo non fanno altro che rinforzare lo stereotipo che le femmine sono un pò meno abili e hanno bisogno d'aiuto (Couchot-Schiex S. , 2007). Potrebbe essere maggiormente efficace lavorare sulle strutture di gioco per tutti. Anche i consigli osservati durante una lezione ricalcano lo stereotipo di tipo contro stereotipo (Chalabaev et al., 2013). L'insegnante incita i maschi che sono più abili nel calcio ad aiutare le femmine: pur sostenendo quindi una linea di aiuto e sostegno reciproco, non fa altro che sottostimare le capacità delle ragazze. Non si sono notate situazioni di questo tipo, durante le lezioni di danza.

- L'altro dato interessante riguarda lo spazio, evidentemente occupato dai maschi per la maggior parte (Graf. 24). Occupare lo spazio riguarda il gioco nei momenti liberi, riguarda il tipo di attività che si sceglie di fare quando si hanno più opzioni, riguarda il modo di gestire gli attrezzi. Le dimensioni dello spazio sono in stretta relazione con le possibilità di movimento, di fare esperienza, di relazionarsi in modo differente. In un piccolo spazio ci si muove poco, ci si relazione con poche persone, si fanno meno esperienze motorie. L'attenzione va allora all'offerta di uguali opportunità, a femmine e maschi di abitare spazi grandi o piccoli che siano, in maniera equa.
- Le femmine hanno, come confermato in letteratura e dalle/gli insegnanti, tendenzialmente un atteggiamento calmo e rispettoso delle regole che le porta a seguire piuttosto diligentemente le consegne senza uscire fuori dagli schemi dati (Couchot-Schiex, 2016). Il dato ci dice che per i maschi non è così, riferendoci al numero di interventi dell'insegnante per comportamenti negativi (Graf. 25).

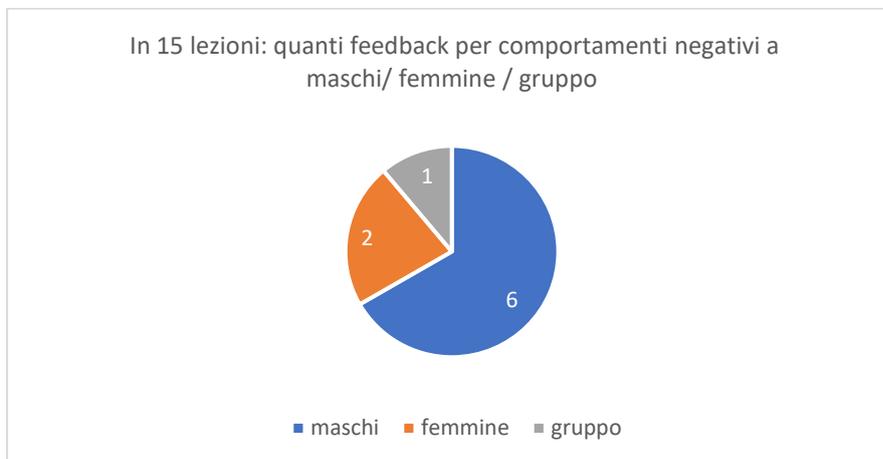
Dai dati complessivamente emerge una scena predominata dal genere maschile in EF. Per quanto riguarda i feedback di rassicurazione (Tab.22, l'insegnante rassicura) questi sono ripartiti in egual misura tra femmine e maschi e spesso vengono dati al gruppo. In questo caso i feedback di rassicurazione per genere sono stati dati quando le discipline erano fortemente caratterizzate al maschile e femminile, al genere opposto.



23: grafico con quantità di episodi osservati per tipologie di attività



24: distribuzione delle/gli alunne/i nello spazio in base al numero di lezioni osservate.



25: grafico feedback a seguito di comportamenti negativi delle/gli alunne/i, osservazioni in 15 lezioni

8.5 Conclusioni

Confrontando i dati innanzi tutto con la letteratura presente, viene confermata la tendenza dei ragazzi e ragazze ad un rapporto differente con lo spazio a disposizione per il gioco. Vigneron (2006) ha indagato precisamente sul rapporto tempo-spazio negli sport collettivi e ha messo questi parametri a confronto con la riuscita delle ragazze. Le risultanze mostrano che queste non usufruiscono e non si rapportano allo spazio al modo dei ragazzi: i ragazzi occupano lo spazio nella sua totalità, largamente, mentre le ragazze non hanno tanto come riferimento i limiti di confini esteriori, ma piuttosto il loro corpo (Vigneron, 2006). Questo è in linea con le nostre osservazioni e conduce alla necessità di un focus delle/gli insegnanti sulle relazioni tra i generi e come si dispiegano nello spazio. Anche le modalità di apprendimento risultano differenti: se i ragazzi apprendono maggiormente in situazioni di match, queste situazioni parrebbero meno favorevoli ad alcune ragazze (Parri e Ceciliani, 2019). Questo anche perché, per tutti i retaggi già spiegati ampiamente, le allieve dispongono di meno potere motorio e dunque poste in situazione di stress in gara o valutazione incorrono il rischio di realizzare una performance inferiore alle loro possibilità e di perdere fiducia. Dunque l'attenzione al patrimonio motorio delle ragazze dovrebbe avere, almeno nel quadro storico attuale, maggior attenzione e rilievo per arrivare a una situazione equa. Dalle osservazioni emerge un dominio dello spazio maschile che si traduce sia in manifestazioni di maggiori competenze motorie e a volte anche in trasgressione di regole di comportamento che ulteriormente focalizzano l'attenzione al maschile. Il curriculum nascosto sfugge invece alla coscienza dell'insegnante, ma ha una grande importanza nel processo di socializzazione sessuata nella scuola. Sono piccoli atti, meccanismi che ogni giorno a scuola, in palestra, si ripetono, si rigiocano allo stesso modo e si riversano su femmine e maschi secondo schemi normati (Trottin e Cogérino, 2009; Vinson e Elandoulsi, 2014). Come emerge anche dalle nostre osservazioni, le ragazze cedono il posto ai ragazzi nelle prove, nella fila, non si mettono per prime. Nei giochi di squadra la palla raramente è passata per fare punto, ma sarà ripassata a un compagno/a dando il

lasciapassare ai rapporti di gerarchizzazione tra i sessi che poi saranno definiti come naturali perché si ripetono quotidianamente.

Il processo di naturalizzazione poi, porta a vedere i maschi come energici, motorialmente dotati e le femmine esili e un pò meno prestanti, senza interrogarne l'origine. L'EF diventa così una disciplina in cui le ragazze penseranno di non riuscire, con un inevitabile rifiuto della stessa. La domanda per la riflessione alle/gli insegnanti a questo punto si precisa: che posto dare alle ragazze e che posto dare ai ragazzi per favorire relazioni e pari opportunità in EF, considerando il contesto attuale di svantaggio storico - culturale per le ragazze e l'importanza di acquisire un patrimonio fisico-motorio e relative competenze per una progettualità di vita soddisfacente e un adeguato riconoscimento sociale (Lentillon-Kaestner e Cogérino, 2005)?

L'EF è forse la disciplina educativa che più può mettere in gioco strategie e pratiche innovative se solo riesce a riconoscere a quale forma di innovazione vuole arrivare. I ragazzi e le ragazze mostrano un buon gradimento, anche a fronte di uno stampo ancora arcaico delle altre discipline, ma adagiandosi sul fatto di essere intrinsecamente divertente e motivante e per il fatto che tanti dei suoi contenuti sono già offerti dallo sport, sempre fonte di tanto entusiasmo, non si inerpica in temi nuovi e sfidanti come quelli del genere (Parri e Cecilian, 2020).

Capitolo 9: L'intervista strutturata alle/gli insegnanti di educazione fisica

9.1 Introduzione

Con l'intervista strutturata si è andati ad esplorare le percezioni delle/gli insegnanti di EF sulle differenze di genere delle/gli alunne/i sotto l'aspetto cognitivo, emotivo, psicologico e sociologico.⁶¹ L'intervista strutturata è definita come

un'intervista composta da un'articolazione di domande che seguono una traccia ben precisa, con sequenza ordinata di domande e tipologie di risposta" (Guala, 2003, p.41).

L'intervista è stata costruita su 23 domande, comprendente dati anagrafici e di contesto. In parte le domande erano su scala Likert a 5 passi da 1 sul polo della minima presenza (pochissimo) a 5 sul polo della massima presenza (moltissimo), e in parte domande aperte. Il questionario è stato approntato ad hoc per lo studio ed è stato somministrato on line, utilizzando l'agevole modulo Google Forms, con il vantaggio di registrare le risposte su un file Google Sheets, esportabile in Excel. I partecipanti sono stati contattati dalla ricercatrice e invitati a compilare il questionario tramite mail che riportava anche l'informativa sulla privacy.⁶²

Prima della somministrazione, il questionario è stato oggetto di confronto e dibattito all'interno di un gruppo di pedagogisti/ricercatori e insegnanti per valutarne la chiarezza

⁶¹ Alcuni dati del questionario sono stati pubblicati: Parri M., Cecilian A. (2021). Il genere e l'educazione fisica e le percezioni degli insegnanti: un'indagine esplorativa. *PEDAGOGIA OGGI*, 19(2), 167-175 DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-022021-22>

⁶² Il questionario è visionabile sul seguente link:
<https://docs.google.com/forms/d/1qViwdKmscB4iluYxtLcVIWxkrpEtheqix1Rui1bRGa0/edit>

e la fattibilità. Gli aspetti del questionario indagati sono il frutto di ricerche sul processo di insegnamento – apprendimento (Carraro e Lanza, 2004; Laneve, 2008; Capel e Whitehead, 2012), in particolare hanno esplorato:

- il grado di coinvolgimento degli studenti durante le lezioni,
- le rappresentazioni delle/gli insegnanti di EF, rispetto alle modalità di apprendimento in ambito motorio di femmine e maschi,
- gli obiettivi che l’insegnante si prefigge,
- lo sviluppo della relazione educativa,
- l’influenza di variabili esterne alla scuola come la famiglia,
- le rappresentazioni di genere relative allo sport,
- l’importanza data alle tematiche riguardanti il genere.

Le analisi statistiche sono state condotte con l’utilizzo del software SPSS.21. Attraverso la funzione Esplora è stato possibile verificare la distribuzione gaussiana dei dati rispetto ai seguenti parametri: asimmetria, curtosi e retta di normalità. Sono state eseguite le analisi preliminari relative all’anagrafica del campione, nel titolo di studio e gradi di specializzazione, attività sportive precedentemente svolte. Successivamente verificata la normalità della distribuzione gaussiana, sono stati confrontati i dati attraverso la statistica parametrica (ANOVA univariata) per confrontare le medie dei vari item nel confronto tra femmine e maschi.

9.2 Gli obiettivi dell’indagine

Questa fase della ricerca, dopo aver indagato le percezioni degli alunni, si è focalizzata su:

- la percezione delle/gli insegnanti rispetto alle competenze e abilità delle/gli alunne/e;
- la percezione delle/gli insegnanti sulla motivazione e self efficacy delle/gli alunne/e;
- la differenza di percezione tra insegnanti femmine e maschi;
- i percorsi formativi e professionali delle/gli insegnanti e la reale ricaduta su una didattica inclusiva della variabile di genere
- il peso dato dalle/gli insegnanti alla variabile genere nella didattica.

Per l’elaborazione del modello d’intervista strutturata somministrato, sono state prese in considerazione alcune dimensioni relative al processo d’insegnamento-

apprendimento, ampiamente descritto nel capitolo quinto, oltrechè studi e ricerche in EF sui curricula e metodologie (Colella et al.,2019; Brière-Guenoune e Chouchot-Schiex, 2018; Lorente-Catalán e Kirk, 2014)

9.3 Il campione

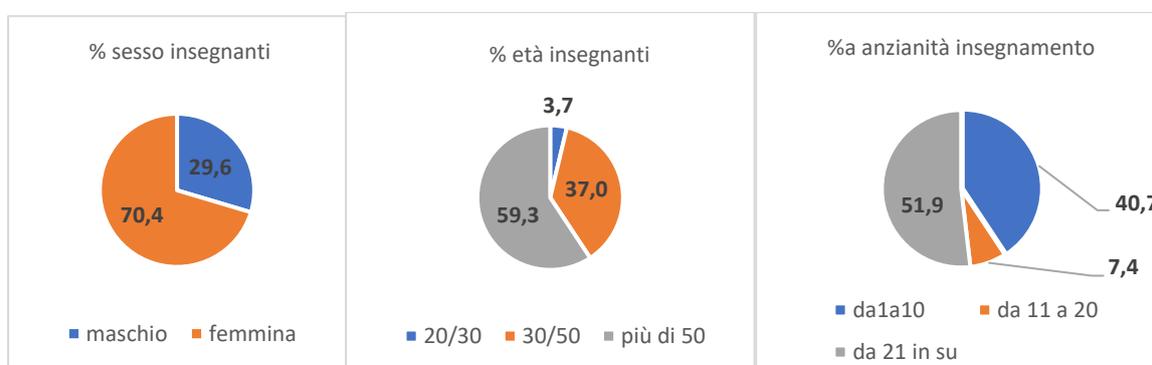
Il campione era formato da 27 docenti di età media 50,2 anni (19 F: 49,2 - 8 M: 51,2) della provincia di Rimini. L'analisi descrittiva del campione di insegnanti (Graf. 26). ha evidenziato le seguenti caratteristiche:

- nel gruppo delle insegnanti vi sono coloro che hanno fatto esperienze professionali, oltre che nella scuola secondaria di primo grado, nella scuola dell'infanzia e primaria;
- nel gruppo maschile le esperienze riguardano la scuola di II grado e Università;
- il 31,6% delle donne e il 25% degli uomini possiede altri titoli (master, titolo di sostegno o psicomotricista) oltre la laurea in scienze motorie o diploma ISEF;
- le insegnanti non hanno praticato *sport maschili* e gli insegnanti non hanno praticato *sport femminili*, il 40,7% degli intervistati ha praticato sport che sono stati classificati come *neutri*,⁶³
- la pratica sportiva agonistica ha caratterizzato le esperienze dell'87,5% dei maschi e del 63,2% delle femmine;
- gli uomini continuano ad allenare per l'87,5% dei casi mentre le donne solo per il 36,8%.

Questi dati descrittivi sottolineano, se mai ve ne fosse bisogno, lo stereotipo di genere che identifica gli sport più adatti ai maschi, basati su forza-velocità-coraggio o più adatti alle femmine, basati sulla grazia-scioltezza-estetica esecutiva-leggerezza. Gli insegnanti di EF, provengono quasi tutti da un vissuto sportivo precedente che ricalca una

⁶³ Sport "maschili" (calcio, triathlon), "femminili" (danza sportiva, ginnastica artistica, pattinaggio, ginnastica ritmica), "neutri" (pallamano, atletica, nuoto, judo, pallavolo).

binarizzazione sessuale degli sport a cui hanno perfettamente risposto. Gli sport neutri possiedono meno questo vincolo, non sono di solito associati ad alcun genere per cui si possono considerare fuori dallo stereotipo. Si evidenzia inoltre come la quasi totalità degli insegnanti sia tuttora impegnata nel mondo dello sport, anche al termine della propria pratica agonistica, continuando quindi a vivere la passione sportiva, oltre il lavoro scolastico. Diversa è la percentuale del gruppo femminile, in linea con i dati nazionali (Istat 2018), che raccontano di una popolazione più impegnata nel lavoro di accudimento familiare e quindi con minor tempo a disposizione per prolungare l'esperienza nel mondo sportivo. I percorsi lavorativi, prima dell'approdo alla scuola secondaria di primo grado, comprendono i primi gradi di scuola per le insegnanti, scuole superiori e Università per gli insegnanti, quindi ancora esclusivamente femmine nei luoghi educativi dove è richiesto più accudimento e maschi dove sono richieste alte competenze disciplinari. Più alta la percentuale delle insegnanti con percorsi di studio più articolati dei colleghi maschi. È con questi vissuti professionali di genere che gli insegnanti si presentano alle classi.



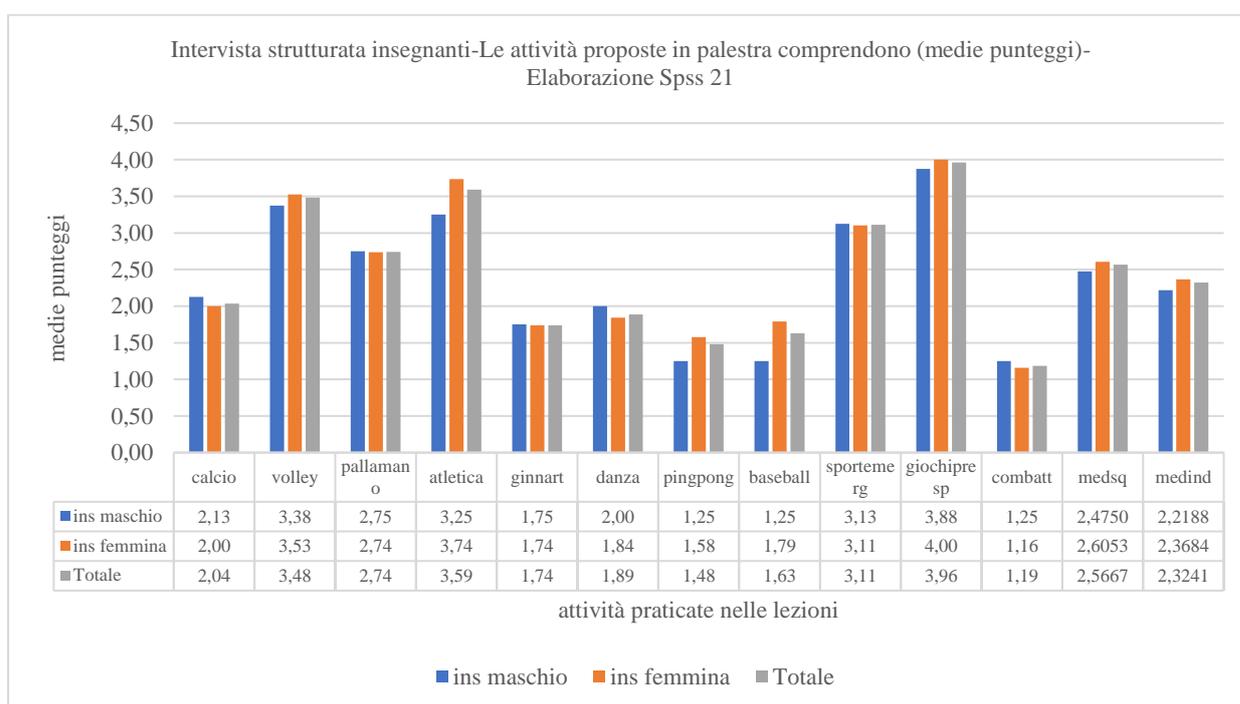
26: grafici descrittivi campione intervista strutturata insegnanti. % secondo sesso, età, anni d'insegnamento. Elaboraz. Spss 21..

9.4 Analisi dati

9.4.1 Il curriculum

Il primo e secondo gruppo di domande dell'intervista, era volto a indagare quale tipo di attività gli insegnanti propongono in palestra, le metodologie usate e quale curriculum

è presentato agli alunni. È una dimensione, quella del curricolo, già ampiamente sviluppata in questa ricerca, che deve catturare l'interesse dei/delle ragazze, intercettarne e soddisfarne le richieste cognitive al fine dell'acquisizione di competenze finalizzate ad un riconoscimento del sé e delle proprie capacità. Guardarlo secondo l'ottica dell'equità di genere permette di strutturarli in termini inclusivi, adatto ad offrire a tutti/e le stesse opportunità di esperienza motoria.



27: grafico intervista strutturata insegnanti. Le attività proposte. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.

Le pratiche proposte quotidianamente in EF (Graf. 27) sono atletica (3,74) e pallavolo (3,53), annoverate fra le discipline cosiddette neutre, quindi si può dire che le pratiche individuali e di squadra siano proposte equamente.

Interessante è la pratica degli sport emergenti (3,11) come ad esempio il Flyng Disk o Acroyoga, che non hanno subito l'influsso di stereotipi provenienti dai retaggi sportivi di tendenza maschiocentrica, presumibilmente praticati volentieri da femmine e maschi. In ogni caso, nella scuola secondaria di primo grado, le proposte sono incentrate maggiormente su giochi presportivi (4,00), quindi con regole e ruoli flessibili, con più

possibilità di accesso e attenzione alle dinamiche relazionali e sociali del processo di gioco e meno al tecnicismo. Proposte in tono minore risultano essere attività tipicamente maschili, come calcio o tipicamente femminili, come ginnastica artistica o danza. Bisogna sottolineare, che, al calcio, comunque, viene riservato uno spazio maggiore: la richiesta dei ragazzi di *fare una partita a pallone* è spesso insistente, la loro leadership all'interno del contesto classe è stato più volte sottolineato nelle ricerche educative (Appleby e Foster, 2013; Capel e Piotrowski, 2013). Non vi sono differenze significative, rispetto alle attività proposte, tra insegnanti femmine e maschi.

9.4.2 Metodologie

Il secondo gruppo di domande era finalizzato ad esplorare quali metodologie, solitamente gli insegnanti adottano nelle pratiche didattiche (Tab. 28).

Intervista strutturata insegnanti: metodologie - medie punteggi - Elaborazione Spss 21										
p <0,05	p=n.s.		p=n.s.		p=n.s.		p=0,029*	p=n.s.		
Si avvale di metodologie:	individuali	ds	piccolo gruppo	ds	squadra	ds	competitivo	ds	cooperativo	ds
Insegnante maschio	3,00	1,31	3,63	1,30	4,13	1,18	3,38	1,19	3,63	1,51
Insegnante femmina	2,47	1,07	3,74	0,81	4,26	0,65	2,58	0,61	4,05	0,91
Totale	2,63	1,15	3,70	0,95	4,22	0,89	2,81	0,88	3,93	1,11

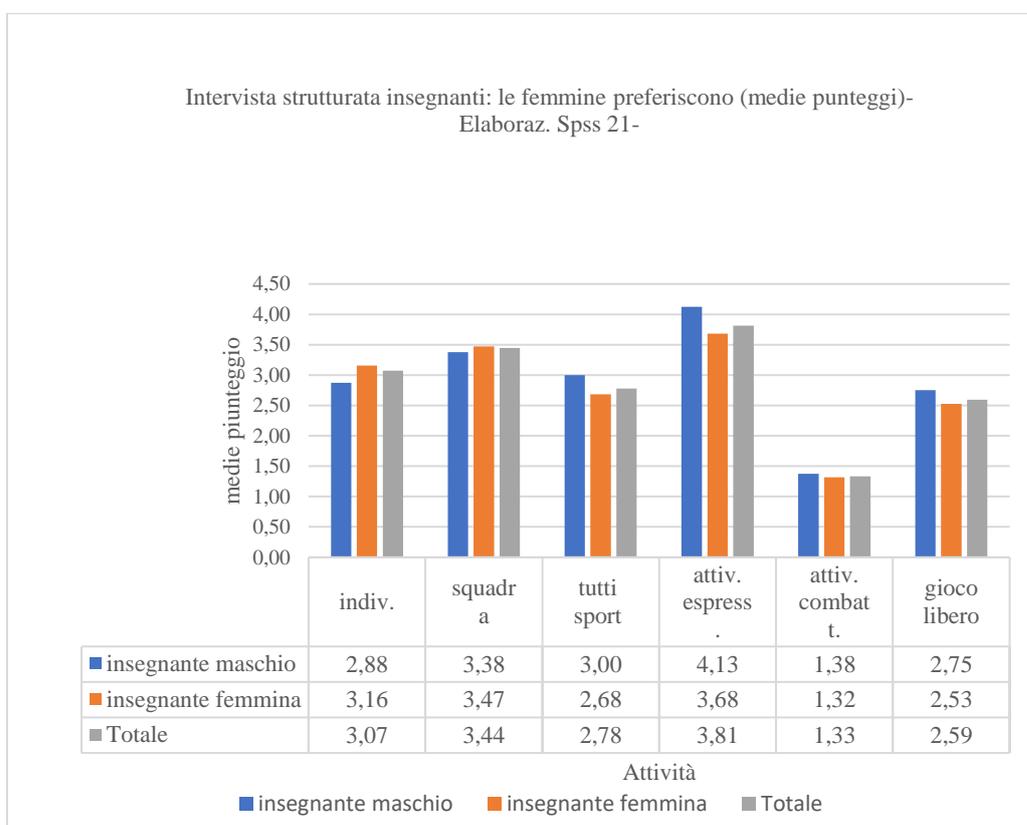
28: tabella intervista strutturata insegnanti. Medie punteggi delle metodologie usate. Elaboraz. Spss 21.

I giochi di squadra sono quelli maggiormente proposti (4,22), seguiti dalle attività cooperative (3,93) e da quelle in piccolo gruppo (3,70). Le metodologie che prevedono attività individuali sono le meno praticate (2,63). Le attività competitive, sono abbastanza praticate dagli insegnanti maschi (3,38), meno dalle insegnanti femmine, (2,58), con una differenza significativa ($p=0,029$) mentre, rispetto alle metodologie cooperative sono le femmine a praticarle più dei maschi, anche se con un dato di tendenza non significativo.

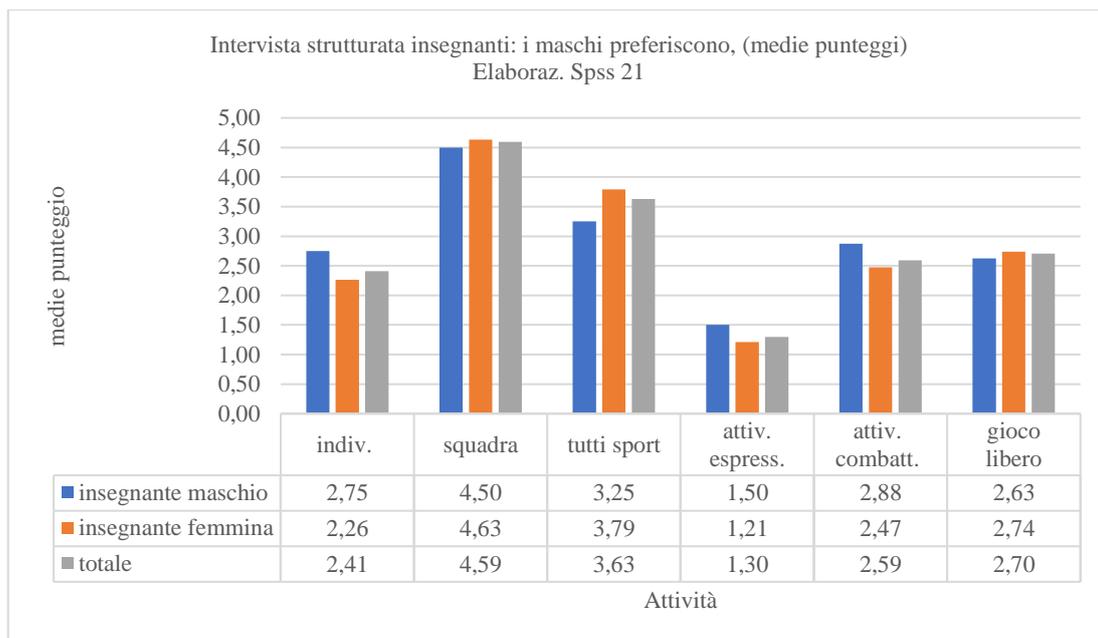
L'EF, essendo una pluridisciplina, si presta a una molteplicità di metodi e contenuti che possono essere continuamente variate e alternate a seconda del contesto e gruppo classe. Sarebbe auspicabile, quindi, tenere in considerazione questa opportunità per far

si che le proposte possano essere adattate ogni volta alla situazione, agli obiettivi ma soprattutto agli allievi/e.

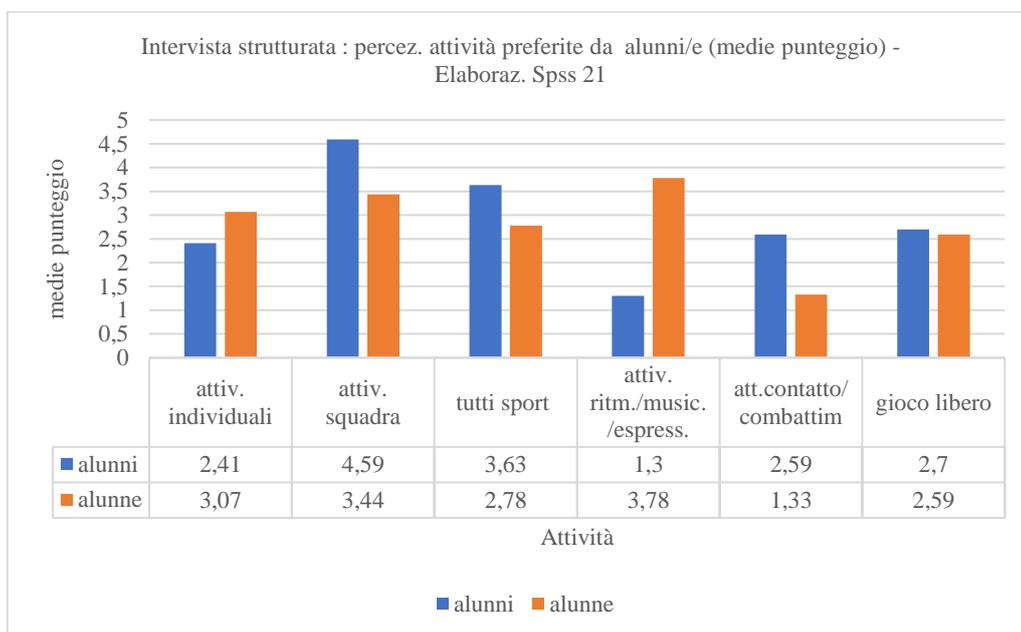
La ricerca in letteratura mostra come le ragazze siano più inclini ad attività meno competitive, più collaborative e orientate al mantenimento della forma fisica, mentre i ragazzi amino la sfida attraverso il gioco (Davis, 2003; Metcalfe, 2018). Questa differenza non rappresenta di per sé una giustificazione ad attività separate, bensì una maggior attenzione al bisogno di motivazione, alle relazioni che si instaurano tra femmine e maschi, spesso caratterizzate da opposizione qualora la lezione sembri a vantaggio dei gusti dell'uno o dell'altro genere.



29: grafico intervista strutturata insegnanti. Le attività preferite dalle alunne secondo gli/le insegnanti. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.



30: grafico intervista strutturata insegnanti. Le attività preferite dagli alunni secondo gli insegnanti. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.



31: grafico intervista strutturata insegnanti. Le attività preferite da alunni e alunne. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.

Alle/gli insegnanti è stato chiesto se pensano vi siano preferenze verso alcune attività piuttosto che altre, tra femmine e maschi (Graf. 31). Si può certamente affermare che gli insegnanti vedono una propensione per le attività di squadra negli alunni (4,59), meno nelle alunne (3,44), mentre le attività individuali sembrano abbastanza preferite

dalle femmine (3,07) molto meno dai maschi (2,41). Le attività di squadra sono anche quelle maggiormente proposte dalle/gli insegnanti.

Le attività che genericamente sono state definite espressive (danza, teatro, movimento e musica, ritmica) sono ritenute le meno gradite per maschi (1,30) mentre si pensa che alle femmine risultino molto gradite (3,78), come effettivamente emerge anche dal questionario alunni, tuttavia rimangono le meno praticate. Viene da riflettere se la risposta delle/gli insegnanti ricalchi i loro gusti, piuttosto che la consapevolezza di essere maggiormente condizionati dalle richieste degli allievi maschi che, di norma, risultano più insistenti (Parri e Ceciliani, 2021). Comunque questo si traduce in una pratica minima di queste discipline ancora ben differenziate dallo sport e a connotazione femminile. Oltre a ciò, le discipline più prettamente artistico-espressive, più lontane dal contenuto competitivo tipico sport, soffrono del fatto che l'EF trae la maggior parte dei contenuti delle lezioni proprio da esso. I ragazzi risultano maggiormente interessati, secondo gli insegnanti a tutti gli sport (3,63), più selettive sembrano le ragazze (2,68). In questo senso è utile richiamare il fatto che le pratiche a cui sono interessate le femmine sono meno proposte e che dal questionario alunni si è evidenziato una maggior flessibilità delle femmine verso pratiche come il calcio a preferenza maschile (Parri e Ceciliani, 2021). Anche qui potrebbe celarsi una rigidità nel modo di pensare 'tutti gli sport'. Vi sono sport emergenti come acrobatica aerea, pool dance, acroyoga che non rientrano nell'immaginario sportivo come è per basket, calcio, atletica, rugby. Non è detto che se non si amano praticare gli 'sport oramai storici' non si sia motivati allo sport e all'attività fisica. La pluralità di proposte provenienti da nuovi ambienti e filosofie del corpo può invertire le tendenze.

9.4.3 Attenzione, motivazione, apprendimento

Successivamente si è andati ad indagare quale percezione hanno gli insegnanti riguardo motivazione, attenzione e modalità di apprendimento degli alunni e delle alunne in EF. I risultati analizzati sono richiamati di seguito e sintetizzati nelle Tab. 32-33. Si riportano di seguito per esteso i quesiti.

Facendo riferimento alla sua esperienza come docente, può dire che i maschi / le femmine:

- ✓ sono motivati/e nella pratica sportiva (1.1)
- ✓ hanno un'elevata percezione delle proprie competenze (1.2)
- ✓ prestano attenzione alle spiegazioni (1.3)
- ✓ preferiscono agire sulla base di procedure/ consegne date (1.4)
- ✓ hanno una concentrazione adeguata al tempo di lavoro (1.5)
- ✓ preferiscono esplorare/indagare per arrivare a una soluzione (1.6)
- ✓ mostrano perseveranza nel portare avanti l'attività (1.7)
- ✓ comprendono meglio i compiti motori attraverso l'ascolto di una spiegazione (1.8)
- ✓ comprendono meglio i compiti motori attraverso la dimostrazione pratica (1.9)
- ✓ dimostrano capacità di ideazione in situazione di problem solving (1.10)
- ✓ sono esigenti verso se stessi/e (1.11)

Percezione delle/gli insegnanti sull'attenzione/motivazione						
Sesso allievi/e	Item	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
maschi	Med.	4,19	2,93	2,59	2,96	2,56
	D.st.	0,62	0,68	0,75	0,81	0,75
femmine	Med.	3,15	2,85	3,48	3,67	3,37
	D.st.	0,77	0,72	0,58	0,73	0,63
	p sign*	0,000*	NS	0,000*	0,002*	0,000*

32: tabella intervista strutturata insegnanti. Percezione sulle modalità di apprendimento di allieve/i. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.

Percezione delle/gli insegnanti sulle strategie di apprendimento allievi							
Sesso allievi/e	Item	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11
maschi	Media	2,37	3,11	2,93	3,85	2,81	3,26
	D. st.	0,79	0,75	0,83	0,72	0,79	1,13
femmine	Media	3,07	3,3	3,3	3,93	3,15	3,15
	D. st.	0,73	0,72	0,82	0,61	0,77	0,94
	p sign.*	0,001*	NS	NS	NS	NS	NS

33: tabella intervista strutturata insegnanti. Percezione strategie di apprendimento di alunne/i, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.

Il livello di percezioni dei docenti, rispetto alle caratteristiche di genere dei loro allievi, nell'espletamento delle lezioni di EF è importante perché fornisce significato a convinzioni, motivazioni, comportamenti e atteggiamenti attivati rispetto all'equità di genere (Metcalf, 2018; Siedentop e Tannehill, 2000)

I dati confermano alcune ricerche in letteratura: le/gli insegnanti sembrano percepire le differenze, tra femmine e maschi, nelle modalità con cui allievi e allieve affrontano le lezioni di EF (Fitzpatrick e McGlashan, 2016). Nel complesso i dati analizzati ricalcano alcuni stereotipi di genere, come la motivazione alla pratica sportiva, percepita significativamente più elevata nei maschi (Tab.32, 1.1), o la maggiore concentrazione,

rigorosità, disponibilità esplorativa delle femmine (Tab.32: 1.3, 1.4, 1.5,), (Parri e Ceciliani, 2021).

La consapevolezza delle proprie competenze, la perseveranza, la comprensione dei compiti assegnati, la loro soluzione e l'essere esigenti verso se stessi (Tab.32, 1.2; Tab. 33: 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11) non ottengono differenze tra femmine e maschi.

Nell'idea di genere delle/gli insegnanti, dunque, le femmine mostrano le stesse potenzialità dei maschi, che però, nella pratica concreta, non vengono considerate. La differenza percepita nella dimensione della motivazione (Tab. 32, 1.1), con una media di 4,19 per i maschi e 3,15 per le femmine, rappresenta uno stereotipo che mette in campo una pratica dell'EF più orientata alle esigenze e richieste maschili, provocando senso di inadeguatezza e presa di distanza nelle femmine, indotte a percepirsi meno competenti nell'attività motoria e sportiva (Bryan e Solmon , 2012; Bailey et al., 2011; Slater e Tiggemann, 2011). In questo modo, in maniera circolare, i curricula risultano nettamente androcentrici, con una soddisfazione che genera motivazione e entusiasmo nei ragazzi, i quali vengono confermati e potenziati nelle loro competenze e abilità, alimentando lo stereotipo che le attività motorie sono svolte meglio dai maschi, perché fisicamente più dotati. Il contrario avviene per le ragazze che non riescono ad emergere in situazione di questo tipo.

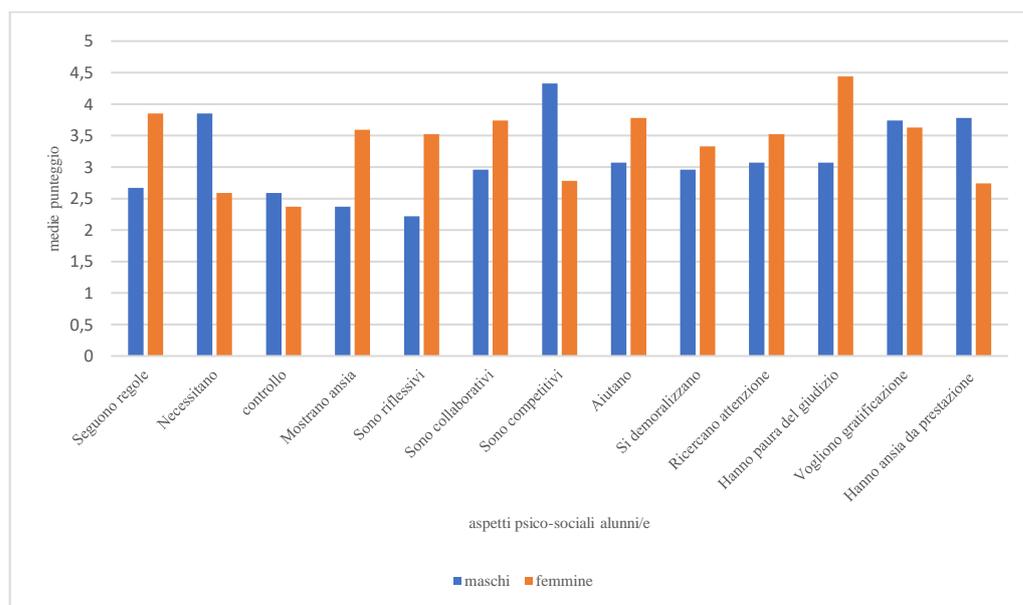
Per completare il quadro della percezione della personalità di alunni e alunne si è cercato di ricostruire altre rappresentazioni delle/gli insegnanti (Tab.34 e Graf. 35) in riferimento ai singoli elementi:

- ✓ rispetto delle regole,
- ✓ capacità di controllo di sé,
- ✓ controllo dell'ansia,
- ✓ capacità riflessiva,
- ✓ propensione alla collaborazione vs la competizione,
- ✓ disponibilità agli altri,
- ✓ riflessività,
- ✓ tendenza a demoralizzarsi,
- ✓ richiesta di attenzione dell'insegnante,
- ✓ paura del giudizio,

- ✓ bisogno di gratificazione,
- ✓ ansia da prestazione.

Intervista strutturata, percez. caratt. psico-sociali degli alunni (medie punteggio) - Elaboraz Spss 21-		Media	Deviazione std.	<i>p signific.<0,05</i>
Seguono regole	maschi	2,67	,679	
	femmine	3,85	,718	,000*
Necessitano controllo	maschi	3,85	,949	
	femmine	2,59	,747	,000*
Mostrano ansia	maschi	2,37	,688	
	femmine	3,59	,572	,000*
Sono riflessivi	maschi	2,22	,424	
	femmine	3,52	,700	,000*
Sono collaborativi	maschi	2,96	,437	
	femmine	3,74	,764	,000*
Sono competitivi	maschi	4,33	,620	
	femmine	2,78	,698	,000*
Aiutano	maschi	3,07	,550	
	femmine	3,78	,801	,000*
Si demoralizzano	maschi	2,96	,980	
	femmine	3,33	,784	n.s.
Ricerca attenzione	maschi	3,07	,958	
	femmine	3,52	,893	0,016*
Hanno paura del giudizio	maschi	3,07	,958	
	femmine	4,44	,751	0,000*
Vogliono gratificazione	maschi	3,74	,526	
	femmine	3,63	,688	n.s.
Hanno ansia da prestazione	maschi	3,78	,934	
	femmine	2,74	,944	0,000*

34: tabella intervista strutturata insegnanti. Percezione caratteristiche psico-sociali degli/le alunni/e. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.



35: grafico relativo alla tabella 34.

Dalla Tab.34 e dal Graf. 35 e come più volte è risultato (dalle osservazioni e in letteratura), si evince che anche nella percezione delle/gli insegnanti i maschi faticano di più a rispettare le regole (2,67) e il controllo dei loro comportamenti risulta, per gli insegnanti, impegnativo. Nelle due voci seguenti, ansia e riflessività, la percezione delle/gli insegnanti ricalca lo stereotipo di genere, le femmine sono collocate su abbastanza/ molto (3,59; 3,52), mentre per i maschi (2,37; 2,22) è collocata su poco l'ansia e abbastanza la riflessività, con significatività. Si conferma, dunque il carattere dinamico e di complessa gestione della disciplina, dove i maschi tendono a essere maggiormente vivaci, attivi e, a volte, disturbare la lezione (Bailey, Wellard e Dismore, 2011). L'azione di controllo esercitata dalle/gli insegnanti è una parte importante della lezione che potrebbe togliere energie ad altri aspetti del processo, come l'attenzione alle relazioni di genere (Parri e Ceciliani, 2020). Differenze si sono riscontrate in parecchie voci dell'item, anche se non tutte significative: oltre quelle già enunciate, femmine collaborative (3,74) e maschi competitivi (4,33). Le femmine sono viste come più capaci di chiedere aiutare, quindi con caratteristiche di cura (F 3,78; M 3,07). Si configura in modo abbastanza delineato lo stereotipo delle caratteristiche maschili e femminili, ancora maggior tendenza alla demoralizzazione delle femmine (F 3,33; M 2,96), sensibili a giudizi e critiche dei pari F 4,44; M 3,07). L'impegno delle femmine a scuola si realizza anche con una maggior attenzione (F 3,52; M 3,07), mentre l'aspetto prestativo dei maschi in educazione fisica emerge piuttosto forte rispetto alla femmina con un punteggio di 3,78 (molto). Sembra che tutti le/gli alunne/e abbiano necessità di feedback e gratificazioni, dunque resta da vedere, a dispetto delle ricerche attuate fino ad ora, se gli insegnanti riescono a fare focus su quanto sono presi dalla concitazione della classe che rimane a dominanza maschile e optare in maniera consapevole e veritiera per un'equità di rimandi, sollecitazioni, incoraggiamenti e spiegazioni, a femmine e maschi.

La percezione delle/gli insegnanti, quindi, risulta parzialmente in linea con lo stereotipo di genere rispetto alle caratteristiche attribuite all'uno o all'altro genere. Molte di queste affermazioni saranno oggetto di dibattito nei focus-group e, come si evidenzierà, saranno confermate.

9.4.4 Leadership

La domanda successiva intendeva indagare la percezione della leadership nel gruppo classe di EF. Premesso che la definizione di leadership è difficile, dato anche il dibattito sempre in evoluzione, qui si intende definirla come la capacità di motivare più individui a raggiungere un determinato obiettivo, comune e condiviso, dunque riferibile alla capacità di affermarsi e posizionarsi in modo emergente all'interno di un gruppo classe, piuttosto che nello svolgimento di un gioco, attività sportiva o altri tipi di organizzazione della vita scolastica (Hunt, 2004).

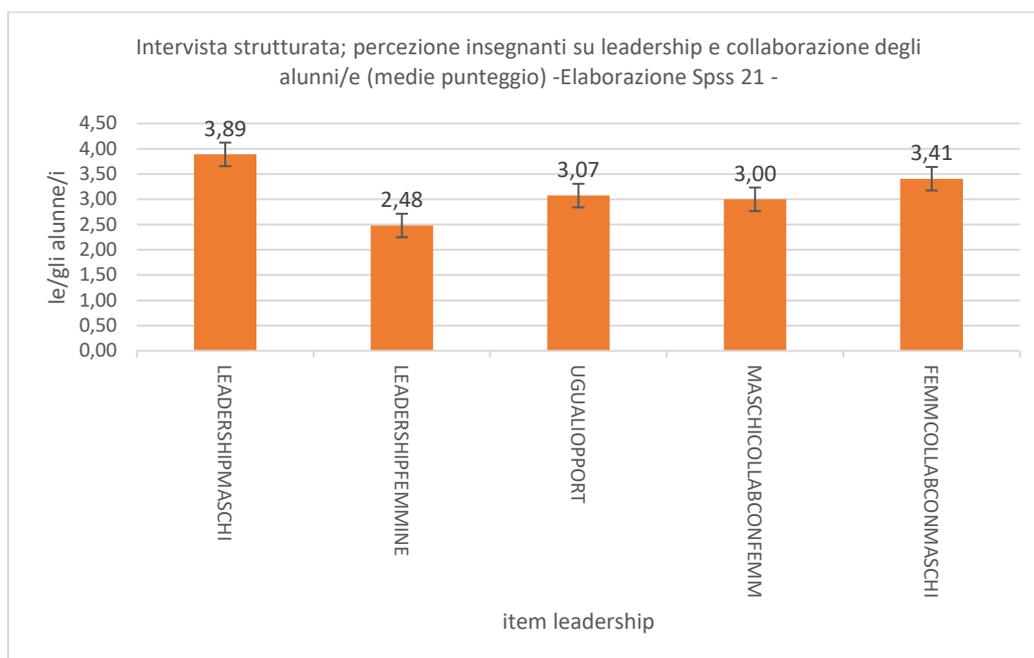
In EF, le doti di leadership possono connotarsi in modo particolare nel lavoro di squadra, di piccolo gruppo, quasi sempre indispensabile (Voelker, 2016). Non è stato precisato alle/gli insegnanti la definizione di leadership cui avrebbero dovuto fare riferimento, dunque teniamo in considerazione un'immagine consueta e popolare di persona che per alcune caratteristiche personali e ambientali riesce a farsi apprezzare dal gruppo e a essere utile nella costruzione dei processi che si svolgono all'interno del gruppo. Queste la domanda multipla rivolta agli insegnanti:

- Facendo riferimento alla sua esperienza come docente, può dire che:
 - ✓ in ambito motorio, la leadership nel gruppo classe è prevalentemente maschile? ⁶⁴
 - ✓ in ambito motorio, la leadership nel gruppo classe è prevalentemente femminile?
 - ✓ vi sono uguali opportunità di leadership per femmine e maschi in EF?
 - ✓ i maschi collaborano volentieri con le femmine nelle squadre miste?
 - ✓ le femmine collaborano volentieri con i maschi nelle squadre miste?

⁶⁴ Le risposte su scala Likert con punteggio da 1 a 5 andavano da pochissimo a moltissimo

Leadership	Media punteggio	p signific <0.05
Leadershipmaschi	3,89	n.s.
Leadershipfemmine	2,48	n.s.
Uguali opportunità	3,00	n.s.
I maschi collaborano con femmine	3,07	n.s.
Le femmine collaborano con i maschi	3,41	n.s.

36: tabella intervista strutturata insegnanti. Leadership, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.



37: grafico relativo alla tabella 36. Elaboraz. Spss 21.

Dal Graf. 37 risulta evidente la percezione delle/gli insegnanti di una leadership maschile così come riferito in letteratura (Northouse, 2021). Il punteggio di 3,07 (abbastanza) per le uguali opportunità potrebbe far pensare ad un equilibrio, ad una percezione di offerta formativa equa. In realtà, emergerà poi dai focus-group, che gli insegnanti sono molto concentrati sul ‘non fare differenze’ per dare a tutti le stesse opportunità, in termini di uguaglianza, per cui il motivo ricorrente è *io non faccio differenze*. Poi di fatto, ammettono che emerge una leadership maschile. Dunque non basta fare attività uguali per tutti, senza fare differenze, la cura per le relazioni tra i generi deve andare di pari passo con l’offerta di attività ampie e varie.

La leadership che Northouse (2013) riferisce come il processo cui un individuo esercita un potere di influenza sugli altri per raggiungere obiettivi concordati è evidente

che è una competenza relazionale e progettuale, una skill importante per i percorsi futuri dei/le ragazzi/e. Tradizionalmente gli sforzi di sviluppo di leadership si sono concentrati sui maschi e in contesti di cultura bianca, di classe medio/alta -borghese. Vero è che la leadership tra le donne e le ragazze di recente ha ricevuto attenzione anche se, ancora oggi, le donne risultano sottorappresentate nei ruoli di leadership posizionale, incluso lo sport, rispetto alle loro controparti maschili.⁶⁵ Le ragioni di queste disparità riguardano una lunga storia di discriminazione di genere nello sport, nei confronti delle atlete, ma più in generale anche di allenatrici e dirigenti (Kamphoff et al., 2010).

L'EF, potenzialmente, può promuovere l'acquisizione di competenze di leadership (Gould e Voelker, 2012; Hellison e Martinek, 2009), proprio perché allena continuamente la capacità di relazione, di confronto nel gioco, incita continuamente nel mettersi alla prova e a confrontarsi con le proprie capacità. Tuttavia, proprio perché legata ad un immaginario maschile, educare la competenza di leadership nello sport comporta avere obiettivi mirati all'equità di genere, focalizzati sulla necessità di dare voce in maniera equa sia ai ragazzi che alle ragazze; implica anche considerare diverse forme di leadership, nelle sue molteplici caratteristiche e non solo quelle direttive-assertive, tradizionalmente associate ad una rappresentazione di 'lavoro maschile' e culturalmente in contraddizione con i ruoli di genere tradizionali femminili (Eagly & Karau, 2002; Eagly, 2007). Le donne leader, che dimostrano sensibilità, cura, comportamenti supportivi, sono frequentemente criticate, così come le donne leader che mostrano caratteristiche di maggiore decisione e assertività, sono avversate o definite maschiline. Molte ragazze inoltre non aspirano al ruolo di leader per paura di essere derise perché credono di non essere abbastanza maschiline o pensano di attentare alla loro femminilità (Schoenberg et al., 2008): verrebbero violate le aspettative sociali, riferite al dover essere piacevoli, tranquille, rispettose.

L'EF offre opportunità di sviluppo di competenze di leadership. La leadership coinvolge una serie di skills che possono essere apprese, incluso il diventare un modello

⁶⁵ Dati del rapporto EIGE 2020.

positivo per i pari, un comunicatore/trice efficace, motivatore/trice degli altri, saper fare coesione nel gruppo (Gould e Voelker, 2010). Nella dinamicità e caratteristiche dei compiti motori, possono facilmente essere racchiuse possibilità di formarsi ad una capacità decisionale e di guida di un gruppo, dunque trasferibili poi alle situazioni di vita sociale e lavorativa. È stato osservato che vi sono stili di leadership più spostati verso quelle che sono considerate caratteristiche femminili; gli stili di leadership nelle donne sono utilizzati nel management dove collaborazione, cooperazione, operatività, empatia e condivisione delle responsabilità sono in primo piano (Eagly, 2007). Dunque sia caratteristiche tipizzate come maschili che come femminili sono racchiuse nella leadership (Kark et al., 2012). Una dei riferimenti in campo manageriale è Peter Drucker⁶⁶ che definisce semplicemente come il leader sia qualcuno che è in grado di coinvolgere, avere dei *followers*. In questo senso la leadership fondamentale viene a essere di natura relazionale, una capacità di coinvolgere altri in relazioni di fiducia per perseguire obiettivi e creare nuovi leader. Per gli insegnanti di educazione fisica, aver chiaro quali tipologie di leadership possono essere sviluppate e poter sganciarsi dal comune modello di caposquadra abile e con elevate prestazioni motorie, significa dare possibilità a tutti di sviluppare competenze importanti per la propria autodeterminazione e prospettiva futura. Trovandosi attualmente in posizione di svantaggio, per le ragazze il lavoro dovrà essere maggiormente focalizzato e mirato,.

9.4.5 I valori dello sport

Una delle batterie di domande era riferita alle rappresentazioni legate ai valori dello sport che avrebbero potuto rappresentare un buon indice di stereotipia o meno.

La domanda era la seguente:

- Quanto è d'accordo con queste affermazioni? (Tab.38)

⁶⁶ Drucker è nato a Vienna nel 1909 è scrittore, insegnante e consulente specializzato in management. Ha scritto “*The Practice of Management*”, pubblicata nel 1954, il contributo teorico più significativo per l'introduzione del concetto di “*management by objectives*”, (gestione per obiettivi)

Cfr: Drucker, P., e Zahra, S. A. (2003). An Interview with Peter Drucker. *The Academy of Management Executive* (1993-2005), 9-12.

- ✓ bisogna essere portati per fare uno sport (2.1)
- ✓ lo sport è sempre educativo (2.2)
- ✓ uno sport è tanto più praticato da ragazzi e ragazze quanto più i mass media mostrano prestazioni elevate dei grandi atleti (2.3)
- ✓ le differenze naturali fisiche sono sufficienti a spiegare le differenze fra i sessi osservate nelle performances e nella partecipazione motoria (2.4)
- ✓ la diversità fra femmine e maschi comporta la necessità di diversificare l'intensità o la difficoltà della stessa attività (2.5)
- ✓ agli uomini e alle donne devono essere riservate le stesse opportunità nello sport, ma femmine e maschi sono naturalmente differenti (2.6)
- ✓ le differenze tra femmine e maschi nello sport esistono perché le persone pensano che esistano (2.7)
- ✓ lo sport praticato da atleti maschi è più spettacolare di quello praticato da atlete femmine (2.8)
- ✓ lo sport praticato da atlete femmine è più spettacolare di quello praticato da atleti maschi (2.9)
- ✓ vi sono sport in cui riescono meglio le femmine (2.10)
- ✓ vi sono sport in cui riescono meglio i maschi (2.11)

Percezione delle/gli insegnanti sui significati dell'Ed. Fisica e dello sport												
Sesso Insegn.	Item	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11
M	Med.	1,63	4,75	3,50	2,25	2,50	4,00	2,75	2,00	1,50	3,38	3,50
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	D. st.	0,74	0,46	0,76	1,03	0,76	1,31	1,49	1,1	0,54	1,76	1,85
F	Med.	2,16	4,47	3,58	2,95	2,68	3,95	2,74	1,79	1,68	3,05	3,11
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	D.st.	0,83	0,84	0,69	0,97	0,88	0,91	1,04	0,78	0,58	1,22	1,24
Tot	Med.	2,00	4,56	3,56	2,74	2,63	3,96	2,74	1,85	1,63	3,15	3,22
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	D.st.	0,83	0,75	0,69	1,02	0,83	1,01	1,16	0,90	0,56	1,37	1,42
	P Signif.	*	NS									
		.023										

38: tabella intervista strutturata insegnanti. I significati dell'attività sportiva. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.

Rispetto agli stereotipi riferiti allo sport (Chalabaev et alii, 2013; Vilhjalmsón, Kristjansdóttir, 2003), vi è un forte consenso delle/gli insegnanti sui concetti che dovrebbero rendere più inclusiva ed equilibrata l'EF scolastica: sport come mezzo educativo, differenze di sesso e non di genere nel livello prestativo, esistenza di stereotipi di genere che bisogna evitare (Tab. 38; 2.2, 2.4, 2.5, 2.7).) (Chalabaev et al.2013; Vilhjalmsón et al.,2003). Per quel che riguarda la terza dimensione su rappresentazioni di genere e stereotipi riferiti allo sport, a parte l'idea che bisogna essere portati per lo sport, significativamente più alta nelle femmine (Tab.38; 2.1), vi è un forte consenso delle/gli insegnanti rispetto alle altre voci analizzate. Questi dati possono essere interpretati da una parte come fiducia e attaccamento alla propria disciplina e ai valori positivi ad essa collegati, d'altra parte sembrano non tenere in considerazione quanto esplicitato dalla comunità europea che sottolinea rischi di stereotipo di genere veicolati dallo sport (Parri e Cecilian, 2021).⁶⁷

⁶⁷ Il seminario della presidenza ellenica sulla «violenza di genere nello sport e la protezione dei minori», svoltosi il 20 marzo 2014 ad Atene, ha invitato ad affrontare e a monitorare periodicamente la parità di genere nello sport in tutti i livelli e settori

Un appunto particolare, invece, va rilevato rispetto alla elevata media generale (3,96), ottenuta nell'accordo con l'affermazione *agli uomini e alle donne devono essere riservate le stesse opportunità nello sport, ma femmine e maschi sono naturalmente differenti* (Tab.38; 2.6). Se da un lato la prima parte dell'affermazione, sulla necessità di offrire stesse opportunità a femmine e maschi, appare un orientamento corretto, la seconda parte sembra confermare il pensiero dominante, anche tra gli insegnanti, volto alla naturalizzazione delle differenze. Tale interpretazione, infatti, riferita alle credenze sui comportamenti dei ragazzi e delle ragazze, ritenuti e ritenute 'naturalmente' diversi in abilità e capacità, tendono a stabilizzare alcuni stereotipi di genere, proprio nel sottolineare una normalizzazione delle differenze (Isidori e Fraille 2008).

9.4.6 Importanza della tematica di genere

Una ulteriore riflessione è scaturita analizzando la distribuzione percentuale su domande riguardanti l'importanza, percepita dalle/gli insegnanti, rispetto alla tematica di genere (Tab.39).

dello sport, inclusa la violenza di genere nello sport, e a valutare la natura e la portata di quest'ultima, concentrandosi in particolare sugli sport di élite, sulla relazione allenatore-atleta, sulla relazione tra l'entourage sportivo e l'atleta e sulla relazione inter pares tra atleti. Esso ha inoltre chiesto che siano elaborati strumenti sufficienti (per esempio servizi di sostegno, consulenza e linee telefoniche dirette) per gli atleti che abbiano subito molestie sessuali o violenza nello sport" (G.U.U.E. 2014).

Importanza percepita dalle/gli insegnanti rispetto alla tematica di genere in EF	
Item a	Dia un voto di importanza alla tematica di genere <6 o >6
<6	30%
>6	70%
Item b	Ha affrontato, nell'ultimo triennio, la tematica delle differenze di genere nella EF e nello sport?
Più volte	25,8%
Poche volte	33,3%
Mai	40,9%
Item c	Declinazione del linguaggio al maschile e al femminile
Si	63,7%
No	37,3%

39: intervista strutturata insegnanti, importanza tematica di genere. %. Elaboraz. Spss 21.

In tutti i dati analizzati, non sono emerse differenze significative tra insegnanti maschi e insegnanti femmine, il che conferma l'idea di un pensiero univoco e consolidato, rispetto al problema di genere, tra gli insegnanti di EF.

L'importanza attribuita dagli/dalle insegnanti alle tematiche riguardanti il genere, mostra una contraddizione nei dati raccolti. In effetti analizzandoli emerge che il 70% degli/delle insegnanti attribuisce attualità e importanza a tali tematiche (Tab.39 Item a) ma poi, nel concreto (Tab.39 Item b), solo il 33,3% dichiara di affrontarli per più volte mentre, il resto del campione, dichiara di parlarne poche volte (25,9%) o mai (40,7%). Questo riscontro si integra perfettamente nel dato emerso dalla analisi delle pratiche didattiche (a) dove le percezioni dei/delle docenti sembrano orientate verso una equità di genere che, poi, non viene attuata (Morgan, Hansen, 2008).

Nell'uso consapevole di un linguaggio declinato al maschile e femminile (Tab. 39 Item c) è emerso che il 63% dei/delle rispondenti dichiara di declinarlo in tal senso, il 36% non lo declina o non ci ha mai pensato. L'importanza del linguaggio (Andrés *et alii*, 2014), l'uso corretto di termini al maschile o al femminile e l'evitamento di espressioni stereotipate, può facilitare notevolmente il processo di emancipazione dagli stessi stereotipi. Il sessismo, nella lingua italiana, non è una novità (Sabatini, 1987) ed è il riflesso di costruzioni culturali che ordinano funzioni e ruoli di uomini e donne con relativi livelli d'importanza (Argenziano, 2018).

9.5 Discussione

I dati raccolti sintetizzano il livello di percezioni dei docenti, rispetto alle caratteristiche di genere dei loro allievi nell'espletamento delle lezioni di EF. Gli item del questionario presi in considerazione, sono riferibili a diversi aspetti del processo di insegnamento-apprendimento secondo le seguenti tre dimensioni:

1) Analisi delle pratiche didattiche

Per quanto concerne le prassi didattiche, gli insegnanti sembrano percepire le differenze tra ragazze e ragazzi in vari aspetti legati al processo d'insegnamento/apprendimento. Come confermato in letteratura, le femmine vengono percepite come più ansiose, più preoccupate del giudizio o della critica, i maschi maggiormente motivati e più bisognosi di controllo (Zanniello, 2013). Le differenze percepite riguardano sia il gradimento delle attività che le modalità con cui allievi e allieve affrontano e apprendono i compiti motori.

Nel complesso i dati analizzati ricalcano alcuni stereotipi di genere, ad esempio la convinzione che i ragazzi siano più motivati nella pratica sportiva o che le ragazze siano più attente e rigorose verso le consegne, (Tab.32, 1.1 1.3 1.4 1.5 1.6). Non emergono invece differenze significative in ambiti che, invece, appaiono sbilanciati verso il maschile nella pratica concreta. Le femmine, infatti, sono percepite come i maschi nella consapevolezza delle proprie competenze, nella perseveranza, nella comprensione verbale e imitativa dei compiti assegnati, nella soluzione di compiti motori e nell'essere esigenti verso se stessi (Tab.32-33; 1.2, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10,1.11).

Nell'idea di genere delle/gli insegnanti, dunque, le femmine mostrano le stesse potenzialità dei maschi, potenzialità che poi non emergono nella pratica concreta in cui l'aspetto prestativo, voce in cui i maschi vengono percepiti come più motivati, sovrasta quella cognitiva-emotivo/relazionale dove le femmine sono superiori o pari ai loro compagni.

Non vi è la convinzione della necessità di diversificare le attività per genere, se non per quel che riguarda il carico o nella proposta di alcuni esercizi (Parri e Ceciliani, 2020). Vero è che la tendenza delle/gli insegnanti sembra registrare una maggior propensione

verso proposte di attività sportive e motorie non allineate necessariamente ai classici canoni sportivi di agonismo, competitività e prestazione (ne sono un esempio il Flying Disk e Dodgeball). Molte proposte rimangono comunque orientate verso attività che hanno a riferimento lo sport orientato alla competizione, agonismo, che fa riferimento a discipline ‘maschili’ e ‘femminili’ e dove prevalgono ancora le istanze maschili. All’interno di questa dimensione risulta interessante il già richiamato item 1.1 (Tab.32): *secondo la sua esperienza le femmine/i maschi sono motivate/i nella pratica sportiva* che registra una media 4,19 per i maschi e 3,15 per le femmine. La motivazione è certamente un insieme complesso di fattori, ma ricerche mettono in luce le seguenti evidenze: ritenersi o meno adeguati, così come giudizi di valore sulle proprie abilità motorie, determinano il rapporto di distanza dalla pratica sportiva (Slater e Tiggemann, 2011). Oltre a sentirsi meno competenti, le ragazze attribuiscono meno valore allo sport, rispetto ai ragazzi, deviando anche verso attività più consone alla percezione sociale di femminilità (Bailey et al., 2011).

2) Analisi dell’importanza percepita rispetto alla tematica di genere.

In questo caso emerge una contraddizione nei dati raccolti. Il riferimento va all’importanza attribuita dalle/gli insegnanti alle tematiche riguardanti il genere. Analizzando i dati emerge che il 70% delle/gli insegnanti attribuisce attualità e importanza a tali tematiche ma poi, nel concreto, solo il 33,3% dichiara di affrontarli per più volte mentre, il resto del campione, dichiara di parlarne una sola volta (25,9%) o mai (40,7%). Si ritrova dunque lo scarto tra una corretta percezione dell’equità di genere a cui viene data una certa importanza e la sua mancata attuazione nelle pratiche didattiche concrete in EF.

Questo riscontro si integra perfettamente nel dato emerso dalla analisi delle pratiche didattiche dove le percezioni dei docenti sembrano orientate verso una equità potenziale di genere, in EF, alla quale, poi, non segue un riscontro nella realtà progettuale e programmatoria della disciplina. Probabilmente, a fronte di questi dati, in parte contraddittori, manca un lavoro di riflessione, prima personale e poi più collegiale, da parte dei docenti di EF.

Dal questionario, emerge comunque una potenziale attenzione delle/gli insegnanti sulle tematiche di genere che si esprime nel tentativo di affrontare in situazioni di gruppo o con richiami individuali episodi che possono verificarsi nel gruppo classe, di tipo sessista intese come prese in giro di ragazzi/e verso le prestazioni motorie dell'altro genere o su aspetti fisici. Rimane l'interrogativo della formazione insegnanti e nello specifico delle/gli insegnanti di EF rispetto al tema; non si tratta solo di far fronte a episodi isolati e evidenti, ma di mettere in campo strumenti e pratiche quotidiane. Il linguaggio è, ad esempio, un aspetto che richiede consapevolezza nell'uso parlando di genere (Biemmi, 2009). Dal questionario emerge che il 63% dei rispondenti dichiara di declinarlo al maschile e al femminile in maniera equa, il 36% non lo declina o non ci ha mai pensato. In relazione all'importanza del linguaggio l'uso corretto di termini declinati al maschile o al femminile, così come l'evitamento di espressioni stereotipate, può facilitare notevolmente il processo di emancipazione dagli stessi stereotipi.

È della fine degli anni '80 la critica/denuncia dell'uso proiettato tutto al maschile della lingua italiana da parte di Alma Sabatini (1987) con la sua ricerca "Il sessismo della lingua italiana". Da essa si è colto che la lingua italiana è sessuata ma non sessista: è l'uso che se ne fa a trasformarla, non a caso si parla di "sessismo semantico". L'interessante ricerca dell'Autrice mette in luce che quotidianamente ci si esprime attraverso un maschile-finto-neutro, quando invece dal punto di vista grammaticale la lingua italiana mette a disposizione regole certe per esprimere anche il femminile. Dunque anche nel linguaggio si avverte il riflesso di costruzioni culturali che ordinano funzioni e ruoli di uomini e donne con relativi livelli d'importanza (Argenziano, 2018; Sabatini 1987).

9.6 Conclusioni

I dati raccolti mostrano una percezione del problema sicuramente apprezzabile ma, al contempo, in contrasto con le pratiche educative attuate in EF, che, tuttora, non riescono a contrastare i consolidati stereotipi di genere. Il questionario somministrato alle/gli insegnanti, in parte, ha sollecitato una riflessione sul problema, con risposte e

atteggiamenti tendenti all'equità di genere, a parte per alcuni item. D'altro canto, però, i dati presentavano una incongruità tra la percezione di interesse dei docenti, verso la tematica di genere, e la loro dichiarazione di affrontare poco, o per nulla, il problema a scuola.

Per tali motivi il suggerimento che emerge dall'indagine, conferma l'idea sulla necessità di intraprendere percorsi di riflessione che, fino ad ora, sono stati poco praticati dai docenti di EF a conferma del fatto che, alcuni stereotipi, sono talmente consolidati da non emergere a livello di consapevolezza concreta e attiva (Parri e Ceciliani, 2021).

Ponendosi nella neutralità dell'insegnamento, poco avvezzi a pensare all'intreccio tra saperi e esperienze personali, costruire percorsi di riflessività con gli insegnanti potrebbe anche significare avviarli ad un accompagnamento, una sorta di supervisione insomma, da attuarsi individualmente o in gruppo.

Dall'educare al genere (Gamberi, Maio, Selmi, 2010) potrebbe scaturire una pratica formativa di tipo riflessivo per collocare i saperi in costante contatto con i vissuti e le attività concrete. Prendendo come riferimento le parole di Dewey, possiamo dire che forse è proprio questo tempo attuale, così difficile, quello dove è necessario innanzi tutto che il soggetto percepisca uno stato di perplessità, e che rispetto a questo stato cognitivo senta l'esigenza di risolvere le difficoltà incontrate; è sulla base di questo 'disagio cognitivo' accompagnato dal desiderio di superarlo, che il soggetto avvia:

“un'operazione di ricerca... per trovare i materiali che risolveranno il suo dubbio”
(Dewey, 1961 pag. 61).

Ci sembra proprio il tempo presente, quello di Dewey, dove tutti probabilmente percepiamo uno stato di perplessità, ma anche il tempo in cui l'EF, spesso considerata solo momento di svago, rispetto al tempo di studio degli altri insegnamenti, possa generare spazi di riflessione per l'equità di genere, attraverso una ricontestualizzazione della sua dimensione ontologica ed epistemologica, magari a partire dal genere (Parri e Ceciliani, 2020)

Capitolo 10: Le biografie professionali

10.1 Introduzione

La biografia professionale, come strumento di riflessione sulle proprie pratiche, assume l'ipotesi che la natura delle esperienze antecedenti la professione influenzi il modo di interpretare, adattare e applicare il sapere (Zanassi, 2020; Mortari, 2003). Nel presente lavoro, la biografia professionale è andata ad integrazione dei focus-group svoltisi con gli insegnanti, per esplorare i modi in cui un gruppo di insegnanti di EF costruisce l'idea di come trattare il genere e come tenerlo in considerazione nella pratica delle lezioni. La narrazione autobiografica è ormai riconosciuta e ampiamente descritta in letteratura come una modalità di attivazione dei processi riflessivi che conducono alla comprensione delle ragioni anche delle proprie scelte professionali nonché, per quanto riguarda il settore educativo, dell'adesione a certi modelli pedagogici piuttosto che ad altri:

Non sempre gli educatori sono consapevoli delle ragioni che stanno alla radice di determinate opzioni pedagogiche, le quali, più che il risultato di un'analisi epistemologica criticamente condotta, sono spesso in relazione con precise esperienze formative vissute nel corso della vita, che esercitano un potere performativo più intenso delle teorie apprese sui testi (Mortari, 2003, p. 106).

Anche D. Demetrio⁶⁸ (2002), fondatore della Libera Università dell'autobiografia di Anghiari, sostiene che l'autobiografia permette una riflessione su di sé e sulle proprie esperienze ed è uno strumento in grado di offrire significati all'esperienza. Secondo l'Autore, la pretesa di raccontarsi in una scrittura autobiografica non è di ricostruzione del vero, ma di coscientizzazione dei processi che la scrittura stessa attiva per rendere consapevole anche il proprio ruolo professionale.

Solitamente gli insegnanti di EF costruiscono un buon rapporto con l'attività sportiva e tendono a riprodurre alcuni modelli vissuti, che si rifanno ad una visione di attività sportive e motorie cariche di valori positivi, con una tendenza a dare importanza al fare motorio, tralasciando gli aspetti 'scomodi', come occuparsi di genere. La produzione di tracce autobiografiche può aiutare, in questo senso, attraverso uno sguardo critico sulle proprie scelte, ad assumere 'posizioni emancipate' nuove, rispetto alle scelte consolidate (Mortari, 2003).

Demetrio (2002) e Formenti (2006) ritengono si possa sviluppare una sorta di "empowerment personale" con l'autobiografia, dove avviene l'integrazione della propria esperienza con la dimensione sociale, la comprensione degli effetti delle proprie azioni sugli altri, il riconoscimento della loro efficacia rispetto all'intenzionalità che le ha prodotte.

La narrazione autobiografica si presenta come un tipo di narrazione adatta per prendere in mano una situazione vissuta e, attraverso un processo che coinvolge le risorse personali, ma anche immaginativo, esplorativo, riflessivo può renderla diversa, trasformarla (Cunti, 2014). Le esperienze passate aggiungono qualcosa in più e di nuovo alle situazioni vissute nel presente; si trovano i punti di svolta, *turning point*, che svelano i cambiamenti nei percorsi di vita e nei profili identitari (Fabbri, 2007).

⁶⁸ Duccio Demetrio è stato professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche della narrazione presso l'Università Bicocca di Milano. Fondatore della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, attualmente è Direttore del Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici 'Athe Gracci'. Si occupa di pedagogia sociale, educazione permanente, educazione interculturale ed epistemologia della conoscenza in età adulta. <http://lua.it/staff/duccio-demetrio/>

Spesso si arriva a snodi esistenziali, a comprendere perché si è arrivati a pensare in quel modo, a quel punto di vista. Si possono riconoscere gli *habitus*, la tentazione di adeguarsi alla norma sociale, oppure la capacità di scelte consapevoli e autonome.

L'atto di scrivere una biografia richiama il pensiero riflessivo per guardare come si sono incorporate le conoscenze e stratificate le esperienze. Si possono anche riconoscere gli stereotipi o 'un senso comune di vedere le cose'. La biografia può essere scritta e l'ausilio di strumenti facilita il lavoro. In particolare la biografia professionale è un modo per situarsi rispetto al proprio modo di pensare il lavoro educativo. Ai fini della ricerca e per individuare possibili chiavi di lettura delle intenzionalità educative delle/gli insegnanti di EF è stato approntato uno strumento per il racconto autobiografico, una traccia che facilitasse l'emergere dei contenuti di genere, soprattutto rispetto al proprio posizionamento.

10.2 Lo scopo dell'autobiografia professionale per le/gli insegnanti di educazione fisica

Le biografie professionali delle/gli insegnanti avevano lo scopo di evidenziare come i modi vissuti creano delle connessioni con la professione, siano esse esperienze di successo o insuccesso, inducendo modi di fare ed essere. Le biografie di questi insegnanti fissano alcune esperienze importanti che hanno portato alla professione a partire anche dalle loro esperienze scolastiche in EF. L'interesse e la passione per l'azione e il movimento sono i motivi che accompagnano i loro percorsi, tutti hanno avuto dei trascorsi da atleti a vario livello e sono tutti accumulati da un desiderio di trasmettere valori e significati dell'EF interiorizzati come importanti per il benessere e la crescita di alunne/i. Le biografie hanno dato modo di esplorare i modi con cui la professione si è incarnata, la traccia proposta è servita per mantenere il focus della riflessione sulla propria identità di genere.

10.3 Lo strumento di ricerca

Nel dispositivo utilizzato (Tab. 40) una prima sezione è stata dedicata ai dati anagrafici: sesso, età, grado di scuola in cui si insegna, anni di insegnamento, titolo di studio. Ognuna delle altre sezioni conteneva indicazioni per orientare la riflessione su:

- *la cronologia della scelta professionale*: per riorganizzare le esperienze, ricercare l'origine dell'interesse e riconoscere le motivazioni che hanno orientato la scelta professionale lungo un percorso temporale, anche attraverso il racconto di fatti vissuti.
- *il riconoscimento dell'identità professionale*: per comprendere il valore costruttivo del proprio pensiero e riconoscere l'influenza dell'identità di genere nel percorso professionale.

Le indicazioni suggerite miravano a definirsi su: che insegnante sono, come sono diventato (percorsi formativi), a quali modelli mi sono ispirato, quale rapporto tra formazione e professione, dunque è stato richiesto un:

- *il ritorno sulle esperienze quotidiane*: per focalizzare le intenzionalità educative, in particolare quelle sul genere. Quale posto riservare e quale significato dare al genere in una lezione di EF;
- *un rapporto adulto con la propria disciplina*: per attivare il riconoscimento di come agiscono credenze e valori. Come riflettere sui saperi taciti, sui valori e le emozioni in gioco, sul ruolo delle relazioni e della cultura del contesto;
- *il riconoscimento dell'EF* come disciplina educativa che si occupa anche di genere.

Il campione era costituito da 12 insegnanti di EF (5 maschi, 7 femmine), età media 40,5 anni con anni di insegnamento da 1 a 25. Gli stessi soggetti che avrebbero poi partecipato ai focus group, compresi nel territorio di Rimini e San Marino.

12 insegnanti

5 maschi, 7 femmine

SD

40,5 anni

Anni insegnamento

Da 1 a 25

La scheda è stata inviata tramite posta elettronica, personalmente dalla ricercatrice, con tutte le indicazioni di compilazione e restituzione, comprese le finalità.

Gli insegnanti erano di scuola secondaria di I e II grado per il gruppo di Rimini, per i tre ordini di scuola per il gruppo di San Marino .

<p>1-Riorganizzare le esperienze</p>	<p><i>Motivazioni che hanno orientato la scelta professionale:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Come nasce il mio interesse per la disciplina. Racconto di esperienze, episodi, incontri, desideri, idee. - Quali motivazioni riconosco che mi hanno sostenuto e mi sostengono in questa professione? - Quali caratteristiche e risorse personali metto in campo con gli allievi e con le allieve? - Come le personali esperienze sportive e motorie hanno influenzato il mio modo di gestire l'insegnamento: uso del tempo, dei gruppi, relazioni, stili comunicativi, contenuti scelti, ...altro.
<p>2-sviluppare un'identità professionale forte</p>	<p><i>Comprendere il valore costruttivo del proprio pensiero</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Che insegnante sono. - Come sono diventato/a l'insegnante che sono (quali sono stati i percorsi formativi importanti, attualità del mio percorso formativo in particolare rispetto al genere). - Quali sono i miei modelli (teorie, persone, situazioni) e da dove vengono. - Che rapporti vedo tra la mia storia personale di formazione e il modo in cui pratico la mia professione - Influenza della mia identità di genere sulla professione (essere maschio / femmina è stato determinante, ha influenzato, ha cambiato) (come sarebbe stato se fossi stato femmina/ se fossi stata maschio), (anche racconto di esperienze).
<p>3-ritorno sulle esperienze quotidiane</p>	<p><i>Focalizzare le intenzionalità educative</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quali sono gli indizi che mi fanno capire che ho fatto una lezione equa rispetto al genere, quindi educativa allo stesso modo per tutti, femmine e maschi.
<p>4- rapporto adulto con la propria disciplina</p>	<p><i>Credenze e valori che agiscono: riflettere sui saperi taciti, sui valori e le emozioni in gioco, sul ruolo delle relazioni e delle culture del contesto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Che emozioni suscita, a me e agli alunni (a femmine e maschi), la disciplina che insegno. - Quali sono, se presenti, i pregiudizi sulla disciplina. - Cosa vorrei che restasse agli/lle studenti/esse oltre ai contenuti. - Quali aspetti della disciplina e del modo di insegnarla possono contribuire allo sviluppo della personalità dell'allievo/a. - Come è considerata e come considero la variabile di genere nell'insegnamento della mia disciplina. Quali aspetti dell'EF possono concorrere a sviluppare la valorizzazione delle differenze di genere e una didattica adatta a tutti, sia maschi che femmine.

40: tabella traccia biografia professionale

10.4 L'analisi delle biografie

Alcune ricerche (Armour e Jones, 2002) hanno evidenziato l'importanza del percorso professionale di un insegnante di EF e come le storie sportive, le carriere educative influiscono anche sulla comprensione e sulle aspettative di genere. L'interiorizzazione delle esperienze e dei percorsi formativi come educandi ed educatori struttura la personale filosofia educativa professionale.

L'obiettivo di questa fase della ricerca era esplorare come le esperienze identitarie delle/gli insegnanti, i discorsi, le pratiche agite anche fuori dall'ambiente scolastico, possono influenzare la professione e il pensiero sulla disciplina. In particolare interessava evidenziare quali posizionamenti di genere per sé e per le/gli alunne/i possono esservi associati (Wright, 1999; Evans, 2003; Brière-Guenoun e Chouchot-Schiex, 2018).

I dati empirici di questa parte della ricerca sono stati tratti da un campione di 12 insegnanti di EF della provincia di Rimini e San Marino. Tutti gli insegnanti si sono offerti volontariamente su chiamata e hanno redatto una biografia professionale a partire da un modello approntato dall'équipe di ricerca. Gli stessi insegnanti, poi hanno partecipato ai focus group. Il modello su cui redarre la biografia (Tab. 40) dava indicazioni per orientare la riflessione sia sul vissuto personale che professionale. È stato precisato che le indicazioni, comunque, non erano vincolanti e aiutavano uno sviluppo personale e ordinato delle tematiche proposte. Gli insegnanti coinvolti, di età compresa tra i 25 e 60 anni, quindi con carriere professionali di durata molto differente tra loro, hanno avuto percorsi sportivi e praticato una serie di sport, anche eccellendo in alcune discipline. Comprendere il loro vissuto attraverso l'analisi dei discorsi delle biografie, ha offerto elementi nuovi di interpretazione sulla loro disposizione a trattare il genere nell'insegnamento dell'EF. La ricerca si è concentrata sui modi in cui i protagonisti hanno attinto a una serie di pratiche, esperienze e risorse per sviluppare la loro disposizione verso l'EF. Inoltre si è cercato di identificare la provenienza dei loro discorsi, riprodotti in parte anche nei focus, sull'EF, sul ruolo dell'insegnante, su quello delle/gli studentesse/i, in particolare quali vissuti influenzano il modo di vedere le/gli

alunne/i e la loro partecipazione alle lezioni. Questa tipologia di indagine costituisce e appronta materiale che può essere oggetto di riflessione sulla propria professionalità e sui modi in cui si affronta il genere a scuola (Rich, 2004), quindi adatto anche a percorsi formativi e professionalizzanti per l'insegnante.

Le esperienze dei partecipanti a questo studio non possono certo essere rappresentative di tutti gli insegnanti di EF; le biografie illustrano, in definitiva, l'importanza della riflessione anche sulle proprie esperienze per dare un senso alla categoria di genere nelle pratiche d'insegnamento dell'EF.

Le tematiche emerse dalle informazioni e riflessioni delle/gli insegnanti, sono state raggruppate nelle seguenti aree :

- identificazione dei partecipanti;
- i vissuti personali di genere nello sport;
- la capacità di empowerment;
- il rapporto con le figure di riferimento: essere stati/e studenti/esse;
- quale immaginario sull'emancipazione di genere;
- quale visione dell'EF;
- il significato delle prime esperienze in EF e la comprensione di sé;
- l'influenza di insegnanti e allenatori;
- la visione liberale individuale;
- cosa metto in campo per affrontare le differenze di genere;
- quando una lezione si può ritenere equa per il genere.

- *Chi sono le/i partecipanti: cresciute/i nello sport con il sostegno dei familiari.*

Le/i partecipanti erano tutte/i sportive/i, qualcuno/a ha anche raggiunto alti livelli, quasi tutte/i hanno praticato uno o più sport, da cui hanno acquisito un forte senso di sé e identità sociale.

La motivazione principale è l'educazione che ho ricevuto dai miei genitori e a scuola... Le esperienze sportive mi hanno insegnato il gusto d'imparare da prove ed errori. (P1 f.)⁶⁹

Vorrei che si vedesse quanto credo nel fatto che l'attività fisica possa migliorare la vita dei ragazzi come è stato per me. (P2 f.)

Lo sport mi ha aiutato a non perdere l'autostima. (P2 f.)

Ero una bambina molto timida, e lo sport mi ha reso una persona più sicura e forte. (P2 f.)

Ho acquisito consapevolezza in me stessa e nelle mie capacità. (P4 f.)

A tutte/i lo sport e l'EF hanno fornito soddisfazione e divertimento, determinando anche i percorsi di vita. È sottolineata l'influenza percepita sul proprio carattere e sul modo di affrontare le situazioni della vita, lo sport diventa motivatore e sviluppatore di abilità psico-sociali.

La mia passione per lo sport e per l'atletica leggera è nata grazie a mio padre...che mi ha insegnato a non arrendermi mai. (P5 f.)

Lo sport mi ha realizzato come persona. In famiglia mio padre era uno sportivo. (P6 m.)

Emergono alcune figure di padri sportivi, non di madri. L'influenza familiare è riconosciuta come positiva e non impositiva e spesso il padre diventa colui che avvia all'interesse per lo sport. Il padre di P5 ha un'influenza sull'idea battagliera che essa stessa svilupperà di sport e di se stessa.

- *Il vissuto personale di genere nello sport :*

Da ragazzina lo sport era la mia valvola di sfogo. Essendo obesa ero bullizzata dai compagni e il gareggiare a tennis mi faceva fiera di me. (P2f.).

P2 racconta di sé, ha fatto esperienza di un corpo non conforme alle attese esterne. Porta uno stigma e per lei lo sport assume un significato salvifico. P2 sviluppa così valori dello sport e del movimento legati al benessere psico-fisico. L'alunna bullizzata per l'aspetto fisico, diventerà un'insegnante consapevole che l'educazione fisica mette in

⁶⁹ f. femmina, m. maschio

evidenza i corpi in un'età di crescita, troverà strategie anche attingendo a risorse provenienti da questo vissuto, per relazionarsi con alunne/i nella stessa difficoltà. Lo evidenzierà anche durante il focus-group, proprio a significare la profondità dell'impronta che quell'esperienza ha lasciato sulla sua identità e che tuttavia è stata l'inizio di un rapporto pieno di soddisfazioni con lo sport. Per le sue alunne e i suoi alunni che soffrono degli sguardi sul corpo in età adolescenziale, P2 avrà modi e parole per relazionarsi. Ma qui, in particolare, è sul corpo femminile che pesa lo sguardo e l'attenzione degli altri. Se P2 è riuscita a identificare questo del suo disagio, potrà attingere alle sue esperienze per aiutare le sue allieve ad emanciparsi da quegli sguardi che domandano loro di essere piacenti e desiderabili (Priulla, 2013).

Da ragazzina obesa...estremamente timida ora sono un insegnante un'insegnante di EF e questo testimonia il fatto di quanto lo sport possa giovare al carattere e alla salute. (P2 f.)

Inoltre ha dimostrato che alcune immagini socializzate del corpo come quelle del corpo perfetto abbinato alla bravura e abilità, possono essere evase e sfidate.

La passione mi ha supportata per tutto questo tempo, ma nel mondo dello sport viviamo in un mondo maschilista e credo, anche nel mondo dell'istruzione...se sei maschio hai più possibilità che le tue competenze vengano considerate (P7f.).

P7 ha ottenuto elevati risultati nello sport, ha sviluppato una consapevolezza rispetto agli squilibri di genere esistenti nel mondo sportivo, si sente fiera di aver lottato per dimostrare quanto valesse. Potrebbe riproporre questo schema di dura lotta anche ai suoi gruppi classe. Dover dimostrare quanto si vale...

La mia identità di genere non ha in alcun modo influenzato la mia professione (P4 f.)

P4 ritiene di non aver dovuto mai confrontarsi con la sua appartenenza al genere femminile nello sport e nella professione. Nelle sue classi non rileva differenze di genere. In molti insegnanti la partecipazione a una varietà di sport ha consolidato la convinzione che il genere non sia stato una barriera alle scelte di vita. Così anche P5

Io personalmente non ho mai subito la differenza di genere essendo molto forte, fisicamente ero sempre tra le prime scelte dai compagni, anche se si trattava di un'attività prettamente maschile. Mi arrabbiavo molto con le mie compagne che si

lamentavano sempre se venivano scartate e non facevano niente per cambiare la situazione. (P5 f.)

Si sviluppa l'idea che l'individuo ha il potere di cambiare le cose, se vuole; un'idea in un certo senso individuale – liberista. P5 non ha subito differenze di genere perché era forte, lei se l'è cavata bene. Ma accoglie lo stereotipo di genere, inconsciamente, quando afferma di essere stata accolta in attività prettamente maschili. Alle compagne da il compito, in un'ottica individuale liberista, di fare qualcosa per uscire dalla situazione. Le compagne di scuola sono state nell'occhio critico di P5. Come posizionerà le sue alunne? Dovranno anche loro fare qualcosa per cambiare la situazione se vengono scartate?

Fin da piccola mi sono sentita sempre al pari dei maschi, ho sempre giocato con i maschi e i maschi mi volevano in squadra. Nonostante sia cresciuta frequentando solo scuole prettamente femminili, ho sempre cercato il confronto con i maschi, talvolta anche in maniera un po' irruenta. (P8 f.)

Da bambina i miei compagni mi chiamavano maschiaccio, un po' per i miei capelli corti, un po' perché giocavo sempre con i maschi. (P9 f.)

Da un punto di vista motorio ero decisamente un maschiaccio (P5 f.)

Ragazza vivace, cresciuta in montagna, non amavo giocare con le amichette con le bambole...Ai tempi dell'Isef avrei voluto fare scherma, ma per le ragazze era prevista ginnastica ritmica. Bellissima esperienza con il senno di poi, ma all'epoca la vidi come un affronto di genere. (P7 f.)

Si tratta qui di storie di ragazze, poi diventate insegnanti, che hanno vissuto l'esperienza sportiva in modo pieno e gratificante, ponendosi nel novero delle donne d'élite sportiva distanziate rispetto al resto delle compagne, in particolare di quelle definite meno motivate. Per queste donne insegnanti, la partecipazione allo sport ha significato confrontarsi con stereotipi con i quali, in parte hanno convissuto, accettato⁷⁰ e, in parte, sfidato. Qualche insegnante femmina ha fatto riferimento alla pratica di sport e attività percepiti come tradizionalmente maschili. P8 ha cercato il confronto con i

⁷⁰ Definirsi maschiaccio significa abdicare al proprio genere di femmina forte e risoluta ma riconosciuta più simile a un maschio e, quindi, degna di essere accolta nel gioco anche se femmina. Sono posizioni che esprimono la convivenza e l'accettazione degli stereotipi di genere che allora imperavano, forse ancora oggi, e che erano divenuti normalità. Vuoi giocare con i maschi? Non basta essere femmina devi essere come loro: un maschiaccio.

maschi, quasi a sottolineare che le femmine fossero poco stimolanti o comunque facevano per lei esperienze poco interessanti, dimostrandosi così donna di sport, anche un po' fuori dalle righe. P7 pure vede nella ginnastica ritmica un che di troppa femminilità, lei che era abituata all'allenamento agonistico con allenatori maschi e che non amava

giocare con le amichette con le bambole, preferivo le biciclette e giocare con i miei amici, per la maggior parte maschi. (P7 f.)

P5 si sente fiera di essere maschiaccio, si sentiva forte, più delle altre femmine. Queste esperienze hanno prodotto l'assunzione di una visione del genere in cui le donne che preferiscono attività o compagnie maschili si descrivono come 'maschiacci' con un'interiorizzazione dell'appellativo come naturale, ma che da origine ad un'opposizione binaria maschiaccio/ femminuccia (terminologia usata spesso anche per maschi poco prestanti o coraggiosi: sei una femminuccia) . È una rappresentazione appartenente a donne e che costruisce, attraverso un linguaggio diffuso e in uso, un immaginario di maschi forti, sportivi e di donne mollicce e sedentarie. Queste donne, fiere di essere dei maschiacci perché hanno poi avuto successo nello sport, hanno sviluppato un senso di diversità dal resto del gruppo delle femmine, la maggior parte poco attive e dinamiche dal punto di vista motorio.

Non sono mai stato un maschio alfa, non ho primeggiato a scuola e tantomeno nello sport ...Sono sempre stato un po' sovrastato dagli altri maschi (P10 m.)

Sono convinto di essere, come temperamento, abbastanza istintivo, questa natura prettamente maschile ha profondamente segnato la mia formazione. (P1 m.)

Non so come sarebbe stato se fossi stato femmina... la mia identità ha determinato certamente alcuni percorsi. (P6 m.)

Alcuni insegnanti uomini invece si rappresentano fuori dalla mascolinità egemonica e con uno senso di protezione per i più deboli e per le femmine. P6, ad esempio, riconosce che il genere ha una sua importanza nei percorsi di vita. Nel contempo vengono espressi stereotipi di genere: perché affermare che l'istintività sia prettamente maschile, come fa P1? Perché considerare le femmine non istintive? Forse perché lasciate meno libere di esprimersi, sia in famiglia sia nello sport? A pensarci bene, in passato soprattutto, ma anche oggi, gli sport tipicamente femminili sono basati su abilità

chiuse, su discipline tecnico-combinatorie, come la ginnastica artistica, la danza, l'atletica leggera mentre, gli sport di squadra più tattici e strategici erano considerati tipicamente maschili. Questo è uno stereotipo consolidato nel tempo che ha tolto la possibilità alle femmine di mostrare la loro fantasia e capacità intuitiva ma non dimostra che esse ne siano prive. L'evoluzione della pratica sportiva femminile dei nostri tempi, lo sta dimostrando.

Tutti i partecipanti descrivono ambienti sportivi che richiamano abilità e risorse identitarie emergenti dal dominio maschile dello sport. Non ci sono aree di attività più estetiche come la palestra e la danza.

- *Sfidare gli stereotipi: l'empowerment*

Quando ho lavorato nei circoli tennis vedevo che i presidenti di circolo preferivano avere preparatori atletici maschi, nonostante fossero meno preparati e qualificati di me...se fossi stata maschio sarei stata più considerata nel mondo del tennis agonistico. (P2 f.)

Ho la sensazione che il 'prof. di ginnastica' abbia un peso diverso, ci vuole più tempo ed energia per la prof., ...nonostante questo, mi piace e mi diverte accettare le sfide...so che dopo che mi avranno pesata e messa alla prova, avrò tante soddisfazioni. (P7 f.)

Una conquista invece è stata quella di convincere gli utenti maschi della piscina in cui lavoravo, che la ginnastica in acqua non è prettamente femminile (P7 f.).

Lo sport e l'EF vissuta può quindi essere considerata di buon grado, per questi insegnanti, un'arena privilegiata di costruzione di identità di genere, in parte in linea con la 'norma'. Il loro interesse si è sviluppato in ambienti riconosciuti e regolati da leggi maschili. Questo da una parte ha sviluppato, come in P7, il senso di dover lottare per la giustizia, di sostenere i diritti e le responsabilità individuali. Alcune delle partecipanti hanno affermato di aver trovato e sperimentato barriere di genere, ma si sentono anche forti e fiere nell'averle sfidate. Le esperienze condivise, però, sembrano definire dei percorsi di adattamento delle femmine agli stereotipi maschili. È sempre un movimento di adeguamento della ragazza verso le esigenze riferite a un riconoscimento da parte dei maschi. Non si legge una contrapposizione che tenda a delineare una equità di genere nelle attività. È sempre la femmina che deve conquistarsi una posizione che gli

spetterebbe di diritto e non da conquistare grazie al riconoscimento e all'accettazione da parte del mondo maschile.

Quindi il livello di empowerment rispetto al genere, scaturisce dalla percezione di avere un diritto o di aver subito una discriminazione o di dover puntualizzare la presenza di uno stereotipo, ma nella fierezza di avercela fatta.

Si sviluppa una rappresentazione di sé forte, anche grazie allo sport, da voler trasmettere. Per avere un diritto che le spettava, ha dovuto lottare, il posizionamento di genere che ne deriva potrebbe essere di incitamento, per raggiungere i traguardi, infondendo anche fiducia con il suo vissuto: "se ce l'ho fatta io, perché no anche gli altri e le altre in particolare?". Lo stereotipo si può superare, senza per forza doversi adattare.

- *Le esperienze da alunno/a e il rapporto con i prof. e allenatori*

Io provengo da una realtà dove l'attività fisica si eseguiva in maniera differenziata, i maschi erano separati dalle femmine e questo durante tutta la mia adolescenza. Perciò quando sono arrivata a X⁷¹ ho dovuto rivedere tutta la mia organizzazione per coinvolgere femmine e maschi nelle attività. Alle superiori purtroppo eravamo tutte donne. (P9 f.)

Nonostante sia cresciuta frequentando solo scuole prettamente femminili ho sempre cercato il confronto con i maschi (P8 f.).

Qualcuno ha riferito di aver sperimentato un'EF tradizionale in gruppi differenziati per genere, con un certo dispiacere. L'EF a gruppi di genere omogeneo (unisex) non motiva queste donne. Queste esperienze da studentesse con gruppi esclusivamente femminili, come rientreranno nella loro didattica? Le rifiuteranno a priori o una capacità di negoziazione del curriculum potrebbe mettersi anche in ascolto di esigenze diverse?

L'idea di un'insegnante che faceva qualcosa di maschile è ben accettata:

Alle medie e superiori ho avuto la fortuna di avere un'insegnante femmina, un po' maschiaccio che ci faceva fare delle attività. (P8 f.)

Un'altra persona davvero importante nel mio percorso è stata la prof. X ...mai conosciuta un'altra donna così, capace a creare il collante, saper motivare

⁷¹ Scuola dove insegna, omessa per rispetto della privacy:

...sempre pronta ad ascoltare, a saper motivar, e anche a tirare le orecchie quando necessario, un esempio di vita, di forza. (P7 f.)

Si tratta di posizionamenti di genere rispetto a donne insegnanti, descritte come forti, indipendenti, che resistono alle aspettative di genere dominante "non seguendo le norme". Queste insegnanti sono state pioniere nel far praticare alle loro alunne attività che erano privilegio solo dei ragazzi. Si evidenzia anche come, solitamente, non si assista al processo contrario, cioè che maschi si avvicinino con desiderio e soddisfazione a discipline tipizzate al femminile, proposte da un insegnante maschio, che ne guadagnerà in stima e rispetto.

Le insegnanti-modello qui raccontate, sono delle anticipatrici dei tempi, ma è evidente che per fare questo dovevano avere 'un certo carattere', erano donne 'speciali'. Un esempio quindi che potrebbe essere riproposto nella veste di insegnante. Si parla di singole donne, di individualità che hanno fatto la differenza: in questo caso, alle singole donne e alle singole iniziative spetta la responsabilità delle soluzioni alle questioni di genere. Se si crea un'associazione simbolica: alcune donne hanno sfidato l'ordine dato, si sono distinte, ce l'hanno fatta, quindi erano libere e potevano come gli uomini esplorare le 'pari opportunità' nella pratica motoria e sportiva. Loro sì, ma anche tutte le altre? Forse non hanno voluto o non sono state abbastanza coraggiose? Sull'altro versante si potrebbe riflettere sulla seguente domanda: perché le donne devono conquistarsi questa posizione? Perché devono dimostrarsi capaci quanto i maschi e ottenere la loro accettazione? Non è forse, questa, una accettazione di stereotipo? E le ragazze che hanno altra indole o personalità e non riescono a imporsi cosa devono fare, accettare la discriminazione?

- *A che punto è l'immaginario sull'emancipazione femminile*

Nelle mie esperienze ho incontrato quasi sempre difficoltà nelle femmine nello svolgimento di attività sportive praticate principalmente dai maschi e viceversa ho riscontrato difficoltà nei maschi nello svolgere attività tipicamente femminili. Devo aggiungere però che con il tempo le differenze di genere sono andate leggermente affievolendosi. (P9 f.)

In questi ultimi anni ho visto molto affievolirsi la diversità di genere. Diverse volte ho notato la predominanza femminile, in attività prettamente maschili. Oggi le donne sono molto più forti sia caratterialmente che fisicamente.(P5 f.)

Ciò che emerge è la convinzione delle donne come precedentemente svantaggiate, che ora si sono ‘emancipate’ e che l'ideale di uguaglianza è in via di realizzazione.

La maggior parte non crede che essere uomo o donna, dal punto di vista didattico, faccia differenza. Nei paragrafi successivi vedremo che ciò che ne risulta è lo sforzo di affrontare la variabile di genere attraverso attività il più possibile variate o di apporre aggiustamenti. Le relazioni non vengono messe in campo. Il cambiamento è lasciato al potere individuale della didattica dell'insegnante. Il livello sociale e politico pare non debba essere affrontato perché l'emancipazione è già in atto.

- *Come si sono costituite le visioni inclusive dell'EF*

È importante sottolineare la dedizione dei partecipanti allo studio per diventare il/la ‘migliore’ insegnante possibile.

Una lunga preparazione al ruolo d'insegnante mi ha portata ad approfondire costantemente le competenze personali e di conseguenza a fissare quelli che sono i punti chiave della disciplina. (P7).

Le narrazioni della propria agentività, come sopra delineato, fornisce un potente impulso all'obiettivo del coinvolgimento delle/dei ragazze/i nelle attività e al potere educativo dell'EF, unica disciplina che impegna concretamente l'unitarietà dell'individuo in termini psico-corporei. Gli insegnanti in questa ricerca hanno ovviamente il difficile compito di cercare di bilanciare le molte priorità dei loro compiti, come cercare di includere, motivare, mantenere il controllo, strutturare e fornire conoscenze sui contenuti nelle loro classi; non è un compito facile. Prima di esplorare i dati vale la pena sottolineare che queste persone hanno trascorso una vita immersa nell'attività motoria e nello sport; non sorprende quindi che in tutti vi sia il desiderio di riprodurre quei contesti ed educare nel miglior modo possibile che conoscono. Tutti aspirano a offrire pari opportunità nelle loro lezioni. I commenti esprimono queste convinzioni :

Cerco di dare sempre a tutti le stesse opportunità, gratificando a turno gli alunni con compiti di responsabilità...questo è quello che cerco di trasmettere ai miei alunni: vivere l'attività motoria positivamente, aiutando e socializzando con i compagni, senza distogliersi dall'obiettivo di imparare cose nuove. (P11 m.)

Lavorare positivamente in cooperazione di genere sullo stesso esercizio è difficile, bisogna educarlo, ma penso sia una potente pratica di valorizzazione per tutti. (P1m)

Vorrei restasse agli alunni un'esperienza fatta di ricordi piacevoli, di gioco visto come allenamento alla vita e alle dinamiche relazionali, di consapevolezza. (P12 m.)

Credevo fortissimamente nel potenziale educativo di questa disciplina (P13 f.).

Sono indubbiamente posizioni inclusive dell'EF, dello sport e delle pari opportunità che gli insegnanti vedono come intrinseche alla disciplina. Ciò è sostenuto dal fatto che gli obiettivi dichiarati esulano dalla prestazione e traslano su altri piani: la collaborazione, la responsabilità, la socializzazione, allenamento alla vita. Siamo passati da un piano prettamente motorio-prestativo a un piano più psico-motorio (cognitivo, emotivo, sociale). Inoltre P2 dice:

Vorrei che lo sport fosse di aiuto ai ragazzi come lo è stato per me (P2 f.).

Questo 'per me' sottolinea il riferimento alla propria esperienza che, ribadiamo, appartiene ad un'élite di persone, divenuti/e insegnanti. Si tende a pensare che il 'per me' possa andare bene universalmente. Questo atteggiamento, ovviamente, è da superare perché lascia solo il soggetto (di entrambi i sessi), nel senso che sembra dire: "io sono riuscita/o, datevi da fare, combattete e fatevi accettare come ho fatto io". Ma questo non è un atteggiamento tendente al superamento degli stereotipi di genere, anzi, involontariamente li conferma: siamo più deboli dei maschi quindi dobbiamo conquistarci la loro fiducia muovendoci noi, se riusciamo.

Il significato delle prime esperienze in EF

Il mio allenatore era prima di tutto un educatore e, contagiata dal suo modo di essere, ho sempre pensato che lo sport mi aveva dato talmente tanto che non potevo trattenerlo, da lì la scelta degli studi (P13 f.).

Per tutte/i lo sport e l'EF hanno fornito soddisfazione e divertimento influenzando i percorsi e le scelte future, soprattutto professionali: la scelta di diventare insegnante. Lo sport ha contribuito a promuovere un senso di identità che attinge alle capacità e alle disposizioni all'attività fisica, come suggerisce P2:

lo sport mi ha aiutato a non perdere l'autostima e a non finire in brutti giri. Essendo obesa ero bullizzata dai compagni, e il gareggiare mi rendeva fiera di me (P2 f.)

Lo sport mi ha realizzato come persona, dice (P6 m.).

Per qualche insegnante donna, si è sviluppata la comprensione di sé 'diversa', un po' 'maschiaccia', come viene detto. Questa socializzazione del sé appartiene ad una rappresentazione binaria di femminilità e mascolinità. Per alcune/i di loro, l'attitudine alla motricità attiva e la partecipazione allo sport si è scontrata con i modelli consueti di femminilità, rientrando nei discorsi che definiscono una mascolinità forte, indipendente, muscolosa, fisicamente abile e una femminilità come fragile, passiva e, in generale, fisicamente meno capace.

Da un punto di vista motorio, sono decisamente un maschiaccio e durante questi anni di insegnamento ho notato che tutte le femmine brave negli sport anche prettamente maschili sono dei maschiacci. (P5f.)

P5 è stata posizionata come 'maschiaccio' ed è arrivata a interpretare gli eventi, se stessa e gli altri, attraverso queste definizioni, provenienti anche dall'ambiente familiare. Ha assunto come propria tale immagine, consolidando in se stessa un tratto del sistema binario di genere, dove le donne stesse finiscono per associare la femminilità con la non-partecipazione:

Mi arrabbio molto con le mie compagne che si lamentavano sempre se venivano scartate e non facevano niente per cambiare questa situazione (P5).

Si nota quasi una svalutazione del femminile sportivo, un'enfatizzazione dello sport come mascolismo, forza e vigore, e più ancora l'idea di passivizzazione della femminilità sportiva. Ritorna il concetto della donna che deve conquistarsi un diritto che al maschio viene già riconosciuto.

- *L'influenza delle/gli insegnanti e allenatrici/tori: dove nasce il modo di stare in educazione.*

La mia passione per lo sport è nata grazie a mio padre... e al mio insegnante di EF alle medie, grande appassionato di atletica leggera e mio primo allenatore.(P5f.)

Una persona speciale, insegnante di scuola media, comincia a raccogliere i ragazzi per le strade del mio paese e crea una società di pallamano (P13 f.)

Prendo tutt'ora spunto da quegli allenatori che quando parlano hanno davanti a sé un obiettivo da raggiungere e cercano di essere coerenti con quello che fanno. Se devo citare un esempio...(P6m.)

Nella mia esperienza ho ricevuto stimoli e insegnamento da ogni persona, femmina o maschio che fosse (P6m.)

Ottimi insegnanti di EF che mi hanno trasmesso una gran passione per le discipline sportive (P8f.)

Gli insegnanti di EF e del percorso accademico sono stati nominati come influenti, P7 sostiene che non dimenticherà mai la sua insegnante ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica). Ci sono alcune connessioni tra queste donne e i loro ex insegnanti, connessioni che incoraggiano alcune sensibilità incarnate, disposizioni e pedagogie rispetto ad altre. Ma nel loro ricordo non viene citata la problematica di genere, viene soltanto riferito il riscontro e il vissuto positivo personale, come se l'altro problema, quello dello stereotipo di genere, non fosse importante o, peggio, fosse acquisito come scontato.

- *Se posso farlo io, lo possono fare anche gli altri*

I loro risultati nello sport non solo hanno reso le insegnanti 'entusiaste' dell'EF, ma hanno anche consolidato le loro convinzioni di essere in grado di generare *cambiamenti* all'interno di questi contesti. In alcuni casi hanno evidenziato l'ambiguità che lo sport ha causato loro in relazione alle loro soggettività femminili ma è significativo che tutte alla fine abbiano risolto questo conflitto attingendo a discorsi introspettivi del sé; hanno trovato *divertimento* e *soddisfazione* attraverso l'EF e lo sport e come tale hanno la responsabilità di mantenere e sviluppare questo 'sistema'. A tal fine, hanno preso le strutture in cui hanno trovato il successo come ambienti innocui rispetto al genere:

Il mio impegno è quello di fornire agli studenti, con tutte le loro diverse abilità, unità di apprendimento e competenze ...familiarità adeguate per concludere il loro percorso con la conoscenza, padronanza e rispetto del proprio corpo, seguendo sani e corretti stili di vita...(P7 f.)

Il mio principale obiettivo è quello di farli appassionare al movimento, che non deve per forza essere a livello agonistico (P5 f.)

Metto in campo una didattica basata sul rispetto e integrazione di ogni persona e valorizzazione dell'individuo (P12 m)

Lo sport ha lasciato in me tracce belle e positive tanto da quasi sentire l'urgenza di condividere i suoi valori e le sue pratiche (P13 f.)

Grande importanza è stata data alla 'trasmissione' delle esperienze positive di questo sistema ad altre generazioni. Ma la natura precisa dei valori che si vuole trasmettere varia a seconda di come si posiziona la propria identità. Sicuramente c'è il desiderio di voler offrire *qualcosa di se stessi* nell'insegnamento, incarnando e legando il sé, l'identità sociale e la professione. Si vogliono trasmettere le proprie esperienze di sport, competizione, divertimento, motivazione per uno stile di vita fisicamente attivo, indipendenza, abilità sociali e sfida al raggiungimento di obiettivi. Nasce dunque il desiderio di sviluppare una pedagogia che si concentri sulla motivazione degli studenti anche in relazione al genere. È difficile non essere d'accordo con alcuni degli obiettivi ben orientati: si vogliono sfidare gli stereotipi sul genere, è possibile appassionare le ragazze e i ragazzi allo sport, grazie alla relazione e alla didattica, così come è successo per loro.

La sottolineatura dell'aspetto divertente o dell'aspetto che ha 'funzionato per me' pone un interrogativo sulla difficoltà possibile di applicare ciò che ha funzionato per loro come alunni/e di successo in EF e nello sport a coloro che non sono interessati, magari per i più svariati motivi. Spesso il riferimento alle proprie risorse esperienziali da un senso alla partecipazione degli alunni, ed è importante una riflessione su come si è svolta, per capirne le implicazioni sottili.

Pochissime volte ho avuto qualche bambina che non volesse partecipare a qualche attività, per esempio a calcio per paura di non essere all'altezza, ma subito dopo, faccio capire che più cose impari, meglio è (P8 f.)

Le femmine in generale tendevano a eclissarsi o comunque ad avere un ruolo più marginale nella scena...nei giochi di gruppo cerco di dare a tutte le ragazze la possibilità di essere protagoniste, magari inserendo delle regole ad hoc (P10 m.)

Gruppi classe in cui le ragazze si rifiutavano di fare lezione a causa dell'esuberanza dei maschi (P12 m.)

Qui inizia ad apparire il problema di genere: ragazze che si eclissano, che temono l'esuberanza dei ragazzi, che hanno un ruolo marginale. La soluzione diventa dunque quella di cambiare l'atteggiamento delle ragazze attraverso una didattica che non faccia differenze. Non si affronta la dimensione di un'iniquità della struttura dell'EF o delle strutture binarie di genere che consolidate nello sport, entrano nei curricula dell'EF. Non si evidenzia neppure l'idea di modificare le attività, sembra che si cerchino solo adeguamenti a quello che si fa in genere, il calcio piuttosto del basket o della pallavolo, ma non emerge il desiderio di approntare situazioni educative realmente inclusive, magari più semplici e meno tecniche. È in queste attività, probabilmente, che si possono esaltare le qualità di tutti senza distinzione alcuna. Dunque è meglio motivare nell'attuale sistema di EF, piuttosto che interessarsi alla struttura dell'EF stessa e delle sue implicazioni con le relazioni di potere tra i generi. Ad un certo livello, queste sono strategie apparentemente produttive per lo sviluppo dell'EF in termini di equità. Tuttavia, i discorsi che attingono all'individualità possono focalizzare la responsabilità sulle persone, quelle meno abili, meno capaci, nascondendo i fattori sociali coinvolti:

trasmetto loro l'idea che per raggiungere un obiettivo bisogna impegnarsi e sacrificarsi, che nulla ci viene regalato (P11 m.).

Nel mio percorso ho incontrato insegnanti e allenatori che sono stati esempi positivi e negativi: da entrambi ho appreso e tratto insegnamenti importanti, infatti grazie a questi ho capito che tipo di educatore dovrò essere negli anni per i miei alunni / giocatori. Alla base della mia scelta credo ci sia fondamentalmente un episodio traumatico vissuto mentre giocavo a calcio nel settore base, durante il quale l'allenatore mi mandò a fare la doccia solo perché eravamo dispari (avevo 6/7). Questo aneddoto mi ha spinto a intraprendere questo percorso e mi motiva quotidianamente ad essere un buon insegnante. (P11m.)

- *Cosa metto in campo sul genere come insegnante*

Non ho pregiudizi (sul genere), la considero una risorsa. (P6 m.)

Considero la variabile di genere senza pregiudizi. Per ora la variabile di genere è (da me) poco considerata ...Non ho nulla da evidenziare rispetto al genere. (P13 f.)

Quando programmo le mie lezioni non faccio mai la distinzione femmine e maschi Contribuisco a far avvicinare sempre di più questa differenza tra femmine e maschi (P8 f.)

Non penso mai a differenziare l'attività per femmine e maschi...siamo noi insegnanti i primi a non dover fare distinzioni di genere, e questo gli alunni lo percepiscono. (P5 f.)

Tratto tutti alla stessa maniera indipendentemente dal genere. Cerco di offrire a tutti le stesse opportunità. (P11 m.)

Dalle prime affermazioni si desume che ognuno riferisce a se stesso la visione del genere. Non si tratta di avere pregiudizi, ma di capire come agisce la rappresentazione di genere all'interno del gruppo classe e della lezione.

È come se per il timore di operare delle disuguaglianze, anche nei discorsi solamente, non si volessero vedere quelle già esistenti, che sono opera di un sistema di genere consolidato e non opera della volontà dell'individuo.

In passato ho avuto prof, alle superiori, che non tenevano conto del genere. Ci davano una palla e noi maschi giocavamo liberamente, mentre le ragazze si appartavano a giocare anziché svolgere l'attività. Memore di questi episodi vissuti sulla mia pelle, personalmente tendo a non considerare questa variabile. (P11 m.)

Si riflette sulla possibilità che vi possano essere modi diversi e che il modo consolidato rimane a favore del maschile, si cerca di operare cambiamenti.

*Programmo le lezioni in modo che siano stimolanti per ragazzi e ragazze (P11 m.)
Faccio vedere filmati dove le ragazze praticano sport che vengono definiti prettamente maschili e viceversa. (P8 f.)*

Poi man mano che le biografie si sviluppano si rivela una forma più sottile di selezione di genere, evidenziando un certo attaccamento per le ipotesi biologiche, dunque ragazzi e ragazze diverse, per certi versi complementari, con capacità fisiche polarizzate lungo la linea femminilità/ maschilità:

più che la variabile di genere il problema si pone sulla variabile delle abilità dei singoli alunni/e (P12 m.).

Tendo poi a livellare la differenza delle prestazioni in un particolare sport / esercizio cercando di agevolare chi è più in difficoltà per far sì che apprenda nuove cose e non si senta inferiore a nessuno durante la pratica. (P11 f.)

che però può anche essere interpretata come variabilità del genere umano.

Spesso i ragazzi hanno più forza e si muovono di più. Le ragazze invece sono più elastiche e con una maggiore coordinazione. Le femmine sono più attente. I maschi spesso necessitano di una ripetizione della spiegazione iniziale. (P2 f.)

Durante i miei pochi anni d'insegnamento non ho notato differenze di genere degne di nota nella scuola primaria...ben diverso il discorso quando ho lavorato in una terza media e nella scuola superiore dove sport prettamente maschili, vengono approcciati diversamente dalle ragazze e viceversa. (P11m.)

Devo dire che questa variabile la considero quando diventa un impedimento alla lezione, cioè quando vedo facce tristi e giudico che è dovuto a un problema di genere...Lavorare in cooperazione (P1 m.)

Alla fine un certo riconoscimento di uno svantaggio femminile appare:

la premessa è: gioca con i tuoi amici, aiuta chi è in difficoltà, tutti siamo in grado di fare la nostra parte, da il meglio di te sempre. (P8 f.)

Ancora la soluzione postulata è quella di incoraggiare le ragazze che non sono appassionate all'EF a 'motivarsi' e far fronte alle barriere sociali di genere; il peso del cambiamento spetta alle/gli insegnanti e alle ragazze, piuttosto che posizionarsi su discorsi riguardanti le strutture di potere intrinseche nell'EF. Vale a dire che l'attenzione si concentra più sugli individui piuttosto che sulla struttura sociale, depoliticizzando la questione centrale del potere nello spiegare le disuguaglianze di genere. Manca dunque una critica alle pratiche discorsive e incarnate che si attuano in EF .

E' molto più soddisfacente competere con un avversario più forte di noi (P5).

Il mio compito è quello di coinvolgere tutti, proponendo sempre attività diverse .

Tutti gli allenatori che ho avuto erano molto severi e mi hanno insegnato che con il duro lavoro si possono ottenere ottimi risultati...Grazie a questi insegnamenti ho partecipato a diversi campionati italiani di atletica leggera. Cerco di insegnare ai miei alunni e a mio figlio che l'unica via per ottenere risultati è il sacrificio. Il primo aspetto che giudico nei miei alunni è l'impegno che ci mettono per arrivare all'obiettivo. (P5)

C'è una volontà di trasmissione in P5 del valore che ha a sua volta interiorizzato e dell'idea che il sacrificio può tutto. Dunque di conseguenza è l'impegno individuale ad essere valutato, alla base del successo in EF. Se si riflette bene il discorso ha in sé una contraddizione oltre che una visione individual-liberista dello sport. Una simile posizione, a titolo esemplificativo è tenuta spesso nell'ambito della salute: vi è la

tendenza a definire i problemi di salute come problemi essenzialmente individuali e rientranti nell'imperativo dell'autocontrollo della persona (Crawford, 1980). In altre parole, la salute è essenzialmente concepita come la responsabilità dell'individuo in base alle scelte che fa, al suo stile di vita, senza considerare le influenze sociali e ambientali che incidono sulla salute.

Si creano le condizioni per la *colpevolizzazione della vittima* e il senso di colpa rispetto ai problemi di salute individuali. Così anche per l'educazione fisica, lo sguardo che si allarga a aspetti sociali e ambientali, come lo sono anche le dinamiche di genere, permette di alleggerire l'individuo da richieste che non sono totalmente alla sua portata e sotto il suo controllo (Wright, 2006).

- *Quando una lezione è equa:*

Alla fine dai discorsi sull'equità di genere emergono alcune idee che rimandano all'interesse e coinvolgimento. Tutte/tutti coinvolti sembra la misura dell'equità di genere.

Ritengo che un'attività scolastica deve tenere conto del coinvolgimento di tutti; selezionare quelle discipline e attività che non discriminano per parametri condizionali e sappiano coinvolgere tutti. (P6 m.).

Le modalità riguardano principalmente le differenze che si pongono sul piano fisico e fisiologico secondo P6, ma pure:

Quando vedo tutti coinvolti, quando nessuno mostra vergogna o timore nello svolgere esercizi ginnici davanti al resto della classe.

Dalla lezione escono felici sia maschi che femmine, so che la felicità non è un parametro misurabile, però qualche segnale si coglie (P12 m.)

P12 richiama l'attenzione ai processi di crescita. Il coinvolgimento psichico e corporeo che l'educazione fisica richiede espone le/gli allieve/i a relazioni di genere che si sviluppano su vari assi: collaborazione, competizione, accettazione di sé, riconoscimento dei pari, riconoscimento degli adulti, affettività, normatività sociale. Esplicitare e rendere visibili con un confronto e dialogo costante, anche riferito al genere, tra ragazze e ragazzi e con l'insegnante i processi che si svolgono all'interno del gruppo classe può contribuire a sciogliere la difficoltà di sentirsi a proprio agio, nei

propri panni, mentre ci si muove, davanti agli altri. È la questione degli sguardi anche di genere che nell'ora di educazione fisica si manifestano dal momento dello spogliatoio per tutta la lezione. Se la partecipazione deve essere attiva, come sostiene P12:

Quando la lezione si sviluppa in modo che tutti le/gli alunne/i siano partecipi attivamente (P12m.),

e tutte/i devono coinvolgersi con interesse, come scrive P6

Quando tutta la classe-gruppo risponde più o meno con interesse coinvolgendosi nella lezione,

L'attenzione ai particolari della lezione può fare la differenza. Come, più che cosa viene proposto, lo sguardo riflesso dell'insegnante sul proprio curriculum implicito che manifesta, in forma di piccoli gesti, sguardi, parole ciò che questi insegnanti hanno raccontato nella biografia.

Un altro segnale, forse banale, è quando incontri gli allievi in situazioni diverse ed invece di evitarti cercano di scambiare due parole mantenendo sorrisi (P6 m.)

'Mantenere sorrisi' diventa la conferma che l'alunna/o ha sperimentato una sorta di benessere durante le lezioni, che il lavoro d'insegnamento/apprendimento è risultato proficuo. Da un punto di vista individuale, l'espressione racchiude in poche parole la soddisfazione dell'insegnante per il suo lavoro.

10.5 Conclusioni

La biografia richiesta alle/gli insegnanti chiedeva una riflessione sulle motivazioni alla professione e come nel tempo si era costruito il rapporto adulto con la disciplina.

L'obiettivo era capire quali momenti del percorso di un insegnante sono incidenti significativi rispetto al modo di condurre la professione e la disciplina, se vi è la consapevolezza che il genere rientra nelle variabili su cui si giocano i destini delle persone, compresi i propri destini. L'identità di genere si riconduce al fare pedagogico, dunque alla formazione professionale e conoscenza di sé che danno senso alla situazione educativa di cui si è protagonisti come docenti.

Gli insegnanti coinvolti hanno tutti dichiarato, anzi non hanno messo in discussione la loro volontà di contribuire con il loro insegnamento all'emancipazione dell'EF verso

posizioni sempre più emancipate rispetto agli stereotipi di genere nello sport. Le esperienze evidenziano, tuttavia, che vi sono modalità nascoste in cui le risorse identitarie, discorsi e pratiche incarnate e disposizioni rendono gli insegnanti da un lato complici dello status quo, dall'altra intenzionati a sfidare i normali costrutti di genere.

L'intenzione al cambiamento rimane compresa all'interno di un quadro individualistico, non emerge uno sguardo sociale, allargato sulle questioni di genere. Mentre la qualità e l'impegno dei partecipanti alla loro professione non sono in dubbio, le dimensioni delle loro identità di genere, a cui attingono, per alcuni emergono come atti impliciti che offrono strategie di adattamento e aggiustamento.

Non si evidenzia, rispetto al genere un'intenzionalità a sfidare i modi tradizionali dello sport e dell'educazione fisica.

Capitolo 11: I focus group

11.1 Introduzione

Nel percorso di ricerca, i focus group hanno rappresentato lo step finale ed hanno permesso di approfondire le evidenze delle percezioni già emerse dall'intervista strutturata alle/gli insegnanti. Per elaborare il piano di domande e questioni da porre al tavolo dei focus sono state utilizzate sollecitazioni provenienti dalle osservazioni. Al termine, l'analisi dei focus e delle biografie sono state integrate.

Il focus group, come strumento metodologico, offre la possibilità di 'operare orizzontalmente' sui dati, nel senso della loro estensione e 'verticalmente' nel senso dell'approfondimento e va ad indagare, principalmente, le motivazioni, gli immaginari collettivi delle/gli insegnanti sul genere, precisando i contesti sottostanti alle evidenze empiriche ottenute dalle precedenti indagini. L'intento dei focus group era quello di precisare quali stereotipi di genere agiscono maggiormente sulle/gli insegnanti di EF, se e come questi stereotipi vengono riprodotti nei discorsi delle/gli insegnanti e se vengono in qualche modo riconosciuti.

Si voleva inoltre verificare la possibilità, per il focus, di essere uno strumento formativo per i docenti, che nell'intervista avevano espresso carenze nella formazione sull'educazione al genere.

Il *focus group* può essere considerato una

tecnica non standardizzata di rilevazione dell'informazione, basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un gruppo di persone, di dimensioni non troppo estese, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità (Acocella I., 2005, p. 63).

Rientra nei metodi di ricerca qualitativi (Trincherò, 2002) e permette di raccogliere dati provenienti da interazioni e dinamiche del gruppo attorno ad un argomento dato (Merton, 1987). Se ne ricavano rappresentazioni collettive, generate da scambi e

interazioni sociali. Cataldi afferma che, nella discussione, avviene “share/comparing” (Cataldi, 2009, p. 14) dei significati che emergono dai discorsi dei partecipanti, che acquisiscono così una dimensione sociale. Emerge un sé pubblico (Krueger, 2014) si assiste:

alla costruzione collettiva delle asserzioni e alla negoziazione dei significati, in una dimensione che si avvicina notevolmente a quella tipica del mondo della vita (Cataldi, 2009, p. 13).

Lo strumento è adeguato non solo per la raccolta dati ma, nell’ambito della formazione insegnanti, viene anche visto dalla ricerca scientifica come dispositivo riflessivo che può sollecitare e supportare la metacognizione: la riflessione partecipata tra professionisti diventa così formazione professionale (Oddone e Maragliano, 2016).

Per l’organizzazione e la realizzazione dei focus utili alla ricerca si è seguito il modello di Krueger che definisce in modo chiaro e schematico le procedure da seguire (Krueger, 2014).

Secondo l’autore, la prima fase è la pianificazione che richiede:

- *valutazione dell’appropriatezza nell’uso del metodo rispetto agli obiettivi della ricerca.* Nello studio oggetto di questo elaborato, dopo aver verificato tramite l’intervista strutturata, che gli insegnanti di EF percepiscono differenze di genere in più dimensioni dell’insegnamento/apprendimento, si trattava di chiarire e capire come essi si rappresentano le modalità con cui trattano queste differenze dal punto di vista didattico;
- *comunicazione ai partecipanti degli obiettivi riferiti al focus-group.* È stata inviata, tramite e-mail, la presentazioni del progetto ai partecipanti, insieme alla richiesta di partecipazione e all’informativa sulla privacy (appendice 4);
- *scelta del campione.* Il campione era costituito da insegnanti di EF di alcune scuole di Rimini e San Marino ed è stato scelto in base ai titoli di studio dei partecipanti e non al grado di scuola in cui insegnano attualmente;
- *confronto con i destinatari o esperti del settore, realizzati in forma individuale con dirigenti e insegnanti coordinatori.* In modalità on-line, a causa della pandemia, sono state definiti gli aspetti organizzativi: orari, giorni, reperimento partecipanti e modalità di svolgimento;

- *definizione di una progettazione scritta.* È stato discusso e definito nel team dei ricercatori lo scopo dello studio, il numero di gruppi, le potenziali domande e la loro sequenza temporale;
- *formulazione delle domande adeguate al grado di comprensione dei partecipanti e in numero giusto, né troppe, né troppo poche.* Le prime domande sono state considerate di preparazione, a cui sono seguite quelle che richiedevano una risposta più approfondita. In base a questa indicazione, le domande dei focus sono state appositamente preparate in formato digitale (Power Point) e mostrate sullo schermo del PC, durante i focus, dando ai partecipanti tempo per la riflessione e eventualmente appuntare riflessioni su carta;

Le domande preparate erano in numero maggiore a quelle che comunque si pensava potessero essere discusse nel tempo dato (appendice 3). Dopo il focus si sono svolti subito incontri di team per il feedback.

Ai focus è seguita l'analisi e la reportistica sistematica.

11.2 Organizzazione dei focus -group

Sono stati realizzati cinque focus-group con due gruppi di insegnanti: due focus per ciascun gruppo, più uno finale a gruppi riuniti. I diversi autori, tra cui Krueger (1994), suggeriscono che per una semplice questione di ricerca, il numero di focus group necessari può essere di tre o quattro.

I focus-group sono stati realizzati secondo le seguenti modalità organizzative (Tab.41):

- *Numero partecipanti:* Krueger e Casey (2000) indicano un numero ideale di partecipanti a un focus in sei/otto ritenendo che i gruppi piccoli favoriscano la discussione. A tale indicazione ci si è attenuti nella realizzazione della seduta.
- *Durata:* la durata per tutti i focus-group è stata di un'ora o poco più, tutti i partecipanti erano stati preventivamente avvisati della tempistica.

- *Ambientazione*: la seduta, causa le restrizioni legate alla pandemia COVID19, è stata organizzata online attraverso la piattaforma Microsoft Teams.⁷² L'ambiente on line ha limitato la messa in luce di osservazioni di contesto, come le comunicazioni non verbali (non tutto il corpo dei partecipanti era visibile a eccezione del volto e della parte alta del busto) o le interazioni di varia natura tra i partecipanti (a parte le sovrapposizioni degli interventi e le indicazioni pervenute attraverso la paralinguistica).
- *Discussione*: la discussione è stata trascritta con modalità che hanno permesso una successiva triangolazione dei dati raccolti dalla ricercatrice grazie a:
 - ✓ una video-registrazione vera e propria di tutto il focus-group attraverso l'apposita funzione garantita dalla piattaforma che ha ospitato la seduta (i docenti coinvolti hanno espresso il loro consenso ad essere registrati ai fini della ricerca);
 - ✓ note e appunti del conduttrice e co-conduttore durante tutta la seduta;
 - ✓ note e appunti dell'osservatrice che hanno evidenziato le interazioni non verbali, gli elementi riferiti alla dinamica del gruppo, il contenuto generale della discussione, con annotazione di qualche affermazione particolare, integrando così il testo orale e consentendo un'analisi più completa dei dati (Kitzinger, 1995).
- *Gestione della seduta*: oltre ai partecipanti, erano presenti una conduttrice, un co-conduttore e una osservatrice. Chiarite le modalità di registrazione, la ricercatrice ha funto da moderatrice (West e Zimmerman, 1987; Krueger, 2014), ha introdotto i partecipanti all'argomento (appendice 3) e diretto la discussione attraverso domande, rilanci e sottolineature, cercando di creare un ambiente coinvolgente ma soprattutto non giudicante rispetto alle opinioni espresse. Per ogni focus è stata preparata una traccia di domande e all'inizio è stato presentato l'oggetto di discussione. Non vi è stata presentazione dei partecipanti, che

⁷² App di collaborazione virtuale

comunque si conoscevano in quanto colleghi, ma bensì una presentazione della conduttrice per introdurre l'argomento.

- *Analisi dei dati:* ai fini dell'analisi dati, sono stati considerati i contenuti degli enunciati, i dati di contesto, le dinamiche interpersonali (limitate nella loro rilevazione dalla modalità on-line), con raccolta di dati che, opportunamente e metodicamente trattati, hanno offerto chiavi di lettura per approfondire le rappresentazioni di genere delle/gli insegnanti di educazione fisica (Cataldi, 2009).

Organizzazione focus
1 - contatti e coinvolgimento dei partecipanti
2 - preparazione degli argomenti, delle domande e del materiale da mettere a disposizione
3 - attuazione dei focus, registrazione e trascrizione
4 - analisi del contenuto di tipo qualitativo con l'obiettivo di individuare gli stereotipi di genere presenti nei discorsi delle/gli insegnanti di EF
5 - stesura del rapporto sui focus
6 - confronto fra i dati del questionario quantitativi e qualitativi
7- restituzione delle risultanze della ricerca ai partecipanti il focus

41: tabella con fasi organizzative dei focus-group

L'intenzione era di operare un approfondimento dell'argomento a fronte delle tecniche quantitative, anche se i partecipanti non costituiscono certo un campione numericamente rappresentativo: nel caso della ricerca qui presentata sono insegnanti di EF che hanno lavorato o stanno lavorando nella scuola secondaria di primo e secondo

grado, quindi tutti professionisti a conoscenza dell'argomento e del contesto lavorativo. Per tali motivi si è supposto, per tutti, un alto grado di comprensione e capacità di discussione sugli argomenti trattati che ha aiutato a costruire un clima disteso e sereno, sia tra i partecipanti sia con la conduttrice, oltre la possibilità di utilizzare un linguaggio specifico comprensibile da tutti e appropriato all'argomento trattato. In coerenza con gli ambiti di ricerca si è ritenuto fondamentale trattare le ricadute pedagogiche, sul tema del genere, nella metodologia-didattica dell'EF, perno della professionalità di questi docenti.

11.2 Analisi dei dati

L'analisi dei dati del focus group è stata portata a termine tramite operazioni di confronto e classificazione delle categorie di risposta, con una descrizione dettagliata delle opinioni emerse, corredata dalle citazioni dei partecipanti. L'analisi, guidata dai concetti chiave esposti nei capitoli III°, IV°, V°, è stata orientata verso l'investigazione dei criteri, dei valori, degli immaginari, dei presupposti taciti ed esperenziali delle/i docenti e delle motivazioni sottostanti alle posizioni espresse in riferimento alla didattica dell'educazione fisica e le relazioni tra i generi.

Il procedimento si è realizzato attraverso i seguenti passaggi:

- individuazione della gamma di opinioni emerse;
- codificazione in categorie delle informazioni;
- costruzione di una griglia di lettura;
- scomposizione del testo in micro-unità;
- ricomposizione delle micro-unità mediante grandi raggruppamenti di senso.

I focus group hanno generato una grande quantità di dati. Ogni incontro è stato video-registrato, trascritto (Rabiee, 2004) e, successivamente, ridotto rispetto ai dati presenti. La conversazione registrata è stata trascritta integralmente, con modalità di conversazione, modi di dire, silenzi, inflessioni, gesti significativi. La procedura on-line ha dato, all'interazione tra i partecipanti, i caratteri specifici della comunicazione

virtuale, limitando e modificando le osservazioni rispetto alla comunicazione reale: l'osservazione del linguaggio non verbale, ad esempio, era focalizzata principalmente sulla mimica facciale, sulla paralinguistica e sui tempi di intervento dei partecipanti. Il lavoro di sbobinatura è stato fatto nel tempo intercorso tra un focus e l'altro e sottoposto ad una prima elaborazione. La trascrizione ha incluso l'intestazione, l'indicazione delle caratteristiche dei partecipanti, l'ora di svolgimento, il codice assegnato a ogni partecipante. Una prima rilettura, subito dopo la trascrizione ha consentito l'inserimento di note con osservazioni generali e l'individuazione di tutte le opinioni emerse, che sono state poi codificate e raggruppate in categorie. Il passaggio successivo è stato di ricomporre le informazioni così ottenute secondo raggruppamenti di senso (Tab.42).

<i>1</i>	<i>Generazione di dati ricchi</i>
<i>2</i>	<i>Familiarizzare con i dati</i>
<i>3</i>	<i>Formazione di temi</i>
<i>4</i>	<i>Costruzione di categorie</i>
<i>5</i>	<i>Raggruppamenti e Interpretazione</i>

42: tabella fasi analisi dati dei focus-group

I risultati dei focus group non possono essere generalizzati alla popolazione più numerosa per diversi fattori:

- è stato usato un campione di piccole dimensioni (Plummer-D'Amato, 2008);
- i dati sono saldamente contestualizzati, questo però garantisce uno studio non dispersivo rispetto al contesto degli stereotipi di genere nell'insegnamento dell'EF scolastica;
- i discorsi dei partecipanti sono da considerarsi specifici del gruppo o della situazione in cui sono state prodotti e e da questa influenzati. È inoltre importante sottolineare che il completo distacco del/la ricercatore/trice in relazione alla raccolta, analisi e interpretazione dei dati è irraggiungibile (Horsburg, 2003).

La metodologia di analisi, data anche l'estensione del campione e delle informazioni raccolte, è stata di tipo qualitativo; si è basata sul confronto tra la trascrizione delle registrazioni audio, la registrazione video e la griglia compilata dall'osservatore nonché dal confronto finale post focus (Kitzinger, 2005; Trincherò, 2002).

I dati sono stati codificati in parte manualmente, in parte con il software Maxqda. Per l'estrazione del discorso dei partecipanti dalle interviste è stato assegnato ad ogni soggetto un indice progressivo (da P1 a P...) in modo da poter meglio identificare l'origine delle fraseologie.

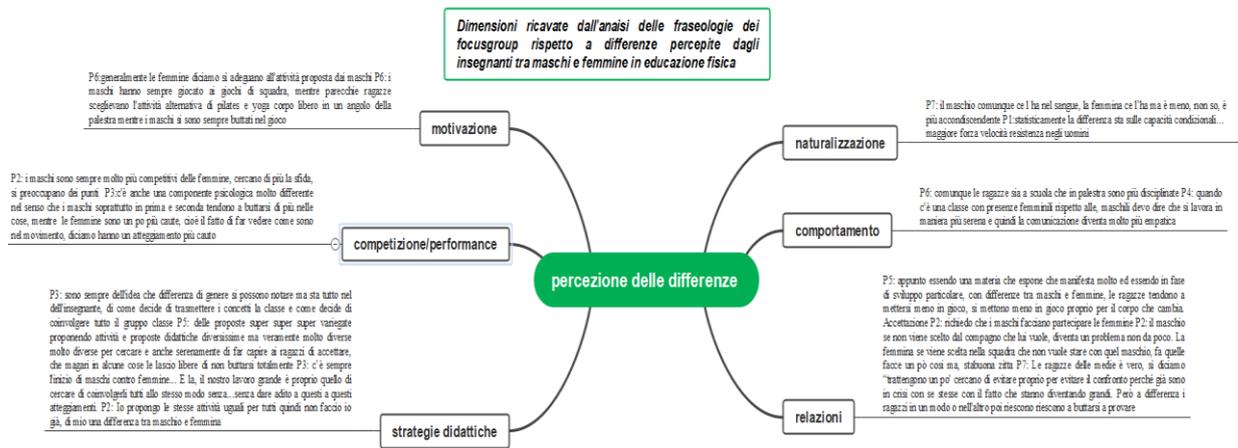
11.3 Report finale dei focus – group

Ai fini di questa ricerca è qui riportata la sintesi delle risultanze di quattro focus group svoltisi al fine di ampliare e supportare l'analisi dei dati di ricerca quantitativi.

I dati ottenuti comprendono i comportamenti verbali e non verbali osservati, le percezioni e le opinioni dei partecipanti. I dati testuali dei focus sono stati categorizzati in ambiti semantici e i concetti ricorrenti emersi nelle porzioni di testo analizzate sono stati correlati al quadro teorico.

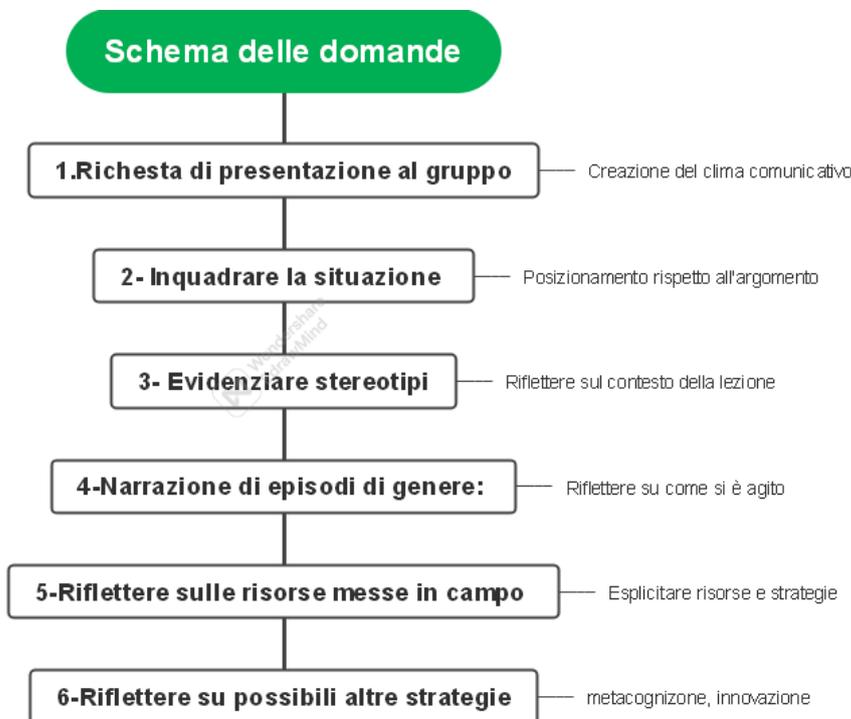
Dall'analisi delle fraseologie dei focus, in ordine a opinioni delle/dei docenti su eventuali differenze tra alunne e alunni rispetto a stili cognitivi, apprendimento disciplinare, modi di relazionarsi in EF, sono state ricavate cinque dimensioni e precisamente (Fig. 43) :

- naturalizzazione delle caratteristiche di genere (predisposizioni cognitive e espressive);
- motivazione e interesse alla pratica;
- comportamento e disciplina;
- competizione;
- relazioni fra pari.



43: mappa concettuale relativa alle percezioni delle differenze di genere degli insegnanti emergenti dai focus-group .

In Fig. 44 è schematizzata la sequenza di svolgimento dei focus-group che, almeno in fase di ideazione, prevedeva un'iniziale riscaldamento del gruppo con la presentazione dell'argomento da trattare, per arrivare, con il proseguo della discussione, a riflettere su esperienze vissute a scuola che gli insegnanti stessi associavano al genere.



44: organizzazione dei focus-group.

Dall'analisi svolta si può affermare che gli insegnanti esprimono, nei loro discorsi, una pedagogia che si rifà alla personalizzazione, dunque con un'attenzione «alle diverse esigenze formative degli alunni, concretamente rilevate (Art. 8, DPR 275/99)»⁷³ che può garantire il successo formativo, inteso come 'pieno sviluppo della persona umana' (Art.3, Cost.):⁷⁴ sollecitati dalla richiesta di definire *una performance in EF*, gli insegnanti sottolineano l'importanza di tenere in considerazione i percorsi personali di ogni alunna/o:

quello che posso pensare è il fatto che ognuno ha un suo percorso personale a scuola, (la performance) in realtà, non è altro che il percorso che fa il ragazzo.

Di instaurare relazioni di conoscenza con le/gli alunne/i e rispettose delle diversità:

tenendo conto di quelle che sono le personali capacità dell'alunno o atleta, penso che l'aspetto più rilevante a scuola sia l'impegno, e comunque noi abbiamo imparato a conoscere quel ragazzo, per come è, per il suo vissuto e per il contorno che c'è.

Di valorizzare il processo di apprendimento più che i risultati:

(a scuola) non esiste un punto di arrivo prestabilito, come può essere un corso pomeridiano di qualsiasi sport.

Di tenere in considerazione il vissuto che esprime il corpo:

c'è un aspetto emotivo, legato alla sua storia (dell'allieva/o) e che metterà in campo.

Distaccandosi anche dall'idea di performance come risultato, per cui:

(la parola performance), detta così sembra un risulatone, una prestazione degna di nota, ma può essere (anche) sull'impegno dimostrato; a scuola può essere anche una mancanza di risultato.

⁷³ D.P.R.8 marzo 1999, n. 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. ([GU Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152](#))

⁷⁴ L'art. 3 della costituzione italiana recita così: tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Con la convinzione di distinguere l'EF dallo sport:

è proprio diversa l'aspettativa, chi fa sport al pomeriggio è già impostato a pretendere da sè stesso e a pretendere la performance.

Le/gli insegnanti pongono una distanza tra l'EF e lo sport: lo hanno ben chiaro, a scuola si guarda il processo non il risultato inteso come fine da raggiungere. Nella pratica sportiva extrascolastica invece, si vuole arrivare alla performance e le/i ragazze/i la pretendono da loro stessi. Si possono quindi sottolineare due aspetti: il riconoscimento di una distanza tra lo sport e l'EF e la necessità di una profonda attenzione ai bisogni delle/gli allievi.

11.4 Le differenze tra femmine e maschi in educazione fisica: la percezione delle/gli insegnanti

Differenze nelle predisposizioni cognitive ed espressive. Naturalizzazione delle caratteristiche di genere

Alla richiesta di individuare differenze tra alunni e alunne in EF, la maggior parte delle/degli insegnanti mostra qualche difficoltà nell'esprimere opinioni. Alcune/i insegnanti non ritengono opportuno procedere con delle generalizzazioni a proposito, si coglie timore di fare differenze solo a parlarne. Quello che si evidenzia è una capacità di analisi piuttosto dettagliata delle differenze nell'intervista strutturata, dove vi erano descrittori analitici per comportamenti, aspetti relazionali, cognitivi, competenze e abilità. Non si evidenzia la stessa riflessione nei discorsi comuni del focus. È come se fosse necessario un lavoro sottile di decodifica, destrutturazione, una necessità ad essere guidati nell'osservazione fine per descrivere le rappresentazioni di genere in termini di differenza. Qualcuno parla di differenze solo biologiche:

P1: Allora direi che statisticamente la differenza sta sulle capacità condizionali, almeno per il mio caso. Per le ragazze il coinvolgimento è totale in tutto, però la differenza maggiore è su quello, forza, velocità resistenza. Per il resto, altre differenze non ne vedo, ecco.

Qualcun altro di predisposizioni:

P8: Quando vado nello specifico, pallavolo, pallacanestro, già lì si vede, un pochino di più la differenza, le femmine sono meno predisposte.

Qualcuno esplicitamente e a più riprese dice che non fa differenze:

P10: Io invece sono nella scuola dell'infanzia. Io propongo attività in cui non vedo la differenza tra femmine e maschi, quindi non c'è, cioè non ci sono dei maschi che preferiscono fare giochi col pallone o altri tipi di giochi, oppure femmine che propongono giochi più femminili, diciamo. Anche io propongo le stesse attività uguali per tutti, quindi non faccio io già, di mio, una differenza tra maschio e femmina.

P10 attualmente lavora nella scuola dell'infanzia e dice che le riesce difficile vedere differenze, inoltre lei non pensa ci siano differenze, ritiene giusto non fare attività diverse. L'interesse del discorso è sul 'fare', sul tipo di attività proposte: emerge l'idea che fare attività uguali sia già garanzia di non discriminazione tra i generi. È introdotta la rappresentazione di 'giochi femminili' e 'giochi maschili', per affermare che alla scuola dell'infanzia non vi sono preferenze nei giochi. P10 parla quindi di un'evoluzione nella socializzazione di genere dei giochi, che si definisce man mano che si cresce, come conferma anche P9:

P9: La lezione è uguale per tutti, insomma, quando ero alle medie in qualche classe magari le femmine proponevano, "a noi vogliamo giocare a pallavolo!" e i maschi vogliono giocare a calcio. Io tendevo comunque a far fare tutte e due le attività, da maschio e da femmina.

P9 ribadisce la differenziazione nelle preferenze delle attività tra maschi e femmine mano a mano che si prosegue nei gradi di scuola. Anche P9, con alunne/i più grandi, propone una lezione uguale per tutti, cercando di accontentare le esigenze dell'intero gruppo, di far provare le attività a tutti, arricchendo così il bagaglio di competenze motorie di alunne e alunni in maniera equa. Deve però già operare una mediazione rispetto alla collega e tenere presente nella programmazione le richieste di tutti. Il genere quindi ad un certo punto del percorso scolastico, inizia ad influenzare l'andamento della lezione. P12 conferma, l'età della scuola secondaria è molto particolare, le differenze di genere richiedono attenzione e, per coinvolgere tutti, bisogna essere 'bravi':

P12: Nel momento in cui c'è attività libera, che può essere la ricreazione si vedono, ovviamente, i maschi che principalmente vanno a prendere coni e pallone.

Tuttavia, io, queste differenze, nelle lezioni vere e proprie, non le noto. Poi sono d'accordo, c'è più competitività da parte dei maschi. Ho avuto esperienze in terza media e alle superiori, lì le differenze emergono maggiormente, nel senso che la terza media è un'età molto particolare, lì bisogna essere bravi a coinvolgerli.

P12 parlando della scuola primaria, descrive i bambini che nei momenti liberi vanno a prendere il pallone, ma non dice cosa fanno le bambine. Presenta una situazione di genere socializzata nei primi gradi della scuola primaria, dove, da un lato, i maschi giocano il gioco preferito (pallone), in uno spazio vasto; dall'altro, le femmine fanno qualcosa, non ben specificato, un po' nell'anonimato. 'C'è più competitività tra i maschi' è una osservazione condivisa da tutto il gruppo insegnanti.

P8: Anch'io nell'attività non diversifico, però siccome la classe è composta per la maggior parte da femmine, allora chiedo che queste bambine vengano sempre coinvolte nelle attività, nel senso che dove ci sono concetti specifici, il passaggio, il palleggio, il bagher, richiedo che i maschi facciano partecipare le femmine. Oggi ho fatto pallavolo, si sono create delle difficoltà con le femmine, erano più distratte, meno concentrate, allora dopo i maschi si incavolano. Quando si va nello specifico, pallavolo, pallacanestro, si vede un pochino di più lì la differenza.

Iniziano ad emergere le difficoltà delle femmine; l'apprendimento delle tecniche e tattiche di alcuni sport di squadra risulta spesso essere demotivante e frustrante, soprattutto per le femmine. I maschi si arrabbiano quando si sbaglia, il loro desiderio di uscire vincenti da una competizione fa scattare comportamenti irruenti e giudizi negativi nei confronti dell'errore e di chi lo commette. La maestra chiede esplicitamente ai maschi di far partecipare le femmine, che vengono escluse dal gioco o si autoescludono non mostrandosi attive, evitando di toccare la palla o non interessate a costruire azioni di gioco favorevoli alla squadra. Il termine 'incavolano' rimanda ad un modo di reagire che va in qualche modo contenuto, discusso e non giustificato come conseguenze della distrazione delle femmine. Lanciarsi a capofitto nella sfida, può far perdere di vista il gioco di squadra che invece va costruito passo passo, infondendosi fiducia reciproca, per togliere il timore dell'errore o del giudizio. I maschi che si incavolano e le femmine distratte è quello che sono abituati a vedere spesso gli insegnanti di EF e che innesca la spirale di demotivazione per chi subisce il giudizio e allontana dal piacere e entusiasmo

per l'educazione fisica. Sono relazioni che entrano a far parte del sistema di genere che, se guardate oltre il singolo accadimento, acquistano significati sociali importanti.

P12: Sono sempre dell'idea che le differenze di genere si possono notare, ma sta tutto nella capacità dell'insegnante, di come decide di trasmettere i concetti alla classe e come decide di coinvolgere tutto il gruppo classe.

P12 investe l'insegnante di un ruolo fondamentale nella conduzione e regolamentazione delle dinamiche di genere. La scuola, impersonata dagli insegnanti, ha sviluppato nel tempo strategie di indifferenziazione, cercando di rendere il più possibile neutre le differenze tra i generi. Tutto va bene per tutti, in un imperante universalismo che ostacola il processo di revisione dei saperi, delle conoscenze e delle pratiche. P12 parla di 'come l'insegnante decide di trasmettere i saperi', con quali modalità di relazione. P12 ora si riferisce, non più al tipo di attività, solo ad un fare, ma richiama l'intenzionalità dell'insegnante che deve sapere come e cosa trasmettere. Ed è in questa fase che si gioca molto dell'equità delle pratiche. Sapere come e a cosa dare valore, prestare attenzione alla propria gestualità, agli sguardi, alle parole, agli scambi comunicativi che rivelano alle ragazze e ai ragazzi cosa l'insegnante pensa a proposito delle loro abilità, del loro genere, rivela quanta fiducia pone in ognuno di loro. Dall'intervista strutturata risulta che gli insegnanti non si ritengono particolarmente informati sui temi del genere, ma interessati a problematizzare dal punto di vista educativo e così appare anche da tutte le analisi operate con vari strumenti in questa ricerca. Se da una parte, dai discorsi, emerge il timore che pensare la differenza possa intaccare l'ideale egualitario che accompagna l'accesso all'istruzione obbligatoria, dall'altra si fa strada l'idea che manchi una formazione su questo tema e il tutto sia lasciato allo spontaneismo e all'improvvisazione dell'insegnante, che peraltro si sente oberato da tanti altri compiti e doveri professionali.

Differenze nel comportamento e disciplina

Analizzando i discorsi rispetto alla dimensione del comportamento e disciplina, il motivo centrale è sicuramente il temperamento tranquillo e disciplinato delle ragazze:

P4: Succede questo secondo me, che comunque le ragazze sia a scuola che in palestra sono più disciplinate.

P6: Un torneo di pallavolo, i maschi erano molto propositivi. Generalmente la femmina, diciamo si adegua all'attività proposta dai maschi. (Le ragazze) tendevano a stare molto alle regole, alle attività proposte, avevano una disciplina incredibile.

Dalle loro parole emerge anche la remissività, in contrapposizione a una caratteristica dei maschi, l'essere propositivi. Inoltre P7 rileva la mancanza di pazienza nelle attività per i maschi, saper attendere i risultati, quindi si 'incavolano' con le femmine perché non sono soddisfano le aspettative della squadra, ma probabilmente 'si incavolano anche con loro stessi se non si sentono subito adeguati alla situazione.

P8: Ieri per esempio abbiamo lavorato con la corda, per i maschi è stata dura. Qualcuno addirittura ha lanciato la corda per aria arrabbiato. Io gliel'ho detto: « Non è un attrezzo che usiamo tutti i giorni, quindi bisogna avere pazienza». Ecco questi maschi hanno un po' di frustrazione, un po' la mancanza di pazienza, deve arrivare tutto e veloce.

Emerge il carattere più docile e paziente delle femmine, quello più irruento dei maschi, che ci tengono ad essere scelti, ad essere nella squadra con i compagni più forti e lo manifestano in modi visibili. Meno visibili sono i modi delle femmine, sono espressioni del viso, silenzi, pensieri non detti:

P9: Il maschio se non viene scelto dal compagno che lui vuole, diventa un problema non da poco. La femmina se viene scelta nella squadra e non vuole stare con quel maschio, fa quelle facce un po' così, sta buona zitta, addirittura se io sposto una femmina in un'altra squadra ancora, perchè li ne manca una, tranquillamente si sposta, non dice niente, abbassa la testa.

Il maschio 'che non viene scelto dai compagni che lui vuole' richiama la ricerca di approvazione del gruppo attraverso identificazione o competizione. Si attua così la conferma e riconoscimento di certe doti fisiche e sportive, importanti per il riconoscimento della mascolinità (Flood, 2008).

Anche quando non viene esplicitamente dichiarato, dai racconti delle/gli insegnanti emerge l'impegno maggiore a gestire le esigenze e gli interventi dei maschi:

P9: Per i maschi (non essere scelti), invece è una coltellata.

Le femmine sono viste con un maggior senso di autocontrollo, accettazione della situazione. Questo aspetto non dovrebbe sfuggire ad un insegnante attento che potrebbe mettere in atto pratiche di discussione e confronto per la negoziazione del curricolo.

La remissione nei confronti dell'insistenza dei compagni o dell'esuberanza pare essere un tratto connaturato, che fa tirare anche un sospiro di sollievo all'insegnante che in questo modo evita di dover gestire dinamiche relazionali. Le espressioni: 'sta buona e zitta', 'tranquillamente si sposta', 'abbassa la testa', danno la misura della remissività.

L'espressione 'per i maschi è una coltellata', di P9, rimanda a comportamenti esagerati, fuori controllo:

P4: E quindi devo dire che quando c'è una classe con presenze femminili rispetto alle maschili, si lavora in maniera più serena. La comunicazione diventa molto più empatica con una classe femminile rispetto alla maschile, dove ad esempio gli urla o alzare la voce per ottenere un attimino l'attenzione nei momenti in cui c'è veramente caos, è veramente raro.

L'insegnante parla di comunicazione empatica con il gruppo di femmine e di urla e non comunicazione con i maschi, cosa che non fa altro che rimarcare le caratteristiche dello stereotipo. Il maschio è da educare ad avere padronanza dei propri istinti e a governare la propria forza.

Nessun insegnante fa autocritica riconoscendo di dare più rilevanza agli eccessi di vivacità dei maschi che devono essere tenuti sotto controllo, mentre interviene meno nello stimolare le femmine ad esprimersi e a superare i timori e le incertezze, anche se si percepisce dai discorsi un affanno della maestra a rispondere ai quesiti del bambino che subito la assilla per sapere se faranno la gara:

P9: I maschi ti chiedono di continuo: maestra chi ha vinto? Quanti punti vale questa mossa. Non che le femmine non siano combattive, ma non sono loro a richiederlo.

Dunque è riconosciuto un modo diverso di portare avanti la sfida nelle ragazze. La competizione può assumere forme diverse, meno appariscenti, ma c'è. Maschi con bisogno di riconoscimento sul risultato finale, femmine concentrate su quello che è stato fatto.

P9: Non possono sempre buttarla sul vincere (i maschi), poi ovviamente se perdono, è perché le altre hanno barato.

Faticoso per i maschi ammettere la sconfitta, addossano responsabilità ad altre/i.

P9: E poi secondo me è la forma mentis, che i maschi hanno, questa cosa che dal calcio vedono fare tutti questi fallacci e si rotolano paurosamente appena li sfiora con un dito. Per lanciare subito al baro. Le femmine queste cose non le fanno.

I mass media e l'esposizione allo sport mediatico sono un condizionamento visibile nelle ore di EF soprattutto per i maschi, che si immedesimano con le pratiche assorbite dal calcio televisivo.

P6: Magari a qualcuna più impacciata nei giochi, a pallavolo avevo dato una possibilità alternativa di svolgere degli esercizi a corpo libero. I maschi hanno sempre giocato ai giochi di squadra, mentre parecchie ragazze sceglievano l'attività alternativa di pilates e yoga corpo libero in un angolo della palestra mentre i maschi si sono sempre buttati nel gioco.

Le ragazze sono definite più empatiche, disciplinate, con loro si lavora bene, ma poi dal punto di vista motorio emerge una certa timidezza, ritrosia, insicurezza e poca autostima: da questo intervento arriva l'immagine dello spazio occupato in palestra da femmine e maschi, largo per i maschi, limitato e statico per le femmine che optano per un'altra attività.

I comportamenti fuori dagli schemi del binarismo rischiano di essere spiegati con terminologia che riflette il modo d'interpretare 'l'essere femminile o maschile', infatti:

P7: Anch'io sono in una scuola tecnica⁷⁵ ma in un tecnico dove le ragazze sono poche; è brutto da dire, però sono dei maschi. Cioè nel senso che tengono tutto sotto controllo e hanno tutto sotto controllo, è che sono multitasking. Loro, veramente, riescono a fare pallanuoto con i ragazzi.

Alcune femmine adottano comportamenti che suscitano perplessità o almeno stupore. Paiono comportamenti impreveduti rispetto al normale modo di interpretare il genere e sono comunque segnalati come un apprezzabile superamento degli stereotipi

⁷⁵ Scuola secondaria di II° grado ad indirizzo tecnico

correnti, ma i discorsi e le espressioni si collocano sempre al livello di stereotipo (maschiaccio).

Nel comportamento e disciplina emerge, in relazione agli stereotipi di genere la classica visione del maschio attivo ma anche irruento, comunque da gestire e di una femmina tranquilla, non necessariamente scarsa nelle attività, anzi con punte di eccellenza, ma comunque sempre autocontrollata. Sono le aspettative dei ruoli di genere che entrano nella pratica dell'EF, a cui alunni e alunne sono già stati/e socializzati/e fin dalla prima infanzia, a cui l'EF può guardare con l'occhio critico del cambiamento, declinandosi dalla tentazione della naturalità (Appleby & Foster, 2013).

Differenze nella competizione/ confronto

La competitività si afferma come caratteristica percepita rilevante dei ragazzi. Sono rilevati nei maschi atteggiamenti esuberanti, a volte provocatori.

P9: I maschi sono sempre molto più competitivi delle femmine, cercano di più la sfida, si preoccupano dei punti, delle vittorie, anche su un percorso.

Loro (i maschi) si inventano sempre la gara per quanto mi riguarda. Ci tengono molto più di più delle femmine. Ecco, aspetto competitività, vittoria, punteggio.

È sottolineata anche la forma della naturalità:

P9: Il maschio comunque ce l'ha nel sangue, la femmina ce l'ha, ma meno, non so, è più accondiscendente.

P3: Perché la natura maschile quella di farsi vedere in maniera performante.

Alla competitività si lega anche la performance come elemento naturalizzato, vista come un desiderio di attirare l'attenzione su di sé, spiccatamente qualità maschile:

P3: I maschi la performance l'hanno un pò dentro nel senso che si fanno vedere, sembra come la sindrome del gallo, uno che fa la cresta per attirare l'attenzione. Le femmine non hanno questo problema qua, le femmine hanno una sensibilità diversa, hanno una sensibilità che proprio va (in un'altra direzione)⁷⁶, la performance non ci sta, le femmine a questo proprio non riescono ad adattarsi.

⁷⁶ Tra parentesi corsivo mio.

Una naturalità della performatività nei maschi. Le femmine sembrano soffrirla.

Nel complesso in questa voce emergono alcune caratteristiche assegnate allo stereotipo della figura maschile e femminile in EF: competitivo, performante l'uno, sensibile, poco motivata l'altra con una prevalenza del dominio maschile della lezione, che condiziona l'andamento pedagogico-didattico della lezione.

Una certa competitività viene riscontrata anche nelle femmine, ma prende altre forme:

P8: Poi dopo è vero, a livello di competitività, ci sono alcune femmine molto molto competitive. Però nei piccoli, se i maschi non vincono, subito è 'maestra hanno vinto loro!'. (I maschi) festeggiano e già questo manda in tilt la femmina che perde e ti dice: «l'importante però maestra è partecipare e divertirsi, sempre».

P9: Quando sbagliano loro non deve succedere niente, non deve volare una mosca. Ma se sono gli altri! E questo lo fanno i maschi, magari la femmina ti spiega «ma no, ma devi fare così. Invece quei due tre capetti...»

Differenze nella motivazione e interesse alla pratica

Emergono affermazioni che sottolineano la presenza di ragazze, all'interno del gruppo classe, che posseggono ottime capacità motorie tanto da essere scelte per prime nei gruppi squadra, ma da sottofondo fa sempre lo scarso interesse e coinvolgimento soprattutto delle femmine:

P7: Era veramente difficile trovare uno stimolo, almeno per quanto mi riguarda, trovare uno stimolo motorio e sportivo per le ragazze.

È un'immagine che persiste lungo tutto il corso di studi ed emerge anche il vissuto del professore che è stato studente:

P12: ricordo che c'era una tendenza, principalmente da parte delle femmine, di giustificarsi per non fare EF, magari per studiare per l'interrogazione dell'ora dopo,

Una delle argomentazioni più utilizzate dalle ragazze e interpretate come scusa per non partecipare all'attività fisica sono le mestruazioni; sembra essere un lasciapassare invalicabile che le ragazze usano e che gli insegnanti non si sentono di affrontare come aspetto che potrebbe essere discusso se davvero impedisce di partecipare alla lezione.

La differenza biologica, in questo caso vestita di panni di naturalità che rende la donna debole e vulnerabile in ‘quei giorni’, viene accettata e marchia le ragazze che se ne stanno inattive e sedute sulla panca della palestra. Diventa un marchio di qualcosa che toglie, che disturba, più che un evento normale che si ripete e che può essere gestito. Anche in tale caso manca un percorso educativo verso questo falso problema, visto che atlete di alto livello producono prestazioni agonistiche anche in presenza del ciclo mestruale. C’è una sorta di accettazione dello stereotipo e non si pensa a strategie per abbatterlo, lo si accetta e basta:

P2: Vi sono ragazzine, scusatemi, che hanno il ciclo tipo tre volte al mese vengono li dicendo «prof. oggi sono indisposta» ecc...

P6: Mi è capitato che diverse ragazze, un po’ per timidezza un po’ per paura, non abbiano partecipato alle attività con le scuse più assurde, come diceva prima X, ciclo tre volte a settimana. Quindi le ragazze rimanevano più in disparte.

Emerge in modo diffuso la difficoltà delle ragazze ad una motricità coinvolta e attiva, non riuscendo così a dimostrare quanto valgono. Ma è riconosciuto che la motivazione è anche in relazione al giudizio dei pari in un circolo che può essere virtuoso o demotivante. Gestire le relazioni diventa un fatto quindi un fatto pedagogico- didattico rilevante:

P2: Quindi se la ragazzina goffa e timida non viene mai scelta per i giochi che si fanno di gruppo, oppure è quella che si nasconde perché ha più difficoltà ad eseguire qualsiasi tipo di esercizio, chiaramente diciamo che la sua motivazione scema un po’.

P6: Qualche ragazza, forse perché sono un'insegnante femmina, è venuta da me proprio a dirmi: «Guarda prof., mi vergogno a fare esercizi in pubblico».

Ma anche l’osservazione di P8 ha un significato relazionale importante:

P8: Le ragazze quando giocano da sole hanno paura di perdere.

Il gruppo femminile non infonde sicurezza né ai maschi, né alle femmine stesse. L’insicurezza delle femmine che cercano appoggio e sostegno in figure maschili richiama uno sguardo ad un contesto societario. Le ragazze da sole hanno paura, per questo non si sentono di affrontare nel gioco i compagni, ricercano un posto in squadra con i maschi, quindi si appoggiano a loro. È la riproduzione dello stereotipo della forza

e abilità maschile che protegge dai pericoli o risolve situazioni, che alimenta l'insicurezza delle ragazze. L'educazione fisica può accompagnare le ragazze in percorsi di autonomia e fiducia nelle proprie capacità fisiche e motorie, liberandole dalla tendenza a cercare la figura presunta di uomo forte che sa e che protegge.

11.5 Le relazioni fra pari

L'esposizione del corpo rimane un nodo da sciogliere rispetto al genere in EF. Durante il periodo della scuola media, la costruzione dell'identità di genere entra nella fase più attiva manifestandosi con diversità di atteggiamenti e comportamenti, anche oppositivi e irruenti a volte. Si assiste ai cambiamenti del proprio corpo, che viene investito di emozioni forti, il proprio sguardo sul corpo è spesso critico e si inizia a percepire lo sguardo degli altri su di sé, che è vissuto in modo diverso a seconda del genere. La questione degli sguardi è centrale:

P8: Proprio stamattina in una quarta elementare, mi è capitato un episodio. Ho fatto un riscaldamento con delle andature, che già provavano da tempo...la partenza era in quadrupedia alta...Quando ho detto quadrupedia alta le ragazzine si sono messe davanti e i maschi dietro. Già con quel ghigno, siccome avevano i leggings molto stretti,[...]. Loro l'avevano presa come gioco questa cosa qui. Non è che mi hanno detto «Maestra ridono». Perchè sai...l'avevano preso proprio a modo di gioco, quindi queste partivano per prime apposta, i maschi facevano partire per prime le femmine, ma queste ragazzine non erano inibite o magari aver remora e dire «No, io non parto per prima, maestra [lui] ride di me e mi guarda». Ci giocavano proprio con questa cosa qui.

Qui è evidente la rappresentazione di uno sguardo maschile che si 'appropria' del corpo femminile. L'interesse verso il corpo si dispiega in direzione maschio – femmina, la femmina sembra avere il compito di intuire, rielaborare e quindi verbalizzare alla maestra, il tutto in un processo piuttosto complesso nella concitazione di una lezione.

A volte invece nel corpo femminile, seguendo una normatività di genere, si insinua la vergogna.

P6: Più di una ragazza è venuta da me a lamentare episodi di bullismo, non nella classe, parlavano ancora di elementari, di episodi vecchi. Quindi non nel gruppo in

cui erano, provano paura, paura che si potessero ripetere certe dinamiche e certi episodi capitati in passato. Quindi le ho viste più timorose....

Lo sviluppo adolescenziale segue tempi diversi per maschi e femmine, con una maturazione dal punto di vista psicologico precoce nelle femmine. L'impressione è che le femmine siano più caute nel movimento, non si buttino, non osino. A lungo andare dalle/gli insegnanti è percepito come una demotivazione:

P7: Le ragazze delle medie, è vero, si diciamo 'trattengono un po'. Cercano di evitare il confronto perché già sono in crisi con se stesse, con il fatto che stanno diventando grandi. I ragazzi, a differenza, in un modo o nell'altro poi riescono a buttarsi a provare.

P3: C'è anche una componente psicologica molto differente nel senso che i maschi soprattutto in prima e seconda tendono a buttarsi di più nelle cose, mentre le femmine sono un po' più caute. Far vedere come sono nel movimento, diciamo che hanno un atteggiamento più cauto, per cui vedo, una differenza appunto esteriore, ma anche una differenza interiore.

Ancora ritorna la rappresentazione di maschi pronti a provare, che quindi, probabilmente, riceveranno input e feed-back maggiori dalle/gli insegnanti e di femmine caute, che sperimentano meno e attireranno anche meno l'attenzione dell'insegnante. 'Far vedere come sono nel movimento', l'educazione fisica richiede continuamente di far vedere come sono nel movimento le/i ragazzi/e, è un esporsi con il corpo che è in continuo mutamento e che per le ragazze deve corrispondere alle aspettative estetiche delle norme di genere.

P5: la cosa particolare che è noto se devo scegliere fra le tante è che, appunto, essendo una materia che espone, che manifesta molto, essendo in fase di sviluppo particolare con differenze tra femmine e maschi, le ragazze tendono a mettersi meno in gioco, si mettono meno in gioco proprio per il corpo che cambia. Accettazione.

Un'insegnante ha evidenziato delle difficoltà nelle relazioni di genere che iniziano sul finire della scuola primaria, inizio scuola secondaria, 'maschi contro femmine' all'inizio:

P2: E invece per quanto riguarda la scuola, gli ultimi anni della scuola primaria, nella mia esperienza nella scuola di primo grado, per loro è più che altro, almeno per come la vedo io, c'è sempre l'inizio di maschi contro femmine... E là, il nostro

lavoro grande è proprio quello di cercare di coinvolgerli tutti allo stesso modo senza, senza dare adito a questi a questi tipi di atteggiamenti.

P9: Però guarda tornando alla mancanza di rispetto, io una differenza l'ho notata. I maschi esprimono coi gesti la stizza, le femmine sono lì che fanno, come dire 'che schifo!', quando una/uno viene scelta/o e non la/o sopportano.

Verbale per le femmine e più gestuale per i maschi, maschi teatrali, femmine taglienti, il conflitto è evidente, come viene gestito dalle/gli insegnanti? Viene tenuto in conto che sono modalità relazionali che si inscrivono nel sistema di genere o sono risolte come naturali diverbi tra coetanei? Vi può essere l'idea di un modo istintivo che ricalca credenze di naturalità, oppure potrebbe essere l'occasione per confrontarsi su temi delle differenze.

P 14: Quindi infanzia e primaria, differenze di genere, quasi niente, i bambini nel gioco si divertono... Alle medie è infatti, come han detto altri colleghi secondo me, anche un pò forse lo sviluppo? La femmina sviluppa leggermente prima? Sono un pò più grandi, il maschio arriva un pò dopo, seconda terza media e quindi lì bisogna lavorare molto. Sia come diceva X., l'organizzazione delle squadre, dei giochi. La ragazzina poco motivata. Lì veramente iniziano a vedersi un sacco di differenze. Il maschio cerca di piacere alla femmina e la femmina cerca di piacere al maschietto quindi già iniziano le prime amicizie. Alle medie e quinta elementare, c'è anche quell'aspetto lì, basta tutto qui.

È definito un mondo idilliaco quello senza conflitti tra i sessi, riscontrabile fino ai primi anni della scuola primaria, ma poi svanisce:

P12 (m): le elementari soprattutto terza quarta e quinta a livello motorio direi... è il periodo in cui mi sono trovato meglio con i ragazzi che accettano tutto quello che proponi, con entusiasmo, hanno bisogno di muoversi per cui questa differenza, fra femmine e maschi non l'ho vista. Anzi è stato proprio direi, quasi un mondo idilliaco per quello che ho potuto notare, le differenze chiaramente iniziano a farsi dalla prima media in poi, vedo in prima media iniziano le prime differenziazioni e poi successivamente sempre di più.

Come già evidenziato in precedenza, soprattutto per la scuola primaria, gli/le insegnanti intervistati/e non rilevano differenze nelle attitudini e nelle capacità disciplinari; non manca tuttavia chi riscontra specificità maschili e femminili:

P9: Io lo faccio apposta a metterli in coppia con quella che io so che non vogliono. Però non dicono niente ma lo fanno capire coi gesti. E invece le femmine lo dicono «che schifo con lui però!! Lui no!» E le femmine parlano, i maschi no, loro fanno così sì, lo fanno spesso.

P9: E quindi io ho visto solo questa differenza però c'è secondo me, i maschi sono più teatrali, le femmine più taglienti.

Le relazioni tra femmine e maschi, man mano che si cresce, sono sempre più dettati dal fattore sessuale, per cui si sviluppa il desiderio femminile di apparire, secondo canoni dettati dal genere e l'insicurezza quando a questi canoni si percepisce che non si può rispondere. Vi è una necessità di stabilire relazioni di separazione tra sessi che vanno incanalate e di coesione con il gruppo del proprio genere.

P9: Ecco questo è quello che ho notato ultimamente. La femmina è molto più, si adatta più facilmente, non bada a queste piccolezze, ecco, invece il maschio è uno che punta...punta a priori.

P5: c'è più competitività da parte dei maschi ma devo dire che c'è una variante che dipende molto dal soggetto, perché io ho le ragazze che vogliono sempre vincere e sono più avanti, più agguerrite di alcuni maschietti all'interno della stessa classe.

Essere 'più agguerrite' sottende un termine di paragone e riferimento maschile. Una differenziazione interiore ed esteriore accompagna questo periodo della scuola che in EF viene totalmente messa in gioco.

P7: Con i ragazzi si fa presto, nel senso che con ragazzi, secondo me, si fa presto veramente a stimolarli facendoli giocare e divertire. Adesso, anche per me, in didattica a distanza, stanno facendo dei lavori pazzeschi. Abbiamo fatto metodologia dell'allenamento, si organizzano per uscire, per creare. Le ragazze magari ci pensano un pochino però comunque è diverso. Sono già più maturi sulla sull'approccio.

La consapevolezza, evidente in ambito dell'EF, dove il confronto è spesso esplicito e diretto sulle abilità e competenze che portano poi a un risultato (punteggio, gare vinte...), di femmine contro maschi, pone l'insegnante di fronte a un compito di

responsabilità rispetto al genere. La scuola secondaria di primo grado si pone così come il momento in cui è possibile un'azione didattica educativa specifica.

P1: No, io dico che le aspettative sono uguali per tutti. Il problema è come le recepiscono, femmine e maschi, i maschi le recepiscono in maniera positiva. Secondo me, non è la stessa cosa delle femmine per cui diciamo che c'è una corrispondenza con i maschi, di più con i maschi, diciamo, o con quelli che riescono e invece meno con gli altri, per cui è, come dire, una sensibilità, quella della performance, che tende a scartare chi non performa subito.

Le dinamiche di gruppo si presentano pure con delle differenze:

P15: Secondo me le femmine tra di loro sono un pò più inclusive, nel senso che tirano dentro un pochettino tutti. Metti i maschietti, lo scarso sarà raccattapalle, capito, sono un pò meno inclusivi delle femmine. Dopo le femmine vanno più a simpatie che a bravura. I maschi guardano la bravura non la simpatia. E le femmine si aiutano molto. Però fra di loro si spiegano, io un pò questo l'ho notato.

Ragazze inclusive fra loro, quindi attente a chi ha più difficoltà, 'vanno a simpatie' richiama la caratteristica classificata dell'empatia, capire e mettersi nei panni dell'altro. Ragazzi 'che guardano la bravura', dunque prestativi. Femmine collaborative, impegnate in relazioni d'aiuto, e che 'si spiegano', verbalizzano, maschi che scartano chi non performa.

P15: Ci sono le femmine dove magari comanda una e le altre tutte seguono. C'è una maestrina e le altri tutte in fila come le papere.

P11: Io nel secondo ciclo noto che in quarta e quinta, che già c'è la tendenza nei maschi a ricreare gruppo, quasi a spogliatoio da squadra. Per cui vedo grandi gruppi e più piccoli per quel che riguarda le ragazze.

P15: Io sono invece dell'idea che nel primo ciclo le femmine riescono a essere molto più cattive, passatemi il termine e pungenti con la classica frase 'tu non sei più mia amica' mentre nel maschietto questo non lo noto, queste sono le differenze.

Femmine insidiose all'interno del gruppo dello stesso genere, con tendenza a piccolo gruppo chiuso, maschi che amano il gruppo. Nella rappresentazione delle/gli insegnanti di EF, permangono visioni di modi di fare e relazionarsi con i coetanei del proprio sesso e sesso opposto che richiamano lo stereotipo della femmina pungente nella parola, dominatrice all'interno del gruppo del proprio genere, oppure remissiva. Il grande

gruppo dei maschi definisce uno spazio ampio con relazioni allargate, il piccolo delle femmine con spazi piccoli e relazioni esclusive, uno spazio intimo e familiare.

11.6 Il focus riunito

In App. 8 è sintetizzato il lavoro svolto nell'ultimo focus, il V° con i due gruppi riuniti, che ha previsto il racconto dell'esperienza vissuta in EF da V., oggi danzatrice e performer. V. ha raccontato la sua esperienza da allieva, al tempo della scuola secondaria di primo grado, ha narrato i suoi ricordi a proposito di formazione delle squadre, prestazione, spazio, relazioni.

La storia è stata suddivisa in quattro parti e dopo ogni singolo racconto i partecipanti annotavano parole chiave e impressioni. Tali annotazioni avvenivano su un modulo Google in modo che, almeno inizialmente, i docenti non fossero influenzati da quanto sostenuto dai colleghi rispetto ai punti analizzati (App.7).

Ne è seguita una breve discussione.

È possibile ricavare dalla trascrizione e analisi del focus e dalla scheda riassuntiva alcune considerazioni riunendo le annotazioni scritte dalle/gli insegnanti in categorie (Tab.45).

Focus riunito e narrazione di un'esperienza in EF: le parole degli insegnanti dopo l'ascolto		
<i>Le sensazioni e i vissuti</i>	<i>Le intenzionalità professionali</i>	<i>Le intenzionalità personali</i>
<p><i>Spesso mi sono sentita anch'io così.</i></p> <p><i>Fatico a capire perché sono l'esatto opposto.</i></p> <p><i>Da sportiva non ho mai avuto problema per quello.</i></p> <p><i>Sento empatia, mi immedesimo tantissimo nel suo vissuto.</i></p> <p><i>Per quanto mi riguarda, ho avuto una prof. bassa di statura ma fissata con il basket che vedendomi alta mi obbligava a giocare...ho scelto la pallavolo!</i></p> <p><i>Personalmente ho incontrato pochi professori che coinvolgessero anche chi è meno portato per l'EF.</i></p> <p><i>Ho fatto uno sport di squadra, ho ricordi felici e di ricchezza, ricerco sempre anche in altri contesti questa dimensione.</i></p> <p><i>Lo sport può farti sentire inadeguato oppure imbattibile, l'ho provato sulla mia pelle.</i></p>	<p><i>Sto pensando di focalizzarmi meno sulle attività che propongo, più sui miei alunni.</i></p> <p><i>Essere più attenta alle fragilità.</i></p> <p><i>Non sottolineare le difficoltà</i></p> <p><i>Partire dal rapporto personale con i ragazzi/e.</i></p> <p><i>Credo che avrei potuto fare meglio in condizioni migliori.</i></p>	<p><i>Essere più attenta alle mie fragilità.</i></p>

45: riflessioni scritte dagli insegnanti durante l'ascolto della storia di V.

La narrazione risulta efficace ai fini di una revisione professionale di alcuni aspetti dell'agire didattico. I riferimenti al genere sono pochi, ma emergono figure di insegnanti intenzionalmente attenti alla relazione, i verbi utilizzati infatti sono: affiancare, accompagnare, coinvolgere, ascoltare, immedesimarsi, provare empatia. Conducono a soluzioni come: includere, richiedere impegno, spronare. I discorsi si estendono in maniera indistinta su femmine e maschi, focalizzati sull'azione didattica

dell'insegnante. I vissuti personali e sportivi sono richiamati a dare significato alla propria filosofia sulla disciplina.

Ho fatto uno sport di squadra, ho ricordi felici e di ricchezza, ricerco sempre anche in altri contesti questa dimensione.

Per quanto mi riguarda, ho avuto una prof. bassa di statura ma fissata con il basket che vedendomi alta mi obbligava a giocare...ho scelto la pallavolo!

Personalmente ho incontrato pochi professori che coinvolgessero anche chi è meno portato per l'EF.

La narrazione sviluppa anche una certa consapevolezza sui significati.

Si capisce l'altra/o perché c'è un vissuto:

spesso mi sono sentita anch'io così.

Oppure si fatica a capire dal momento che per sé, le cose sono andate diversamente:

fatico a capire perché sono l'esatto opposto.

Esperienza e riflessione pongono uno sguardo critico sulle potenzialità dello sport:

lo sport può farti sentire inadeguato oppure imbattibile, l'ho provato sulla mia pelle.

Emerge anche qualcosa per sé, che ha a che fare con l'identità di genere:

essere più attenta alle mie fragilità.

V. racconta la sua esperienza, si narra come persona, ma anche come donna. Racconta un'esperienza dal punto di vista del suo genere, semplici fatti accaduti durante le lezioni di EF, ma ripetuti, durante il ciclo scolastico. Le squadre, i giudizi, gli spazi, le scelte. Gli insegnanti sono invitati ad accogliere come se si stesse decostruendo il racconto di una lezione tipo visto dagli occhi di un'alunna che ha già fatto rielaborazione, perché V, rievoca, è già grande, ha superato l'esperienza scolastica.

La riflessione poi è portata nel gruppo, la storia ha offerto elementi di discussione, la conduttrice ha l'aggancio per tenere il discorso focalizzato sul tema: come ci si sente quando:

- quando non si è scelti
- quando non trovi il tuo spazio
- quando il tuo corpo da adolescente ti infastidisce

- quando non sei brava/o a ricevere la palla.

La proposta potrebbe essere sviluppata in molte direzioni come formazione per gli insegnanti. I tempi di questi tesi, anche causa Covid 19, non lo hanno permesso: potrebbe aprirsi un nuova ricerca e sperimentazione; l'ottica di genere sembra richiedere tempo e ripensamento culturale per la formazione insegnanti.

11.7 Conclusioni

I focus group svolti avevano l'obiettivo di:

- svelare quanto nei discorsi delle/degli insegnanti sia presente e tenuta in considerazione la variabile di genere;

- svelare gli stereotipi che si celano dietro alla rappresentazione delle pratiche didattiche;

- proporre una riflessione alle/agli insegnanti sull'importanza di focalizzare l'attenzione sulle relazioni di genere durante le lezioni di educazione fisica.

Oltre alla discussione dei focus, questa fase della ricerca è stata arricchita, nell'ultimo focus, dalla narrazione della storia di V., stimolo per una riflessione collettiva tra gli insegnanti sull'importanza di adottare una prospettiva di genere per analizzare il proprio agire didattico. Tale prospettiva risulta di difficile assunzione, sia per il timore di fare differenze, sia perché gli stereotipi di genere emergono nella pratica quotidiana come piccoli atti, discorsi, atteggiamenti inconsapevoli.

Dai focus-group emerge :

- la consapevolezza delle/degli insegnanti sul fatto che alunni e alunne non hanno le stesse disposizioni, gli stessi interessi, gli stessi tempi, modalità e motivazioni all'apprendimento.
- la neutralità dell'insegnamento, intesa come convinzione che le proprie proposte e metodologie didattiche salvaguardino l'uguaglianza dei sessi.

- la carenza di attenzione alle dinamiche relazionali tra i generi che, tra le tante priorità della scuola, faticano ad entrare nel focus d'attenzione delle/degli insegnanti.

Le differenze tra ragazze e ragazzi nel modo di vivere le esperienze motorie, sono visibili e emergono dai discorsi degli/delle insegnanti, non emerge la problematizzazione delle dinamiche, la proiezione di queste sui futuri rapporti adulti. La sottolineatura, insistente che sembra la più facile e 'democratica' è 'tratto tutti allo stesso modo', con una concezione dell'impovertimento dell'uguaglianza, poiché non contempla la diversità delle persone che si hanno di fronte, diversità che si impone, e la differenza di genere appare come la fondativa di tutte le altre, il varco anche culturale per comprenderle, e fa verificare giorno dopo giorno le divergenze di comportamenti, parole e gesti, diversi sentire e saperi tra alunni e alunne (Tamanini, 2007, p. 14).

La differenziazione educativa in base al genere degli alunni comporta, necessariamente, il ripensamento di metodologie didattiche spesso acriticamente assunte e la verifica dell'efficacia e della validità delle proprie modalità d'intervento didattico.

L'assunzione della cultura e prospettiva di genere occorre sia, invece, un percorso che nasce innanzitutto da un processo di consapevolezza dell'insegnante, di sé come persona e professionista sessuata (Tamanini, 2007, p. 15).

Vi sono due aspetti da considerare: uno si riferisce alla filosofia della disciplina, l'altro alla didattica; il primo aspetto è una riflessione critica sui saperi dell'educazione fisica che, ribadiamo costruiti in larga parte a immagine e somiglianza del sapere e cultura sportiva e su cui gli insegnanti si sono formati nelle Università e con loro esperienze (ISEF e Facoltà di Scienze Motorie), il secondo, conseguente al primo richiede, una nuova consapevolezza didattica e metodologica.

Ma questo presuppone per gli insegnanti in prima istanza di 'partire da sé', da una rivisitazione delle proprie scelte nella professione, tenendo ben presente la propria appartenenza al genere, pensarsi sessuati, con alunni/e sessuate con un patrimonio culturale e disciplinare da trasmettere che non è neutro, ma che va problematizzato (Tamanini, 2007).

Capitolo 12: Sintesi dei dati e conclusioni

12.1 Analisi riassuntiva

Questo studio ha esplorato, documentato e analizzato la presenza di stereotipi di genere nelle rappresentazioni delle/gli insegnanti di EF e delle/degli alunne/i. Inoltre ha indagato se e come gli insegnanti si rappresentano le differenze di genere nell'ambito specifico. Infine ha suggerito alle/gli insegnanti alcune modalità di riflessione/formazione per supportare l'attuazione di pratiche didattiche eque in EF.

La ricerca parte dalle seguenti considerazioni (cap.1):

- la parità di genere è un fatto politico e culturale, oltrechè personale. È un processo che si dispiega a tutti i livelli della società e riguarda tutte le classi sociali;
- la pratica motoria e sportiva è un fatto politico e culturale, con significati e rappresentazioni legate al processo di emancipazione di ogni individuo, purchè diventi un diritto equamente distribuito tra le persone, nonchè tra i generi e le classi sociali;
- gli stereotipi di genere sono un ostacolo alla libera partecipazione motoria e sportiva, impediscono la libera espressione e la scelta autonoma nello sport (quante ragazze avrebbero voluto praticare calcio ma non hanno trovato né l'opportunità né il consenso sociale e viceversa quanti maschi avrebbero voluto essere danzatori, ma davanti a loro si è affacciato lo spettro dell'omofobia),
- l'EF, in quanto disciplina educativa inserita a pieno titolo nei curricula scolastici, può mettere in atto buone pratiche di equità di genere, ma anche nutrire gli stereotipi che necessitano, per le loro caratteristiche, di adeguato processo riflessivo per essere svelati e per potersi emancipare.

Lo studio è stato condotto con un mixed method che combina approcci tradizionalmente iscritti nella ricerca quantitativa e qualitativa.

Il lavoro realizzato, parte da un ampio quadro teorico pedagogico/didattico in materia di educazione, didattica dell'EF e di studi sul genere . Per la comprensione del percorso

di ricerca, nel primo capitolo sono stati introdotti i concetti fondamentali relativi a sesso, genere e stereotipo, sono state esaminate le Indicazioni Nazionali nelle linee guida e di orientamento per la programmazione educativa e didattica dell'EF e dell'educazione di genere. Di seguito è stata posta attenzione alle indicazioni del Consiglio dell'Unione Europea sulla parità di genere nello sport (G.U.U.E. 2014/C 183/09) che sollecitano gli Stati dell'Unione Europea a mettere in atto programmi volti a eliminare gli stereotipi di genere e promuovere la parità di genere nei contesti scolastici e nelle prassi di insegnamento fin dalla prima infanzia. In particolare si evidenzia la necessità di occuparsi degli effetti degli stereotipi di genere sui progressi già in atto per raggiungere una vera parità di genere nello sport (Commissione Europea, 2020, C183/39).

Uno sguardo storico sull'educazione fisica ha permesso di identificare un passaggio importante per la parità di genere: l'introduzione delle classi miste nel sistema d'istruzione italiano nel 1963. Si tratta di una conquista legislativa, visto che sperimentazioni e iniziative in questo senso erano già state avviate.

Da quel momento, la scuola diventa spazio per la "mixité",⁷⁷ dove in tanti modi si dispiegano i rapporti fra i generi. Si è trattato di un traguardo che impegna i saperi e le/gli insegnanti che li trasmettono, ma che fin dagli inizi ha sofferto la mancanza di una formazione delle/gli insegnanti alla coeducazione. Il vuoto formativo si trascina ancora oggi e le/gli insegnanti lamentano un disagio e mancanza di strumenti per affrontare con le/i ragazze/i le questioni di genere. Nel momento in cui la storia decretava che era possibile offrire pari opportunità di studio a tutti, si è tralasciato che ci si doveva occupare anche di femmine e maschi, di relazioni, di proprie identità di genere, affinché i saperi e le modalità di trasmissione non generassero essi stessi differenze nell'orientamento dei percorsi di vita, come in realtà è successo, con il proliferare di percorsi formativi, professionali tecnologici per i maschi, letterari ed educativi per le femmine. Comunque bisognerà aspettare addirittura il 1988 per vedere femmine e

⁷⁷ Il vocabolo di origine francese, rende bene l'idea più che in italiano. Andando a cercare il significato della parola mixité, si trova: carattere di ciò che è formato da elementi di natura differente, carattere di ciò che è composto da persone dei due sessi nello specifico

Cfr: <https://mobile-dictionary.reverso.net/fr/francais-definition/mixit%C3%A9>

maschi praticare EF nello stesso spazio, con oltre 25 anni di ritardo rispetto alle altre discipline.

Proseguendo nel percorso di sviluppo della ricerca, lo studio teorico che ha sostenuto la fase empirica, fa riferimento a tre autori francesi (cap.3): Foucault, Bourdieu e Guillaumin che, in modo decostruttivo, hanno svelato l'inganno della naturalità dei rapporti tra i generi configurandoli come rapporti di potere gerarchico e stratificato. Questi autori sono stati anche riferimento di alcune correnti di pensiero femminista. Del filone femminista, in questa ricerca, è stato considerato e approfondito il pensiero della differenza sessuale (cap. 4), che in Italia si è sviluppato intorno al circolo di Diotima, dove donne di cultura si riunivano per discutere della necessità di un 'simbolico femminile', cui riferirsi per esistere come soggetti. Il disegno della ricerca si è quindi sviluppato attorno a questi riferimenti e allo studio delle pratiche didattiche in EF. A questo punto si è precisato il disegno di ricerca e sono state definite le procedure empiriche.

Lo studio è stato portato avanti secondo un approccio mixed method combinando:

- un questionario (quantitativo): che ha rilevato la percezione degli allievi sulle pratiche in EF;
- osservazioni carta e penna (qualitative): realizzate osservando lezioni di EF che hanno descritto ciò che realmente fanno gli insegnanti;
- un'intervista strutturata (quantitativa): che ha rilevato la percezione delle/gli insegnanti sugli aspetti cognitivi e psicosociali degli alunni;
- la biografia professionale (qualitativa): redatta dalle/gli insegnanti come strumento raccolto dati, ma anche riflessivo per le/i docenti sui vissuti di genere;
- focus-group (qualitativi): condotti con gli insegnanti di EF per descrivere le rappresentazioni collettive delle/degli insegnanti sugli stereotipi in EF.

Dunque attraverso un approccio a metodo misto questo studio ha esplorato le pratiche didattiche di EF che possano configurarsi come opportunità importanti per la sfida all'equità di genere, ma devono essere poste al vaglio della riflessione. Il punto centrale della mia tesi è che gli insegnanti hanno interiorizzato, sottoposti a processi di socializzazione primaria e secondaria, le norme di genere all'interno del loro habitus. Queste norme, attraversano anche i percorsi professionali, diventano saperi e

conoscenze date per scontate e quindi non contrastate. Gli insegnanti di EF, inconsapevolmente, sono intrappolati in un certo modo di fare lezione, che spesso rispecchia le situazioni vissute nella propria esperienza sportiva. Il percorso di ricerca è stato indirizzato a evidenziare dove può insidiarsi questa inconsapevolezza in un insegnante di EF. La tendenza delle/degli insegnanti è di riprodurre modelli e situazioni conosciute, quindi di approcciarsi alla didattica e alla prassi riprendendo ciò che ‘ha sempre funzionato anche per me’, ponendosi in una zona di confort, che non permette la riflessione se non a patto di un distanziamento.

Il concetto di ‘curricolo nascosto’, inteso come l’insieme delle esperienze, situazioni vissute a scuola che non è oggetto di programmazione intenzionale da parte delle/degli insegnanti, ha sostenuto il percorso empirico. Il curricolo nascosto emerge ad un livello di inconsapevolezza dell’insegnante, così come fuori dalla riflessione rimangono le sue ricadute sul processo d’insegnamento/apprendimento: portare alla riflessione gli stereotipi di genere in educazione fisica svelandoli attraverso le pratiche e i discorsi delle/gli insegnanti è stata la finalità principale di questa ricerca.

12.2 Le risposte alle domande di ricerca

I risultati emersi sono qui riportati e sintetizzati, con le risposte ai quesiti di ricerca:

- *Quali sono gli stereotipi di genere in EF (e da chi provengono: da insegnanti, da alunne/i, da entrambi) :*

- Il questionario alunni ha messo in evidenza che l’EF è una disciplina molto amata dagli alunni, ma con diversità di accesso ai saperi tra femmine e maschi. Questo perché *l’accessibilità al reale è diversa a seconda del genere di appartenenza* (Musi, 2008, p.17).

- I dati raccolti in questo studio, evidenziano che studentesse e studenti, pur partecipando alla stessa lezione, possono fare esperienze diverse, in rapporto alla propria identità e al genere. Si rinforza così l’importanza della negoziazione del curricolo, che

non è di per sé valido o appropriato, ma è in rapporto al contesto e alle possibilità di apprendimento di tutti gli allievi/e che esplica il suo potenziale.

- Dal questionario alunne/i è emersa l'influenza di alcuni stereotipi di genere: vi è un alto interesse verso pratiche sportive configurate socialmente di genere, in maniera più evidente nei maschi. Tuttavia alunne e alunni non pensano che un genere sia più predisposto dell'altro nelle attività motorie e sportive o che vi siano abilità e competenze più sviluppate nelle femmine o nei maschi. Appare più evidente il condizionamento a corrispondere alle aspettative di genere nello sport che non l'idea di abilità differenti nei generi.

- Emerge anche la rappresentazione dello sport e delle attività motorie associato al possesso di abilità particolari, è importante 'essere portati'. Questa convinzione appare più sentita nei maschi rispetto alle femmine.

- Il questionario alunni mette in evidenza una maggior aderenza dello stereotipo di genere nei maschi. Vale a dire che i maschi mostrano meno disponibilità rispetto alle femmine a praticare quelle attività connotate come più adatte ad un altro genere. Questo potrebbe essere spiegato anche con il fatto che l'EF continua comunque a sostenere, nel modo di proporsi, una superiorità valoriale delle doti di prestazione atletica come forza, velocità, potenza, nonché dell'aspetto competitivo, dando poca rilevanza a attività più artistiche/espressive nonché cooperative o ad aspetti socio/relazionali. Questo andrebbe dunque a rinforzare un habitus di genere e la caratteristica prestativa negli alunni.

- Nei focus group, i discorsi delle/gli insegnanti sono spesso posizionati sulla figura di un'alunna piuttosto problematica in EF, poco motivata, bisognosa di sostegno, che spesso adduce scuse per non fare attività, non ultime le giustificazioni attinenti al ciclo mestruale. Emerge la figura di un alunno attivo, interessato, ma con meno controllo della sua motricità, in genere dominatore della situazione.

- Tra gli insegnanti vi è la percezione di un diverso comportamento e rispetto delle regole in femmine e maschi; le femmine risultano più calme, empatiche, ragionevoli.

Questo è evidenziato sia nell' intervista alle/gli insegnanti sia nei focus group. I maschi sono descritti come confusionari, contestatori, competitivi, ma comunque, ad una lettura profonda, apprezzati dalle/gli insegnanti perché, in definitiva, soddisfano le aspettative mostrandosi entusiasti e abili nelle esecuzioni motorie.

- Negli alunni è più forte l'influenza mediatica che costruisce immaginari sportivi che associano sport/celebrità/ ricchezza.

- *Come si manifestano gli stereotipi di genere in educazione fisica?*

- La letteratura e l'indagine empirica evidenziano che vi sono modalità nascoste in cui le risorse identitarie, discorsi e pratiche incarnate, disposizioni di abitudini, rendono gli insegnanti, da un lato allineati alle pratiche tradizionali di sport, dall'altro esprimono un' intenzionalità chiara a sfidare i normali costrutti di genere.

- Nonostante la maggiore consapevolezza, negli ultimi anni, per quanto riguarda l'influenza del sistema di genere in EF, questo studio ha dimostrato che, anche se non si può dire prevalgano curricula a posizioni androcentriche, nella pratica didattica sono messi in atto stereotipi di genere, attraverso piccoli gesti e scelte quotidiane dell'insegnante andando a costituire, nel complesso, una serie di processi di inequità di genere e che vanno dunque rivisti alla luce di un adeguato processo riflessivo.

- I concetti bourdesiani, aiutano a sostenere la tesi che le norme di genere vengono riprodotte attraverso la pratica. Dalle pratiche discorsive delle/gli insegnanti, emerge la negazione di ogni volontà di fare diseguità di genere in maniera consapevole o di sostenere una visione dell'EF che privilegia il maschile o di una eccessiva esaltazione delle abilità fisiche. Riprendendo Bourdieu e l'habitus, si nota anche una certa inconsapevolezza sugli effetti che piccoli atteggiamenti riproduttivi del sistema di genere hanno nella riproduzione futura delle gerarchie di sesso confermata dai dati analizzati dal questionario insegnanti dove risulta che l'importanza dichiarata dagli/dalle insegnanti nei confronti delle tematiche riguardanti il genere è considerevole

(70% degli/delle insegnanti attribuisce attualità e importanza a tali tematiche) ma poi, nel concreto solo il 33,3% dichiara di affrontarli per più volte mentre, il resto del campione, dichiara di parlarne poche volte (25,9%) o mai (40,7%). Dunque intenzionalità e pratiche sono ancora distanti (Morgan, Hansen, 2008).

- L'intenzione al cambiamento rimane compresa all'interno di un quadro individualistico, con scarsa proiezione del discorso verso l'obiettivo di definire una situazione sociale più ampia, inclusiva e democratica per l'intera classe di alunni/e.

- Ciò che emerge dai discorsi collettivi delle/gli insegnanti è la preoccupazione di trovare adattamenti e aggiustamenti alle situazioni didattiche senza una critica ai curricula, i quali restano fondamentalmente legati alle pratiche sportive.

- Gli insegnanti appaiono attenti al piano sportivo/prestativo, anche se orientati verso un risultato inteso come il dare il meglio di sé. Mentre la qualità e l'impegno professionale dei partecipanti non sono in dubbio, attraverso le biografie si rivelano dimensioni delle loro identità di genere che richiamano prospettive binarie, gerarchizzate in modo tradizionale e collegate alle esperienze vissute in ambienti sportivi.

- Gli insegnanti coinvolti hanno tutti dichiarato, senza mai mettere in discussione la volontà di contribuire con l' insegnamento all'emancipazione dell'EF verso posizioni sempre più svincolate dagli stereotipi di genere derivati dallo sport.

12.3 Implicazioni della ricerca

- - La rappresentazione della mascolinità sportiva associata a ricchezza e prestigio, non ha il suo pari nella rappresentazione al femminile. Essenzialmente la femminilità è legata a doti estetiche e non contempla lo sport come possibilità di accumulo di capitale sociale nel senso bourdesiano, quindi la sua pratica non sarebbe fondamentale nello sviluppo dei percorsi identitari delle femmine. Per i

maschi invece è posta come elemento importante identitario e fonte di considerazione sociale⁷⁸. Il dato importante che pone un'ulteriore riflessione in proposito deriva dall'intervista strutturata agli insegnanti, dove emerge che gli insegnanti continuano ad allenare o ricoprire ruoli all'interno delle società sportive per l'87,5% dei casi, mentre le insegnanti solo per il 36,8%. Emerge un'evidente differenza di genere nell'utilizzo e passaggio del capitale motorio in capitale economico e sociale.

- Questo studio dimostra la necessità di sfidare le norme di genere, norme e comportamenti impliciti che si attuano nelle pratiche didattiche, attraverso un'opera riflessiva sia delle pratiche sia della rappresentazione di genere che gli insegnanti hanno, a partire dalle proprie esperienze di socializzazione, in particolare sportiva.

- Incoraggiando la riflessività e una consapevolezza critica di sé, ottenuta attraverso le biografie e la discussione collettiva, alcuni insegnanti hanno parlato di una maggiore consapevolezza soprattutto riguardo al fatto di essere poco preparati dal punto di vista educativo ad affrontare l'argomento o a mettere in campo risorse nuove con i ragazzi/e.

- Nella pratica didattica, emergono alcune considerazioni:

- Le/i ragazze/i hanno espresso un buon livello di gradimento per l'EF, che intercetta i loro interessi e gusti. Il suo carattere prevalentemente ludico, i giochi a squadra, i gruppi, il continuo bisogno di supporto e assistenza che è previsto nelle esercitazioni, la gestione comune e condivisa degli attrezzi, fanno dell'EF un potente strumento di educazione alle relazioni di genere, nell'ottica appunto del reciproco riconoscimento e aiuto. Un focus di attenzione sulle relazioni di genere in EF può offrire indicazioni di lavoro importanti per pratiche eque, tenendo conto che sia ragazze sia ragazzi sentono

⁷⁸ Sia la letteratura sul tema, che i dati disponibili (World Value Survey, dall'European Value Study, e, per l'Italia, dall'Istat) documentano che esiste una differenza di genere nel capitale sociale e che gli uomini ne posseggono più delle donne sia nella sua dimensione strutturale di relazione e partecipazione sociale, sia nella sua dimensione soggettiva della fiducia. Cfr: G. Gucciardo, (2020). Il differenziale di capitale sociale e di fiducia fra uomini e donne: una rassegna degli studi e una prima analisi dei dati di survey. *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, p.146-162. ISSN: 2724-0940 DOI 10.48250/1040

impegno e collaborazione come un valore importante per vivere con soddisfazione la pratica motoria e sportiva scolastica. Più specificatamente, dallo studio emerge una maggior propensione delle femmine sia a dare aiuto sia a chiedere aiuto, mentre per i maschi si evidenzia una tendenza a emergere e a esaltare l'aspetto competitivo, aspetti che rispondono perfettamente alla socializzazione di genere. L'indicazione per la costruzione di pratiche didattiche è un orientamento attento all'equilibrio di queste tendenze, considerandole caratteristiche importanti per lo sviluppo delle identità di tutte/i, che vanno quindi sia potenziate che equilibrate in un processo di mediazione nell'interazione con gli altri.

- L'aspetto di gara e competizione, merita un'attenta considerazione e potrebbe, anche questo, essere trattato in modo equilibrato, creativo, contando su elementi nuovi di gioco, magari non rigidamente legati alle discipline sportive. Si tratterebbe di una rivisitazione della competizione, alla luce delle finalità dell'EF e delle preferenze che esprimono femmine e maschi. Legarla strettamente a proposte che accentuino l'aspetto tecnicistico e prestazionale in funzione della sfida, rafforza e amplifica gli stereotipi di genere e demotiva la partecipazione (Bortoli et al. 2005).

- Allo stato attuale, è importante un'attenzione al patrimonio motorio delle ragazze che si trovano, per influenza storico-culturale, in posizione svantaggiata in fatto di pratica motoria e consenso sociale alla pratica sportiva. Questo permetterebbe di arrivare il prima possibile ad una situazione di equità.

- Il curriculum nascosto sfugge alla coscienza dell'insegnante, ma ha una grande importanza nel processo di socializzazione di genere nella scuola. I piccoli atti riprodotti ogni giorno, finiscono per diventare meccanismi che conducono, secondo il riferimento foucaultiano, ad un disciplinamento dei corpi secondo schemi normati, dando il lasciapassare ai rapporti di gerarchizzazione tra i sessi che poi saranno definiti come naturali perché d'uso comune. La formazione delle/gli insegnanti di EF non può prescindere dallo sviluppo di competenze riflessive sulle pratiche, attraverso gli

strumenti della ricerca scientifica didattica, come diari, narrazioni, biografie, in Italia ancora poco praticate. Sono molte le indicazioni in letteratura sull'importanza della riflessività (Fitzpatrick e McGlashan, 2016; Fabbri, 2007; Mortari, 2003) in un contesto societario complesso come quello attuale. Se attuata in modo metodologicamente corretto può portare l'habitus di genere inconscio alla coscienza, per poter aggiustare percezioni e reazioni alla situazione didattica. Questo studio identifica quindi un'opportunità metodologica per la ricerca futura al fine di sfidare le conoscenze e le opinioni sull'habitus di genere in EF, fornendo supporto al cambiamento.

12.4 Sviluppi futuri

Le raccomandazioni per la ricerca futura emerse da questo studio si concentrano soprattutto nell'area della formazione insegnanti: come educatrice e insegnante il mio desiderio iniziale nell'impegnarmi in questo dottorato di ricerca, era quello di sfidare lo status quo e avviare il cambiamento. Mi rendo conto che questo è difficile entro i confini di una tesi. Di conseguenza, raccomando che la ricerca futura, soprattutto italiana, possa dar valore alle conoscenze emerse dal presente studio, per concretizzare pratiche formative specifiche per insegnanti di EF in tema di equità di genere.

Un limite di questo studio è sicuramente la ristrettezza della territorialità in cui si è svolto e la ristrettezza dei campioni utilizzati, dovuti anche al fatto che gran parte del periodo di ricerca si è sviluppato nel periodo di pandemia COVID-19.

Ci sono tre lacune principali nella letteratura attuale che la mia tesi ha cercato di colmare: in primo luogo, all'interno della ricerca sull'EF, l'importanza di offrire nuovi modi di vedere la disciplina, sganciata dallo sport. Riuscire a decifrare gli stereotipi di genere che si attuano durante le pratiche pone all'EF una possibilità nuova di riconoscersi come disciplina del corpo vissuto, delle relazioni, della conoscenza e non solo legata ai tecnicismi sportivi.

In seconda istanza la ricerca spiega in modo approfondito la necessità che ha l'EF di guardare alle scienze dell'educazione e della didattica per trovare un'identità originale, specifica di disciplina educativa, praticabile da tutti/e perché interessata alla persona,

con le sue caratteristiche biologiche, psicologiche, relazionali e non ai risultati delle classifiche.

Infine la ricerca cerca di sciogliere un nodo sulla formazione delle/gli insegnanti di EF, ancorata spesso a protocolli caratteristici delle discipline sportive e sostenuti da tecnici federali, spesso estranei all'ambiente scolastico. Gli insegnanti che sono stati intervistati hanno alle spalle percorsi formativi ed esperienziali importanti dal punto di vista didattico ed educativo, nonché sportivo. Si tratterebbe di valorizzare questo patrimonio nell'ottica della ricerca educativa all'interno delle loro pratiche, cioè di quello che ogni giorno si fa, con metodi e strumenti di ricerca scientifica che mirino a una critica riflessiva, collettiva e costruttiva per la trasformazione dei saperi dell'EF che i contesti in continuo divenire richiedono.

Ciò che è contenuto in questa ricerca afferma la necessità per l'EF di farsi carico delle nuove complessità del nostro tempo e dell'intreccio di relazioni dei sistemi che compongono la società. L'EF non è più l'ora di svago dalle materie più importanti, ammesso che lo sia stata, ma occasione per costruire competenze trasversali (life skills). Il capitale motorio, è trasferibile in altri campi, è oggetto di prestigio e consenso sociale (Bourdieu, 2010), è un bagaglio prezioso per il presente e futuro delle/degli allieve/i; dunque tutti devono poter aver le stesse possibilità in una società democratica di scegliere se e come accumularlo per poi spenderlo. Per questo l'EF deve guardare con interesse alle pratiche di equità.

La formazione delle/gli insegnanti di EF, a partire dalle riflessioni sui condizionamenti del sistema di genere nello sport può arrivare alla riflessione sulle pratiche didattiche nelle forme della scrittura, confronto collettivo, discussioni su video registrazioni, con un focus sul genere e sulle costruzioni di genere che hanno accompagnato i percorsi professionali delle/degli insegnanti. Si conferma quindi la necessità di iniziare un percorso di laboratorio riflessivo che accompagni gli insegnanti con strumenti come quelli utilizzati nel presente lavoro, ad esempio: la biografia personale (momento di riflessione soggettiva), il focus group tra colleghi come momento di riflessione collettiva. Le indicazioni emerse da questo lavoro danno già protocolli fruibili dagli insegnanti per una riflessione sul tema come ad esempio il modello della biografia (Tab.40 pag.191)

Un altro strumento a cui questo lavoro ha fatto riferimento è la narrazione, dunque la possibilità di ripensare le proprie pratiche professionali sollecitati dai vissuti altrui, in particolare da quello degli studenti o dai ricordi che permangono della vita di uno studente in EF (cfr. focus riunito).

Bibliografia

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black*. Rosenberg & Sellier.
- Acocella I. (2005). L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi. *Quaderni di sociologia*, 37, pp. 63-81. <https://doi.org/10.4000/qds.1077>
- Aiello P., Sharma U., Sibilio M. (2016). The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: why plan teacher education on simplex theory? *Italian journal of educational research*, 16, pp. 11-22.
<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1772>
- Alsubaie M. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6 (33), pp. 125-128. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online)
- Altet M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), pp. 31- 43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Amico E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16 (3), pp.13-28.
doi: 107346/-fei-XVI-03-18_02 © Pensa MultiMed
- Appleby K.M., Foster E. (2013). Gender and sport participation. *Gender Relations in Sport*. Leiden, The Netherlands: Brill. Ebook ISBN: 9789462094550
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3034922>
- Argenziano R. (2018). Note sull'uso del genere nella lingua dello sport: il caso del calcio. *Lingue e culture dei media*, 2(1).
<https://doi.org/10.13130/2532-1803/10427>
- Armour K., Jones R. (2002). *Physical Education: Teachers' Lives And Careers: PE, Sport and Educational Status*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203486948>

Azzarito L. (2010). Future Girls, transcendent femininities and new pedagogies: toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society*, 15(3), pp.261-275.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493307>

Azzarito L., Solmon M. (2009). An Investigation of Students' Embodied. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28 (2), pp.173-191.

<https://doi.org/10.1123/jtpe.28.2.173>

Bailey R., Wellard I., Dismore H. (2011). Girls and physical activities: An update. *Education and Health*, 29(3), pp. 46-50.

<http://sheu.org.uk/sites/sheu.org.uk/files/imagepicker/1/eh293iw.pdf>

Baldacci M. (2016). *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*. Milano: FrancoAngeli.

Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist* 37(2), p.122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

Bandura A. (2010). Self-efficacy. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. Retrieved from

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479216.corpsy0836/abstract>

Barrera J., Prelow H. (2000). Interventions to promote social support in children and adolescents. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler e R.P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents*, pp. 309-339. Child Welfare League of America.

Bautier È., Rochex J. (1997). Ces malentendus qui font les différences. La scolarisation de la France. *Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, pp.105-122.

Beasley E. (2013). Navigating gender expectation for girls in coeducational physical education. *Strategies*, 26(4), pp. 35-37.

<https://doi.org/10.1080/08924562.2013.799932>

Bellantonio S. (2018). L'altra faccia della medaglia. L'agonismo secondo la prospettiva della pedagogia dello sport. *Formazione & Insegnamento*, 16(1).

ISSN1973-4778print-2279-7505

Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A. (2012).

Introduction aux études sur le genre. 2e éd. revue et augm. Bruxelles De Boeck.
<https://hdl.handle.net/11245/1.374574>

Biemmi I. (2009). *Genere e processi formativi: sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. ETS.

Biemmi I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*.
Rosemberg & Sellier.

Biemmi I. (2020). Orientare nell'ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica. *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (35), pp. 121-130.

<https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.495>

Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*.
Rosenberg&Sellier.

Blanchard-Laville C., Fablet D. (2002). Analyse des pratiques. Approches psychosociologique et clinique. *Recherche & formation*, 39(1), pp. 5-7.

<https://doi.org/10.3406/refor.2002.1737>

Bonniot-Paquien N., Cogérino G., Champely S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité: interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *Staps*, 84 (2), pp. 77-92.

DOI: 10.3917/sta.084.0077.

Bortoli L., Bertollo M., Vitali F., Filho E., Robazza C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(2), pp. 196-204. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.999189>

Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de minuit.

Id. (1992). *Genese et structure du champ littéraire*. Édition du Seuil.

Id. (1994/1995). *Ragioni pratiche*. Il Mulino

Id. (1996). Bourdieu, Physical space, social space and habitus. *Vilhelm Aubert Memorial lecture, Report*, 10, pp.87-101.

Id. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Liber Seuil.

Id. (1998). *La domination masculine*. Liber Seuil.

Id. (2000). *Propos sur le champ politique*. Presses Universitaires Lyon.

- Id. (2003). *Sul potere simbolico*. In A. Boschetti (eds), *La rivoluzione simbolica di Pierre Bourdieu*, Marsilio, pp. 120-124.
- Id. (2010). *Sul concetto di campo in sociologia*. In M. Cerulo, (eds) Armando editore.
- Bourdieu P., Passeron J. (1970). *La reproduction*. Les éditions de minuit.
- Brière-Guenoun F., Chouchot-Schiex S., (2018). *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en éducation physique et sportive. Analyses didactiques et sociologiques*. Presses Universitaires de Franche-Comté.
DOI: 10.3917/sta.125.0165.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bryan C., Solmon M. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of sport behavior*, 35(3), pp.267-285.
- Burton L. (2015). Underrepresentation of women in sport leadership: A review of research. *Sport management review*, 18(2), pp.155-165.
<https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.02.004>
- Butler J. (1990). *Gender trouble*. Routledge.
- Campa R. (2016). Il culto del corpo: una prospettiva genealogica e biopolitica. *Rivista di scienze sociali* (15), pp.1-44
<http://www.rivistadisocienzesociali.it/il-culto-del-corpo-una-prospettiva-genealogica-e-biopolitica/>
- Capel S., Whitehead M. (2012). *Debates in physical education*. Routledge.
- Capel S., Piotrowski S. (2013). *Issues in physical education*. Routledge.
- Carraro A. (2004). Educazione Fisica e Scienze Motorie: quale epistemologia? In Carraro A. Lanza M., *Insegnare/Apprendere in Educazione Fisica, problemi e prospettive delle scienze motorie a scuola*, p. 17-50. Armando ed.
- Carraro A., Zocca E., Lanza M., Bertollo M., Simonet P. (2003). La formation des professeurs d'éducation physique en Italie: problèmes épistémologiques. *Cahiers de l'INSEP*, 1(1), pp. 465-481.
- Carraro A., Zocca E., Lanza M., Bertollo M. (2002/2003). Punti chiave di un'epistemologia dell'educazione fisica in Italia. *Scuola e didattica*, pp.13-18

- Carraro A., Marino M. (2016). Lo sport che educa: tra miti e realtà. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale dell'educazione e della formazione*, 14(3), pp.11-24. ISSN 1973-4778
- Casolo, F. (2020). *Dall'Istituto Superiore di Educazione Fisica al Corso di laurea in Scienze motorie*, in D. Bardelli, (eds), *Il Centro Sportivo "Rino Fenaroli" Da Accademia Sportiva Diocesana a Istituto Superiore di educazione fisica dell'Università Cattolica*, Educatt Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, pp. 109- 115 <http://hdl.handle.net/10807/175688>
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori.
- Castoldi M. (2012). Costruire l'apprendimento: metodologie didattiche a confronto. In DeRossi-Petrucco (eds.), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci ed., pp. 39-49. <http://hdl.handle.net/2318/127306>
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale-Nuova edizione riveduta e ampliata*. Mondadori Università.
- Cataldi S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. FrancoAngeli.
- Ceciliani A. (2018). From the embodied cognition to the embodied education in the physical and sports sciences. *Encyclopaideia*, 22(51), pp.11-24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424>
- Chalabaev A., Sarrazin P., Fontayne P., Boiché J. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of sport and exercise*, 14(2), pp.136-144. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Chevallard Y., Johsua, M. A. (1985). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. *La Pensée Sauvage*.
- Clément-Guillot C., Chalabaev A., Fontayne P. (2011). Is sport still a masculine domain? *Int. Journal Sport Psychology*, 42, pp.1-00.
- Cloes M., Piéron M. (1989). Identification de comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des élèves lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 7(16), pp. 7-16. <http://hdl.handle.net/2268/40826>
- Coccimiglio C.,(2020) *Gender School, affrontare la volenza di genere*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento delle pari opportunità, Indire

<https://www.genderschool.it/wp-content/uploads/2020/02/Report.pdf>

Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.

Colella B., Bellantonio S., Monacis D. (2019). Analisi dell'insegnamento in educazione fisica nella scuola secondaria di primo grado. Quali rapporti con l'apprendimento motorio? *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3(4), pp.85-93 doi: 10.32043/gsd.v3i4.156

Collins F., (2003) Genre, classes, ethnies: identités, différences, égalités. *Contretemps* n 7 pp. 46-57

Commissione Europea (2020). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni. Un'unione dell'uguaglianza : la strategia per la parità di genere 2020-2025*. Bruxelles.

<https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/4ed128c0-5ec5-11ea-b735-01aa75ed71a1>

Connell R. (2011). *Questioni di genere* . Il mulino.

Constantinou P., Manson M., Silverman, S. (2009). Female students' perceptions about gender-role stereotypes and their influence on attitude toward physical education. *Physical Educator*, 66 (2), pp. 85. ISSN-0031-8981

Couchot-Schiex S. (2007). Observation des pratiques des enseignant (es) d'EPS au regard du genre. *Recherche et formation*, pp. 151-164.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.951>

Couchot-Schiex S. (2017). *Le genre*. Edition ep&s.

Couchot-Schiex, S. (2017). L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre ? *eJRIEPS*, 40

<https://doi.org/10.4000/ejrieps.741>

Couchot-Schiex S. (2019). Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons. *Education et Formations*, 4(99), pp. 15-32. DOI : [10.48464/halshs-02199836](https://doi.org/10.48464/halshs-02199836)

Crawford R. (1980). Healthism and the medicalization of everyday life. *International journal of health services*, 10(3), pp. 365-368.

<https://doi.org/10.2190/3H2H-3XJN-3KAY-G9NY>

Crotti M. (2017). La riflessività nella professione docente. *Edetaniai*, 52, pp. 85-106.

<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/323>

Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. FrancoAngeli.

Dagkas S., Quarmby T. (2015). *Bourdieu, young people and physical activity: from theory to practice*. Routledge.

Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, (in SO alla G.U. 20 febbraio 1979, n.50).
Programmi, orari d'insegnamento per la scuola media statale

Davis B. (1989). The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education* 15(3), pp. 229-241.

<https://doi.org/10.1080/0305498890150304>

Davies B., Banks C. (1992). The gender trap: A feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of curriculum studies*, 1(25), pp. 1-25. <https://doi.org/10.1080/0022027920240101>

Davis K. (2003). Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12(2), pp. 55-81.

<https://doi.org/10.1123/wspaj.12.2.55>

De Anna L. (2021). Prefazione. In D. P. Moliterni (eds.), *Didattica delle scienze motorie, tra mediatori e integrazione*. Armando editore.

Demaria C., Tiralongo, A. (2019). *Teorie di genere: femminismi e semiotica*. Bompiani.

Demetrio D. (2002). Autoformazione: le cifre, le pratiche. *Autoformazione*, pp. 1000-1006.

Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis edizioni.

Dewey J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'azione*, La Nuova Italia.

Dipartimento per la pubblica Informazione Nazioni Unite (2015). *Agenda 2020-2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>

Drucker P., Zahra S. A. (2003). An Interview with Peter Drucker. *The Academy of Management Executive (1993-2005)*, 9-12. <http://www.jstor.org/stable/4165974>

Dugnani S., Invernizzi, P. (2014). *Progettare in educazione fisica e nelle scienze motorie Per la programmazione e organizzazione della didattica nella scuola secondaria*. Carabà Universitaria, srl ed.

- Claparède E. (1952). *La scuola su misura*. La Nuova Italia.
- Eagly A. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: Resolving the contradictions. *Psychology of women quarterly*, 31(1), pp. 1-12.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x>
- Eisner E., Vallance E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan Publishing Corporation.
- Enright E., O'Sullivan M. (2010). Can I do it in my pyjamas? Negotiating a physical. *European Physical Education Review*, 16(3), pp.213-222
<https://doi.org/10.1177/1356336X10382967>
- Evans M. (2003). *Gender and social theory*. UK: McGraw-Hill Education.
- Fabbri L. (2007). L'insegnante riflessivo, in C.Scaglioso (eds.), *Per una paideia del terzo millennio*, Vol.3, pp.104-107. Armando editore
- Fagrell B., Larsson H., Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls' underperforming position in physical education. *Gender and Education*, 24(1), pp.101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Fausto-Sterling A. I cinque sessi: perché maschio e femmina non sono abbastanza. *Intersex: Antologia multidisciplinare*, pp.225-235. Edizioni ETS.
- Ferrari S. (2012). Forme e ambiti della progettazione. Indicazioni operative. In P. Rossi, P. Rivoltella (eds), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento*, pp. 233-250. La Scuola.
- Fisette, J. (2013). Are you listening? Adolescent girls voice how they negotiate self - identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical education and sport participation*, 18 (2), pp.184-203
<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.649724>
- Fitzpatrick K., McGlashan H. (2016). Rethinking 'straight' pedagogy: gender, sexuality and PE. *Social justice in Physical Education: Critical Reflections and Pedagogies for Change*, pp.102-121.
- Formenti L. (2006). ...per pensare il futuro. Il contributo della formazione autobiografica. In P. Bresciani, M. Franchi (eds), *Biografie in transizione: i progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Vol. 80. FrancoAngeli.

- Foucault M. (1969). *L'Archéologie du savoir*, Paris Gallimard; trad.it di G. Bogliolo, 1971, *L'archeologia del sapere*, Rizzoli.
- Id. (1973). *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris Gallimard; trad.it. di A.Tarchetti, 1976, *Sorvegliare e punire, nascita della prigione*, Einaudi.
- Id. (1976). *La volonté de savoir*, Paris Gallimard; trad. it di P. Pasquino, G. Procacci 1978, *La volontà di sapere*, Feltrinelli Editore.
- Fredricks J., Eccles, J. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 27(1), pp.3-31.
DOI: <https://doi.org/10.1123/jsep.27.1.3>
- Galli Cornali S. (2003). Rôle des interactions dans l'évolution des représentations. *Langage et pratiques*, 32, pp. 54-64.
- Gamberi C., Selmi G., Maio M.A. (2010) (a cura di). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Carocci.
- Ganeri M. (2010). Pierre Bourdieu, Il dominio maschile, 1998. *Pierre Bourdieu, Il dominio maschile, 1998*, pp. 178-186.
- G.U. n.186 del 10/08/1999 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Gebauer G., Kraiss, B. (2009). *Habitus, genere e violenza simbolica*. Armando ed.
- Gentile A., Boca S., Giammusso I. (2018). 'You play like a Woman!' Effects of gender stereotype threat on Women's performance in physical and sport activities: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, pp. 95-103.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.013>
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Il Mulino.
- Giroux H. (1981). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12(2), pp. 3-26.
- Giroux H., Penna A. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), pp.21-42.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.013>

- Gould D., Voelker, D. (2010). Youth sport leadership development: Leveraging the sports captaincy experience. *Journal of sport psychology in action*, 1(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/21520704.2010.497695>
- Gould D., Voelker D. (2012). Enhancing youth leadership through sport and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(8), pp. 38-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598828>
- Graglia M. (2019). *Le differenze di sesso, genere e orientamento. Buone pratiche per l'inclusione*. Carocci.
- Gråstén A., Jaakkola T., Liukkonen J., Watt A. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of sports science & medicine*, 11(2), pp. 260.
- Griffin M. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective practice*, 4(2), pp. 207-220. <https://doi.org/10.1080/14623940308274>
- Guala C. (2003). *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata* (Vol.18). Rubbettino Editore.
- Guionnet C., Neveu È. (2004). *Féminins/Masculins, sociologie du genre*. Paris: Armand Colin.
- Hellison D., Martinek T. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. Springer.
- Héritier, F. (2017). *Hommes, femmes: la construction de la différence*. Le pommier.
- Hills L., Croston A. (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5) pp. 591-605. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>
- Horsburg D. (2003). Evaluation of qualitative research. *Journal of clinical nursing*, 12(2) pp. 307-312. DOI: [10.1046/j.1365-2702.2003.00683.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2003.00683.x)
- Hunt J.G. (2004). What is leadership? In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* pp. 19-47. Sage Publications, Inc.
- Hunter L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2) pp. 175-192. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>
- Irigaray, L. (1974). *Speculum*. Feltrinelli.

- Idem (1984). *Etica della differenza sessuale*. Feltrinelli.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Carocci.
- Isidori E., Fraile, A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico-riflessivo*. Roma : Aracne.
- Istat (2011). *Rilevazione delle scuole secondarie superiori (anni 1951/52-2000/2001)*. Sommario di statistiche storiche, Istruzione. Vol.7 p.350
https://www.istat.it/it/files//2019/03/cap_7.pdf
- Istat (2019). *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*. Presidenza del consiglio dei ministri, dipartimento delle pari opportunità. <https://www.istat.it/it/files/2019/11/Report-stereotipi-di-genere.pdf>
- Istat (2020). *Cultura e tempo libero. Annuario Statistico Italiano 2019*
<https://www.istat.it/it/files/2020/12/C10.pdf>
- Jedlowski P. (2000). Capitulo IV. La Sociología y la memoria colectiva. In A. Rosa Rivero, G. Bellelli (ed.), *Memoria colectiva e identidad nacional*, pp. 123-124. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jones A. (1993). Becoming a 'girl': post-structuralist suggestions for educational research. *Gender and education*, 5(2), pp. 157-166.
<https://doi.org/10.1080/0954025930050203>
- Jones P. (2014). Does the descriptive representation of gender influence accountability for substantive representation? *Politics and gender*, 10(2), pp. 175-199.
 doi:10.1017/S1743923X14000038
- Kamphoff C., Armentrout S., Driska A. (2010). The token female: Women's experiences as Division I collegiate head coaches of men's teams. *Journal of Intercollegiate Sport*, 3(2), pp. 297-315.
- Kitizinger J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*. 311(7000), pp. 299-302. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Koivula N. (2001). Perceives Characteristics of Sports Categorized as Gender-Neutral, Feminine and Masculine. *Journal of sport behavior*, 24(4), pp.377.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/perceived-characteristics-sports-categorized-as/docview/215875909/se-2?accountid=9652>.

- Krueger R. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publication.
- Kuhn T. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi.
- Laneve C. (2008). La linee della ricerca didattica, oggi. *Cultura e professionalità educative nella società complessa- atti 26*, (pp. 1000-1010).
- Lentillon V. (2009). Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires. *Bulletin de psychologie*, 1, pp. 15-28. DOI : 10.3917/bupsy.499.0015.
- Lentillon-Kaestner V., Cogérino G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps* (2), pp. 77-93. DOI : 10.3917/sta.068.0077.
- Libreria delle donne di Milano. (1987). *Non credere di avere dei diritti*. Rosenberg & Sellier.
- Lipoma M. (2016). Verso i nuovi significati dell'educazione motoria e fisica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione.*, 14(1), pp. 7-10. ISSN 1973-4778 print – 2279-7505
- Lippman W. *L'opinione pubblica*, trad. it. Cesare Manucci, Donzelli ed. Roma 2004 (ed.originale *Public Opinion* Harcourt, Brace, New York 1922)
- Lonzi C. (2013). *Sputiamo su Hegel, et al.* Carocci.
- Lorente-Catalán E., Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(1), pp. 104-119.
<https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>
- Isidori M. (2009). Ambivalenze nell'educazione dell'identità femminile. Linee di sviluppo per la didattica di genere. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, pp.59-68. <http://digital.casalini.it/10.1400/185529>
- Magnoler P., Rossi P., Giannandrea L. (2008). Dalla ricerca sul “Pensiero degli insegnanti” alla costruzione di artefatti per la progettazione e la formazione in servizio. *Accademia, Annali 3*, 2008-2006.

- Marcel J., Olry P., Rothier-Bautzer E., Sonntag M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01820201>
- Margiotta U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Armando editore.
- Margolis E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Psychology Press.
- Mazzarra B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Il Mulino.
- McCreary D. (1994). The male role and Avoiding Femininity. *Sex Roles* (9/10).
- Merleau-Ponty M. (1999). *Il visibile e l'invisibile* (trad. italian). Bompiani.
- Merton R. (1987). The Focused Interview and Focus Group: Continuities and discontinuities. *Public opinion quarterly*, 51(4), pp. 550-566.
<http://www.jstor.org/stable/2749327>.
- Messner M. (2002). Taking the Field. *Women, Men, and Sports*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Metcalfe S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), pp.681-693.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>
- Mezirow J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. Jossey-Bass Publishers.
- Missana E. (2014). *Donne si diventa*. Feltrinelli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione.
<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Linee Guida Nazionali (art.1 comma 16 L.107/2015). Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*,
www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf.
- Monceri F. (2010). Pensare multiplo. Oltre le dicotomie di sesso e di genere. Gamberi C., Selmi G., Maio M.A. (a cura di). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Carocci, pp. 71-82.

- Morgan P., Hansen V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), pp. 373-391. <https://doi.org/10.1080/13573320802444994>
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci editore s.p.a.
- Mosconi N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. *Débats Jeunesses*, 4(1) pp. 85-116.
www.persee.fr/doc/debaj_1275-2193_1999_act_4_1_1053
- Mosconi N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1) pp. 97-109
DOI : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>
- Murphy B., Dionigi R., Litchfield C. (2014). Physical education and female participation: A case study of teachers' perspectives and strategies. *Issues in Educational Research*, 24(3), pp. 241.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.205769>
- Musi E. (2015). Al rispetto dell'identità e della differenza di genere. *Raudem-Revista de Estudios de las Mujeres*, 3.
<https://doi.org/10.25115/raudem.v3i0.628>
- Northouse, P. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- O'Donovan T., Sandford R., Kirk D. (2015). Bourdieu in the changing room. In W. S. Lisahunter (ed.), *Fields of physical culture: Encounters with and beyond Bourdieu* pp. 57-64. London: Routledge.
- Oakley A. (1972). *Sex, gender and society*. Routledge. Londres Temple Smith.
- Oddone F., Maragliano A. (2016). Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti. *TD Tecnologia didattica*, 24(3), pp.156-164.
<https://doi.org/10.17471/2499-4324/927>
- OECD (2019), Pisa Programme for international student assessment, result 2018
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf
- Oliver K., Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), pp. 313-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>

Olivieri D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(1), pp. 89-106.

Palazzani L. (2011). *Sex/gender: gli equivoci*. Giappicchelli editore.

Paolucci G. (2002). L'impegno della ragione sociologica contro le maschere del dominio. Qualche riflessione sul progetto scientifico di Pierre Bourdieu. *Quaderni di sociologia*, 29, pp. 151-161. <https://doi.org/10.4000/qds.1291>

Parri M., Cecilian A., (2020). Un'indagine sul gradimento delle lezioni di educazione fisica: lettura in un'ottica di genere in G.Cappuccio, G. Compagno, G., S. Polenghi, S. (ed.) *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori?* Atti convegno Siped Palermo 24/25 ottobre 2019 https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/01/2020_Rizzo_Traversetti_2019-Palermo-Atti-Volume-2.pdf.

Parri M., Cecilian A. (2020). Riflettere sul genere, una proposta formativa per gli insegnanti di educazione fisica. *Education Sciences and Society* 2, pp.21-39
10.3280/ess2-2020oa9285

Parri M., Cecilian A. (2021). Il genere e l'educazione fisica e la percezione degli insegnanti. Un'indagine esplorativa. *Pedagogia oggi*.19(2) pp. 167-175.
<https://doi.org/10.7346/PO-022021-22>

Pentucci M. (2018). La storia generale nella trasposizione didattica. In L. Colti, D. Dalola, M. Rabitti (ed.), *Una nuova storia generale da insegnare*. Mnamon ed.

Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Id. (2011). La ricerca sugli impliciti in aula. Opzioni metodologiche. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 4(6), pp. 119-130.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/279>

Id. (2012). Teorie e modelli. In Rivoltella P.C. e Rossi P.G. (ed.), *L'agire didattico* pp. 43-55. La Scuola.

Id. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mekzar. Costellazione di pensieri*, (1), pp. 9-22. Perla L. (2011). La ricerca

- sugli impliciti in aula. Opzioni metodologiche. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 4(6), pp. 119-130.
- <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/279>
- DOI Code: 10.1285/i24995835v2015n1p9
- Perrenoud P. (2001). *Développer des compétences dès l'école*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Picci P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, studi sulla formazione*, 15(2) pp. 191-201. <http://digital.casalini.it/10.1400/206962>
- Piussi A. (1989). *Educare nella differenza*. Rosenberg & Seller.
- Plummer-D'Amato P. (2008). Focus group methodology. *Part 2: Considerations for analysis*. 15(3), pp. 123-129. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2008.15.3.28727>
- Rabiee F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*. doi:10.1079/PNS2004399, 63(4), pp. 655-660.
- Rayou P., Bautier, E. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.
- Read B., Francis B., Skelton C. (2011). Gender, popularity and notions of in/authenticity amongst 12-year-old to 13-year-old school girls. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), pp. 169-183.
- <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547304>
- Rich E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European physical education review*, 10(2), pp. 215-240.
- <https://doi.org/10.1177/1356336X04044073>
- Rochex J., Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Press universitaire de Rennes.
- Rubin J. (1975). *The traffic in women*. Routledge.
- Sabatini A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna
- https://web.uniroma1.it/fac_smf/n/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf

- Sabot P. (2013). Soggetto, potere, discorso. Da Foucault a Butler, passando da Bourdieu. *Materiali Foucaultiani*, 2(4) pp. 141-164.
- Sánchez-Hernández N., Martos-García D., Soler, S. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), pp.812-823.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Sassatelli R. (2002). Corpi in pratica: "habitus", interazione e disciplina. *Rassegna italiana di sociologia*, 43(3), pp. 429-458. DOI: 10.1423/4582
- Schoenberg J., Salmond K., Fleshman P. (2008). Change it up! What girls say about redefining leadership. *New York: NY: Girl Scouts of the USA*.
- Schön D. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Ed. Dedalo.
- Scott J. (1986). Gender: a useful category of historical analysis. Trad. italiana, P. Cori (eds), *American Historical review*, pp. 1053-1075, Clueb.
<https://doi.org/10.7312/scot91266-004>
- Shen B., Chen A., Tolley H., Scrabis K. (2003). Gender and interest-based motivation in learning dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), pp. 396-409. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.396>
- Siedentop D., Tannehill D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th ed.)*. Mountain View, CA.
- Silvern S., Isenberg J. (1990). Reviews of research: Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*, 5(66), pp.322-327.
<https://doi.org/10.1080/00094056.1990.10522549>
- Slater A., Tiggemann M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of adolescence*, 34 (3), pp. 455-463. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.007>
- Solmon M., Lee A., Belcher D., Harrison J. (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical activity. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(3), pp. 261-279.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.22.3.261>

- Tardif M., Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tarozzi M. (2001). *Pedagogia generale*. Guerini.
- Tessaro F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Armando Editore
- Touraille P., Fausto-Sterling A. (2014). Autour des critiques du concept de sexe. Entretien avec Anne Fausto Sterling. *Genre, sexualité & société*.
<https://doi.org/10.4000/gss.3290>
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trottin B., Cogérino G. (2009). Filles et garçons en EPS: approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Staps*(1), pp. 69-85.
<https://doi.org/10.3917/sta.083.0069>
- Ulivieri S. (2015) (eds). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. FrancoAngeli.
- Vargos C. (2017). The Effects Of Single-Sex Versus Coeducational Physical Education. *Junior High Physical Activity Levels And Self-Competence*. Illinois State University.
- Venera A. M. (2014). *Il linguaggio di genere* in A.M. Venera (eds), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Edizioni Junior.
- Vertinsky P. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44(3), pp. 373-396.
<https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484063>
- Vigneron C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, pp.11-124. <https://doi.org/10.4000/rfp.146>
- Vilhjalmsson R., Kristjansdóttir G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Social science e medicine*, 56(2), pp. 363-374
[https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00042-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00042-4)
- Vinson M., Elandoulsi, S. (2014). Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (22).

- <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1636>
- Voelker D. (2016). Promoting the leadership development of girls through physical education and sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), pp.9-15. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1131213>
- Volterrani A., Alfano I. (2020). *La biografia sociale. Un metodo per l'esplorazione delle relazioni sociali*. Università di Roma Tor Vergata - Scuola IaD
- Wang M., Peverly S. (1986). The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, (11), pp.370-404
[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90031-7](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90031-7)
- Watzlawick P., Beavin J., & Jackson D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Astrolabio.
- Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. (Trad. L. Formenti). Milano: Raffaello Cortina, p.15.
- West C., Zimmerman D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), pp.125-151.
- Wittorski R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques, *Education permanente* (Vol. 160). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172349>
- Wright J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), pp. 181-197.
<https://doi.org/10.1177/1356336X990053002>
- Wright J. (2006). *Physical education research from postmodern, poststructural and postcolonial perspectives. The handbook of physical education*. University of Wollongong pp. 59-75.
- Zanassi S. (2020). Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità. Non mollare mai quel filo. La riflessività biografica in una ricerca formazione per l'inclusione. *PensaMultiMedia*, 2, pp.321-330.
- Zanniello G. (2013). Didattica e differenze di genere in alunni di 8-12 anni. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*,4(7), pp. 85-114. DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-zann>

Appendici

Appendice 1: Verbale della Commissione Etica

10/03/2020

VERBALE DI RIUNIONE



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
COMITATO DI BIOETICA

Prot. 53173 del 10/3/2020

Mauro BERNARDI (Presidente)
Diletta TEGA (Vice Presidente)
Massimo FRANZONI
Annalisa GUARINI
Marina LALATTA COSTERBOSA
Andrea MARTONI
Rossella MIGLIO
Giampaolo PECCOLO
Susi PELOTTI
Elisabetta POLUZZI

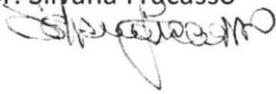
Oggi, lunedì 24 febbraio 2020

Progetto di ricerca: “Buone prassi in educazione fisica: per la parità di genere nello sport e nell'attività motoria”, proponente Prof. Andrea Ceciliani, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita (QUVI).

Il Comitato di Bioetica, con esclusivo riferimento ai profili bioetici, esprime unanime **parere favorevole** in merito al progetto di ricerca: *“Buone prassi in educazione fisica: per la parità di genere nello sport e nell'attività motoria”*, proponente Prof. Andrea Ceciliani, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita (QUVI).

OMISSIS

IL SEGRETARIO
Dr. Silvana Fracasso



IL PRESIDENTE
Prof. Mauro Bernardi



Appendice 2 : Il questionario agli alunni

Quello che rispondi rimarrà anonimo e servirà solo per capire come migliorare la didattica nelle ore di educazione fisica.

- a. **Tu sei:** Maschio Femmina
- b. **Qual è la tua nazionalità?** _____
- c. **Quale classe frequenti?** I II III
- d. **Che sport pratici in questo periodo fuori dalla scuola?** (puoi indicarne anche più di uno) _____
- e. **Per quante volte la settimana?** _____
- e.1 **Quante ore fai ogni volta?** _____
- g. **Fai le gare?** SÌ NO

1. Da 1 a 10, quanto ti piace fare educazione fisica a scuola?

(Fai una crocetta sul voto che daresti a questa materia)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1.1 Se hai dato un voto basso (da 1 a 5), mi puoi dire perché?

(Rispondi scrivendo)

2. Ti piace la lezione di educazione fisica quando: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Pochissimo
2.1 Si gioca a calcio	5	4	3	2	1
2.2 Si gioca a pallavolo	5	4	3	2	1
2.3 Si gioca a pallacanestro	5	4	3	2	1
2.4 Si gioca a pallamano	5	4	3	2	1
2.5 Si pratica atletica	5	4	3	2	1
2.6 Si pratica ginnastica artistica	5	4	3	2	1
2.7 Si pratica danza	5	4	3	2	1
2.8 Si pratica ping-pong	5	4	3	2	1
2.9 Si pratica baseball	5	4	3	2	1
2.10 Ci sono momenti liberi	5	4	3	2	1
2.11 Si fa attività all'aperto	5	4	3	2	1
2.12 Sei nello spogliatoio (senza prof.)	5	4	3	2	1
2.13 Altro (specificare) _____					

3. Durante la lezione di educazione fisica preferisci fare attività con giochi : (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Pochissimo
3.1 Individuali (es. badminton, danza, tennis)	5	4	3	2	1
3.2 Squadra contro squadra (es. pallavolo, rugby)	5	4	3	2	1
3.3 Altro (specificare) _____					

4. Durante la lezione di educazione fisica preferisci fare attività con: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Pochissimo
4.1 Gruppo di soli maschi	5	4	3	2	1
4.2 Gruppo di sole femmine	5	4	3	2	1
4.3 Gruppo misto (femmine e maschi)	5	4	3	2	1

5. Se potessi cambiare qualcosa nella lezione di educazione fisica, vorresti più: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Tantissimo	Tanto	Né poco né tanto	Poco	Pochissimo
5.1 Attività con la musica	5	4	3	2	1
5.2 Attività di gioco competitivo (gare, a punti)	5	4	3	2	1
5.3 Attività con la palla	5	4	3	2	1
5.4 Giochi meno competitivi	5	4	3	2	1
5.5 Attività con piccoli attrezzi (clavette, cerchi)	5	4	3	2	1
5.6 Altro (specificare) _____					

6. Durante la lezione di educazione fisica, ti diverti quando: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Tantissimo	Tanto	Abbastanza	Poco	Pochissimo
6.1 Le attività sono intense	5	4	3	2	1
6.2 Le attività sono di gioco ma senza gara	5	4	3	2	1
6.3 Si corre molto	5	4	3	2	1
6.4 Serve concentrazione	5	4	3	2	1
6.5 Serve la forza	5	4	3	2	1
6.6 Altro (specificare) _____					

7. Quando fai educazione fisica: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Tantissimo	Tanto	Abbastanza	Poco	Pochissimo
7.1 Vorresti essere apprezzato/a dal o dalla prof. quando ti impegni	5	4	3	2	1

7.2 Ti impegni per essere più bravo/a degli altri	1	2	3	4	5
7.3 Vorresti essere apprezzato/a dal o dalla prof. quando fai meglio degli altri	1	2	3	4	5
7.4 Ti impegni per lavorare con gli altri	5	4	3	2	1
7.5 Ti piace seguire l'esempio dei più forti	1	2	3	4	5
7.6 Ti piace seguire l'esempio dei più impegnati	5	4	3	2	1
7.7 Se hai difficoltà chiedi aiuto ai compagni	5	4	3	2	1

8. Quando giochi e fai attività in palestra a scuola: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Moltissimo	Molto	Né poco né molto	Poco	Pochissimo
8.1 Ti senti escluso/a dai compagni	1	2	3	4	5
8.2 Ti diverti	5	4	3	2	1
8.3 Tendi ad escluderti	1	2	3	4	5
8.4 I tuoi compagni ti incoraggiano	5	4	3	2	1
8.5 I compagni ti prendono in giro per il fisico	1	2	3	4	5
8.6 Ti senti sicuro nelle attività	5	4	3	2	1
8.7 Ti piace essere caposquadra	5	4	3	2	1
8.8 I compagni ti prendono in giro se sbagli	1	2	3	4	5

9. L'insegnante di educazione fisica della tua classe è: maschio femmina
(Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)

10. Secondo te, il tuo / la tua insegnante di educazione fisica: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Pochissimo
10.1 Incoraggia tutti	5	4	3	2	1
10.2 Incoraggia di più le femmine	1	2	3	4	5
10.3 Incoraggia di più i maschi	1	2	3	4	5
10.4 Incoraggia solo i migliori	1	2	3	4	5
10.5 Incoraggia solo i più "scarsi"	5	4	3	2	1
10.6 Vi ascolta se proponete un gioco	5	4	3	2	1
10.7 Capisce i problemi di voi ragazzi/e	5	4	3	2	1
10.8 Risolve sempre nel modo migliore i problemi della classe	5	4	3	2	1

11. Quanto sei d'accordo con queste affermazioni? (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Moltissimo	Molto	Né poco né molto	Poco	Pochissimo
11.1 Bisogna essere portati per fare uno sport	1	2	3	4	5
11.2 Per fare sport bisogna avere il fisico giusto	1	2	3	4	5
11.3 Nello sport è importante essere i migliori	1	2	3	4	5
11.4 Lo sport è troppo competitivo	5	4	3	2	1
11.5 E' importante praticare sport diversi	5	4	3	2	1
11.6 Lo sport può far diventare ricchi e famosi	1	2	3	4	5

11.7 Tutti dovrebbero fare un po' di sport per mantenersi in buona salute	5	4	3	2	1
11.8 Lo sport serve per avere un bel fisico	1	2	3	4	5
11.9 Lo sport serve per dimagrire	1	2	3	4	5
11.10 I maschi nello sport sono più bravi delle femmine	1	2	3	4	5
11.11 Le femmine nello sport sono più brave dei maschi	1	2	3	4	5

12. Quando fai sport fuori dalla scuola: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Moltissimo	Molto	Né poco né molto	Poco	Pochissimo
12.1 Ti senti escluso/a dai compagni	1	2	3	4	5
12.2 Ti diverti	5	4	3	2	1
12.3 Tendi ad escluderti	1	2	3	4	5
12.4 I tuoi compagni ti incoraggiano	5	4	3	2	1
12.5 I compagni ti prendono in giro per il fisico	1	2	3	4	5
12.6 Ti senti sicuro/a nelle attività	5	4	3	2	1
12.7 I compagni ti prendono in giro se sbagli	1	2	3	4	5

13. Pensa allo sport che pratichi o hai praticato, diresti che: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Moltissimo	Molto	Abbastanza	Poco	Pochissimo
13.1 Ti senti portato/a per lo sport	5	4	3	2	1
13.2 Ti diverti solo se vinci	1	2	3	4	5
13.3 Lo sport per te è troppo faticoso	1	2	3	4	5
13.4 Temi di essere preso in giro se non sei bravo	1	2	3	4	5
13.5 Lo sport è impegnativo perché rimani indietro con i compiti di scuola	1	2	3	4	5
13.6 Lo sport è bello perché stai con amici /amiche	5	4	3	2	1

14. In riferimento allo sport che pratichi fuori dalla scuola: (Fai una crocetta nella casella che corrisponde alla tua preferenza)	Verissimo	Vero	Abbastanza vero	Poco vero	Per niente vero
14.1 I tuoi genitori sono sempre contenti	5	4	3	2	1
14.2 Ai tuoi genitori piace lo sport che pratichi	5	4	3	2	1
14.3 I tuoi genitori ti obbligano a fare sport	1	2	3	4	5
14.4 I tuoi genitori ti incitano a essere il migliore	1	2	3	4	5
14.5 Hai scelto tu lo sport che pratichi	5	4	3	2	1
14.6 I tuoi genitori restano delusi se non vinci	1	2	3	4	5

15. Secondo te: (rispondi scrivendo)

15.1 Quali sport sono più adatti ai maschi? _____

15.1.1 Perché? _____

15.2 Quali sport sono più adatti alle femmine ? _____

15.2.1 Perché? _____

16. Secondo te, nelle lezioni di educazione fisica, sarebbe meglio avere:

(Fai una crocetta su una delle tre opzioni):

un prof. maschio una prof. femmina indifferente

16.1 Perché? _____

Per concludere ti chiedo qualche informazione sui tuoi genitori (Fai una crocetta su una delle tre opzioni)

17. Che scuola hanno frequentato i tuoi genitori?

Madre: <input type="radio"/> Scuola media <input type="radio"/> Scuola superiore (diploma) <input type="radio"/> Università (laurea) <input type="radio"/> Non lo sai	Padre: <input type="radio"/> Scuola media <input type="radio"/> Scuola superiore (diploma) <input type="radio"/> Università (laurea) <input type="radio"/> Non lo sai
--	---

18. Che lavoro fanno i tuoi genitori ?

(rispondi scrivendo)

Madre _____ Padre _____

Grazie per la collaborazione!

Appendice 3 : Indicatori per l'osservazione in palestra

Osservatore (nominativo)	Ruolo
Classe osservata	N .alunni
Composizione (maschi / femmine /alunni BES / H / stranieri)	Setting (Aula/lab)

Azioni	Contenuti	
Strategie didattiche	A - Insegnamento strutturato	A1. L'insegnante spiega in modo strutturato (enuncia obiettivi, competenze da apprendere, esplicita gli apprendimenti)
		A2. L'insegnante propone attività strutturate (progettate e coerenti con quanto dichiarato agli alunni)
	B - Tecniche di interrogazione e discussione	B1. L'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento
		B2. L'insegnante dedica spazio alla discussione in classe
	C - Strategie per sostenere l'apprendiment o poco 2=abbast 3=molto	C1.a L'insegnante illustra il metodo o la procedura da usare, richiama strategie già acquisite
		C1.b L'insegnante dà indicazioni agli studenti per fare da soli
	D - Monitoraggio e valutazione	D1.a L'insegnante fa domande per verificare la comprensione
		D1.b L'insegnante osserva il lavoro degli studenti
		D2. L'insegnante fornisce feedback
		D. INCITAMENTO

		D INCITAMENTO +CORREZIONE TECNICA
		D CRITICO SULLA PRESTAZIONE – CORREGGE
Gestione della classe	E - Gestione del tempo e spazi	E1. L'insegnante fornisce indicazioni sui tempi e li fa rispettare
		E2. L'insegnante organizza lo spazio in modo ottimale, permettendo a tutti la piu' ampia partecipazione
	F - Gestione delle regole e dei comportamenti	F1. L'insegnante fa richiami

Appendice 4 : Informativa

INFORMATIVA PER LA PARTECIPAZIONE AL PROGETTO DI RICERCA DI DOTTORATO, del
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA dell'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA,
TITOLO: “BUONE PRASSI IN EDUCAZIONE FISICA E NELLE SCIENZE MOTORIE PER LA PARITÀ DI GENERE”

Gentile Insegnante,

Lei è invitata/o a prendere parte a una ricerca condotta nel quadro del progetto

“BUONE PRASSI IN EDUCAZIONE FISICA E NELLE SCIENZE MOTORIE PER LA PARITÀ DI GENERE

“, di cui è responsabile il prof. Andrea Ceciliani dell'Università di Bologna. Prima di decidere se partecipare è importante che abbia tutte le informazioni necessarie per aderire in modo consapevole e responsabile. Le chiediamo di leggere questo documento e di fare a chi le ha proposto questo studio tutte le domande che ritiene opportune.

FINALITÀ DEL PROGETTO: Il progetto mira ad individuare metodi, tecniche e strumenti didattici innovativi, afferenti all'educazione fisica e alle scienze motorie per:

- incentivare la scelta e la pratica dell'attività motoria e sportiva di ragazzi e ragazze
- limitare l'abbandono precoce sportivo
- valorizzare la pratica di tutti gli sport, in egual misura, come discipline praticabili da femmine e maschi.

Per raggiungere questo obiettivo, i ricercatori impegnati nel progetto si propongono di raccogliere e analizzare dati relativi:

- allo svolgimento delle lezioni attraverso alcuni focus group (a cui Lei sarà invitato a partecipare), che saranno video registrati in modalità on line
- allo scritto da lei prodotto circa la sua biografia professionale.

I dati ricavati dalla ricerca non indagheranno in alcun modo le caratteristiche del singolo soggetto ma verranno trattati anonimamente ed esclusivamente a livello di gruppo e saranno unicamente oggetto di comunicazioni scientifiche (scritte e/o orali). Tutti i materiali verranno conservati nel pieno rispetto della privacy e

dell'anonimato (Dlgs.n.196/2003 GDPR 2016/679), per un arco di tempo non superiore al conseguimento delle finalità e con specifico riguardo al principio di limitazione della conservazione di cui all'art. 5, lett.e), regolamento UE 2016/679.

Al termine della ricerca sarà organizzato un incontro per esporre i risultati.

Lei ha il diritto di ritirare in qualsiasi momento il suo consenso alla partecipazione a questo studio, anche senza preavviso o motivazione specifica.

Lei ha diritto a richiedere informazioni sui risultati e sull'esito della ricerca.

Il titolare del trattamento è l'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, via Zamboni 33, 40126 Bologna. Il coordinatore del progetto è il prof. Andrea Ceciliani. Per qualsiasi informazione e chiarimento su questo studio

oper qualsiasi necessità può rivolgersi al prof. Andrea Ceciliani (andrea.ceciliani@unibo.it) o alla dott.ssa Monica Parri (monica.parri2@unibo.it), a sua disposizione per ulteriori informazioni o chiarimenti.

Le chiediamo di sottoscrivere il consenso informato alla ricerca.

Rimini, 22 ottobre 2020

Firma del tutor universitario Prof. Andrea Ceciliani



Consenso informato alla partecipazione allo studio di una ricerca di dottorato su “Buone prassi in educazione fisica per la parità di genere nello sport e nell’attività motoria” Università di Bologna – Dip. di Scienze per la qualità della vita-

1) Il/la sottoscritto/a..... residente in....., via

DICHIARA

- di aver letto il foglio informativo ricevuto, di aver compreso sia le informazioni in esso contenute sia le informazioni fornite in forma orale dal personale addetto al progetto di ricerca suddetto e di aver avuto ampio tempo ed opportunità di porre domande ed ottenere risposte soddisfacenti dal personale addetto;
- di aver compreso che la partecipazione allo studio è del tutto volontaria e libera, che ci si potrà ritirare dallo studio in qualsiasi momento, senza dover dare spiegazioni e senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio;

- di aver compreso la natura e le attività che la partecipazione allo studio comportano;
- di aver compreso che la partecipazione a questo studio non comporterà il riconoscimento di alcun vantaggio di natura economica diretto o indiretto.

Conseguentemente, il/la sottoscritto/a

] ACCONSENTE

] NON ACCONSENTE

a partecipare allo studio, nella consapevolezza che tale consenso è manifestato liberamente ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio

Firma di chi raccoglie il consenso (Monica Parri) _____

_____,

Firma

(luogo e data)

Appendice 5: Richiesta di partecipazione ai focus group

Gentile collega,

ti presento il progetto di ricerca/formazione che, con la supervisione del prof. Andrea Ceciliani, sto svolgendo per il corso di Dottorato in Scienze delle Attività Motorie e Sportive e relativo alla didattica dell'educazione fisica, delle scienze motorie e le differenze di genere.

Seguono le linee guida del percorso che ti propongo che, nell'ottica di un sapere condiviso e di una ricerca situata sul campo, verrà co-costruito insieme professionisti dell'insegnamento dell'educazione fisica, per delineare buone prassi da condividere nell'ambito scolastico.

Aggiungo alcune brevi riflessioni per chiarire la direzione che interessa e qualifica il percorso da seguire.

Premesse:

L'insegnante, oggi, è chiamato a risolvere situazioni complesse per le quali è richiesta una progettazione calibrata e attenta alla persona, non solo in riferimento all'ambito delle conoscenze specifiche disciplinari ma, anche, all'acquisizione di soft skills e meta-competenze in grado di aumentare la personale **consapevolezza** rispetto al proprio agire nel processo di insegnamento-apprendimento;

è necessario valorizzare il profilo dell'insegnante nella propria realtà, non come esecutore di teorie e pratiche costruite fuori dai contesti, ma protagonista, ricercatore e artefice della propria professione, favorendo così un'etica consapevole della professionalità.

L'ambito di lavoro:

- *il benessere degli insegnanti e degli alunni a partire dalla **dimensione del corpo e tenendo in considerazione la "variabile di genere"**, centrale nell'ambito del processo educativo e rispetto alla quale la ricerca educativa ha messo in luce potenzialità e criticità.*

Obiettivi:

Il percorso intende promuovere la riflessione e l'attività di ricerca sulla dimensione della corporeità nelle dinamiche di insegnamento e apprendimento, approfondendo i temi del curriculum nascosto¹ e delle sue ricadute sulle pratiche didattiche in relazione al genere.

¹La locuzione "curriculum nascosto" (hidden curriculum, Hc) si riferisce alle dimensioni implicite e latenti dell'insegnamento/apprendimento, ovvero al processo di socializzazione che avviene prima all'interno della scuola e, successivamente, dell'università (Margolis, 2001). Molti aspetti nascosti del curriculum scolastico e universitario sono il risultato di "assunzioni e aspettative che non sono formalmente comunicate, stabilite ma che sono comunque trasmesse all'interno di un ambiente di apprendimento" (Alsubaie, 2015, p. 125).

Metodologie

Partendo da un approccio fenomenologico che fonda la didattica sulla relazione e sulla **consapevolezza del proprio sguardo sui fenomeni educativi**, il percorso vuole mettere in luce *il valore della riflessività nella professione docente* (Schön, 2006) mediante l'attenzione riconosciuta alla soggettività e ai significati che ognuno attribuisce alle proprie esperienze nella costruzione del sapere.

L'idea è di unire un sapere prettamente teorico a un sapere prassico, in modo da analizzare e comprendere le esperienze singolari che si stanno vivendo e di decidere quali azioni mettere in atto (Mortari, 2003). Il metodo fenomenologico è scientificamente fondato sul ritorno alle "cose stesse", ossia sul percorso che consente di risalire dai discorsi e dalle teorie pre-formulate all'essenza del reale (Husserl, 2002).

Lo studio delle variabili di spazio, tempo, flusso, prese come categorie reali dell'insegnamento, saranno utilizzate per stimolare percorsi didattici che partono dall'esperienza diretta dell'insegnante, e si spostano verso l'alunno nell'ottica dell'equità di genere.

I coordinatori della formazione:

Prof. Andrea Ceciliani, Professore associato Università di Bologna,

Settore scientifico disciplinare: M-EDF/01 METODI E DIDATTICHE DELLE ATTIVITÀ MOTORIE
Coordinatore del Corso di Laurea in Scienze delle attività motorie e sportive Collaboratore presso il MIUR nella definizione delle linee guida dell'Educazione Fisica, Attività Motoria e Sport nella scuola, formatore dell'U.S.R. , C.O.N.I. e Assessorati all'istruzione di diversi comuni, nell'aggiornamento in servizio di educatori, docenti e istruttori sportivi.

Dott.ssa Silvia Leonelli , Ricercatrice confermata Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" - Università di Bologna Settore scientifico disciplinare: M-PED/01 PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE
Temi di ricerca: Pedagogia di genere, educazione di genere contemporanea, costruzione dell'identità di genere nei contesti educativi, narrazione autobiografica delle donne (in senso formativo e auto-formativo)

Dott.ssa Raffaella Faggioli Dottoranda presso il Dipartimento di Scienze e cultura del benessere e degli stili di vita
Insegnante di scuola primaria – laurea in filosofia - formatrice in seminari ed iniziative di studio sulla pedagogia fenomenologica- Tema di ricerca : Educazione e cittadinanza globale

Dott.ssa Monica Parri Dottoranda presso il Dipartimento di Scienze e cultura del benessere e degli stili di vita
Insegnante di scuola secondaria I grado - tutor universitaria per i corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità - coordinatrice di laboratori di didattica speciale presso l'Università di Urbino- tutor didattico presso l'Università di Bologna per teoria e didattica delle attività motorie. Tema di ricerca : Didattica delle scienze motorie e educazione di genere

Percorso :

Ti verrà chiesto di scrivere, molto sinteticamente, con il supporto di linee guida, una biografia professionale che invierai prima dell'inizio dei focus group, che sarà oggetto di analisi ai fini della ricerca e i cui contenuti rimarranno strettamente riservati.

Sono previsti, a partire da dicembre, 4 focus group in modalità on line (al max di un'ora ciascuno), che saranno calendarizzati dopo confronto con gli impegni di ognuno (modalità Doodle). I focus groups saranno preceduti da un intervento degli esperti sopra citati (max 15 min.), che stimoleranno la discussione e la riflessione.

Le proposte/idee che scaturiranno dai lavori dei focus, diventeranno azioni che potranno essere messe in pratica (considerando anche il fattore Covid) nelle lezioni in palestra, o nelle eventuali lezioni on line e che saranno documentate attraverso semplici strumenti forniti dai ricercatori.

I dati che ne scaturiranno saranno analizzati dai ricercatori e discussi dai partecipanti ai focus, in forma di riflessioni condivise.

Tutte le informazioni raccolte saranno trattate in forma riservata e ai soli scopi di ricerca/studio.

Vi sarà chiesto di firmare un consenso informato.

Ringrazio anticipatamente Monica Parri

Appendice 6 : Presentazione del I° focus ai partecipanti

Salve a tutti, grazie per la disponibilità e partecipazione.

Vi comunico che il focus verrà interamente registrato. Ma l'audio sarà ascoltato solo da me. Nella mia tesi di dottorato, le vostre parole saranno aggregate e non sarà in alcun modo possibile ricondurle a voi. Ringrazio tutti voi di essere qui, in qualità di professionisti dell'educazione, per il contributo che potrete dare a questo incontro, che ha come focus la riflessione sulle questioni di genere in Educazione Fisica scolastica. Un argomento di cui sicuramente si parla molto, a livello generale, ma che a scuola rimane ancora abbastanza silenzioso, per una serie di motivi sui quali siete invitati ad esprimervi. Il sesso è una variabile che identifica tutti gli alunni della classe, ma tutti sappiamo che anche il genere è un'altra variabile che pure identifica tutti gli alunni della classe, che non è il sesso, ma un concetto estremamente più complesso in quanto include gli aspetti socio - culturali dell'essere maschio o femmina, le aspettative della società, sia essa rappresentata dalla famiglia, dalla scuola, ecc..., sui comportamenti e sugli atteggiamenti di ciascuna e ciascuno. Sia sesso che genere sono variabili che in educazione fisica possono influenzare, lo svolgimento di una lezione. Spesso però si tratta di un'influenza che può rimanere nascosta, implicita. Questa sera sarete invitati a parlare di educazione fisica, di pratiche didattiche e genere secondo la vostra esperienza e le vostre credenze. Lo scopo è raccogliere evidenze che provengano da coloro che lavorano quotidianamente a scuola e, in questo caso, nell'insegnamento di educazione fisica. Il vostro contributo è essenziale per coniugare il sapere teorico con la competenza concreta, pratica che potrà servire anche come base per formare i futuri insegnanti su questo tema, a partire dalle vostre "buone prassi" .

Come si svolgerà il focus group?

In maniera libera, vuole essere un confronto e sottolineo l'importanza del punto di vista di ciascuno. Non è necessario essere tutti d'accordo. Non ci attendiamo nulla da voi se non quello che avete sperimentato nel vostro lavoro quotidiano. Proietterò una alla volta delle domande stimolo, avrete qualche minuto per pensare, potete anche scrivere le risposte, o delle parole chiave poi inizieremo liberamente la discussione, leggendo o esprimendoci oralmente. Quindi se potete procurarvi carta e penna. Non ci sono opinioni giuste o sbagliate e non è necessario essere tutti d'accordo. Anzi i pareri divergenti, fanno emergere la ricchezza del discorso e anche la sua complessità. Teniamo microfoni spenti e direi liberamente interveniamo nel rispetto dei turni di parola e se occorrerà dirigerò gli interventi. Quando la discussione è esaurita passeremo ad altri temi. Nel gruppo oggi, è presente anche :

- R. insegnante e dottoranda in Unibo, che svolgerà la funzione di osservatrice

Pongo dunque la prima domanda che mostro in condivisione schermo per qualche minuto:

1 In che cosa, come, durante le lezioni di educazione fisica si differenziano femmine e maschi?

2 Secondo voi, quali aspettative influenzano ragazzi e ragazze, anche in modo diverso, nella pratica sportiva e motoria scolastica?

3 Come descrivereste i rapporti tra ragazzi e ragazze durante le vostre lezioni?

4 Quali sono e come possono essere gestite (strategie, metodi, accorgimenti) le attività e gli interventi che promuovono in educazione fisica una partecipazione equa di femmine e maschi ?

5 Cosa ne pensate dell'utilità di lavorare con gruppi misti o con gruppi unisex?

6 Quali sono i discorsi dominanti tra ragazzi / ragazze, tra colleghi e colleghe sul genere?

7 Qual è il tuo pensiero in relazione alle differenze di genere e educazione fisica ?

Grazie per la partecipazione, buona serata a tutti

Appendice 7 : Appunti delle/gli insegnanti durante l'ascolto dell'esperienza di V.

Parole chiave, appunti delle/gli insegnanti durante la narrazione di un'esperienza in educazione fisica al femminile
1 framework
<p>Cambiamento affiancare e accompagnare le persone senza sottolineare le difficoltà incontrate dalla tempesta ormonale che si trovano a vivere.</p>
<p>Imbarazzo, mancanza di empatia, inadeguatezza Mi è capitato di vedere ragazze con lo stesso comportamento. Spesso mi sono sentita anche io così.</p>
<p>Mancanza empatia insegnanti Lo stile, la comunicazione e l'approccio verso classe e alunni condizionano in positivo/negativo la risposta e la partecipazione dei ragazzi verso l'Ed.Fisica. Cercare di coinvolgere l'intero gruppo classe partendo innanzitutto dal rapporto personale con gli alunni, ascoltandoli prima di preoccuparsi del programma e delle lezioni.</p>
<p>Senso di inadeguatezza Succede di frequente e sempre più precocemente che chi pratica danza e ginnastica, artistica o ritmica, abbiano difficoltà nell'inserirsi nell'attività. io cerco di spronare al massimo perchè non rimangano chiuse/i in quel mondo. per relazionarsi con oggetti e attrezzi vari, non solo a muovere il corpo. fatico a capire perchè sono l'esatto opposto di me, sempre dinamica e appassionata di tutto. mi arrabbio se non provano e fanno solo spaccate e ruote. =)</p>
<p>Performance Ascoltando la storia, prima mi è partito un meccanismo di difesa "io non sono come i suoi prof. ai miei alunni non faccio respirare questo..." poi ad ogni parola in più della testimonianza mi analizzavo, pensavo ai miei alunni e sento che non è ancora abbastanza... sto pensando a focalizzarmi meno sulle attività che propongo e più sui miei alunni, sulle loro persone...</p>
<p>Ansia da prestazione Da sportiva non ho mai avuto problema per quello, almeno in ambito scolastico, ma credo che avrei potuto fare meglio in condizioni migliori, stimoli e motivazione ricercati per tutti. Non "tu sai fare" quindi va bene, quindi significa che ci "si può rilassare" Non ho mai dato importanza alla prestazione degli studenti e ogni volta li sollecito a provare, già quello sarà il loro record, poi si può migliorare, soprattutto nell'esperienza e nel vissuto. Credo fortemente che "ognuno è portatore di diverse abilità motorie" e che il nostro compito è quello di "tirar fuori il meglio di ogni studente".</p>
2 framework
<p>Credenze Non bisogna dare ai ragazzi degli stereotipi. Sento una grande empatia verso questa ragazza e mi immedesimo tantissimo nel suo vissuto.</p>
<p>Stereotipi e parità di genere Nelle scuole elementari dove lavoro, le differenze di genere dal punto di vista atletico e coordinativo sono meno evidenti. La mancanza di parità di genere è meno presente nell'ordine di scuola dove lavoro (elementari). Cerco costantemente di coinvolgere tutti allo stesso modo, propongo attività in cui tutti possano dire la propria. Do molto importanza all'ascolto degli alunni per percepire eventuali difficoltà in rapporto all'attività proposta.</p>
<p>Fragilità Essere più attenta e rispettosa delle fragilità altrui Essere più attenta e rispettosa delle mie fragilità</p>
Pregiudizio

La riscossa delle donne di 5 C.
<p>pregiudizio squadre anch'io utilizzo squadre miste, sempre. Soprattutto con i più piccoli i capi squadra scelgono solo gli amici, non per effettiva competenza ma per simpatia. Alternando un maschio e una femmina si concentrano meglio sullo scopo finale del gioco le scelte non ricadono solo sulle competenze ma anche sull'atteggiamento, vedo che spesso i meno bravi sono comunque scelti prima di quelli che si arrabbiano o che trattano male i compagni di squadra. l'impegno nell'attività viene sempre ripagato. non piacciono quelli che si mettono in disparte col "non ce la faccio".</p>
<p>forzature varie per quanto mi riguarda, ho avuto una prof bassa di statura ma fissata con il basket che vedendomi alta mi obbligava a giocare...ho scelto la pallavolo! Insegnavo alla secondaria di I° grado qualche anno fa e nelle prime lezioni ho pensato di cominciare con i rotolamenti da quelli sull'asse longitudinale fino alle capovolte, prima facilitate e sempre con assistenza. Credo che i ragazzi ne abbiano fatte 2 o 3 per ciascuno. Risultato: una ragazzina ha portato l'esonero totale, firmato dalla pediatra, perchè non le andava di fare CAPRIOLE</p>
<p>Framework 3</p>
<p>io speriamo che me la cavo!! bisogna stimolare tutti, richiedendo impegno, non necessariamente capacità o punti. io premio lo sforzo</p>
<p>Emarginazione Il ruolo dell'insegnante è molto difficile, egli dovrebbe favorire l'inclusione di tutti i ragazzi. Lo sport può farti sentire inadeguato oppure imbattibile, l'ho provato sulla mia pelle.</p>
<p>Capitale umano Valorizzare ogni singolo per raggiungere un obiettivo comune</p>
<p>Scelta delle squadre La scelta delle squadre è sempre una "problematica" soprattutto all'interno di classi competitive. Per quel che mi riguarda cerco di trovare ogni volta modalità diverse per fare divisioni squadre, svolgo partite senza punti ma aggiudicandosi il "potere" che permette al compagno successivo di avere un vantaggio, parlo ai ragazzi del fair play, mostro loro video, ecc. Personalmente ho incontrato pochi professori che coinvolgessero anche chi meno portato per l'Educazione fisica.</p>
<p>Squadra Fare squadra/gruppo e sentirsi parte Ho fatto uno sport di squadra, ho ricordi felici e di ricchezza, ricerco sempre anche in altri contesti questa dimensione</p>
<p>gruppi, squadre, scelte ho sempre fatto molta attenzione alle dinamiche di gruppo che sono in continua evoluzione (basta che ci sia stato un litigio o "un amore" per modificarne le dinamiche), quindi cambio spesso strategia (casuale, con metodo, con un'applicazione, con i dadi, i numeri tipo tombola)...ma ultimamente ho adottato molto il lavoro di gruppo (max 5-6) dove ad ogni componente do anche un ruolo: il responsabile del tempo (se l'attività è a tempo), quello del controllo relativo all'obiettivo, del controllo delle relazioni interpersonali nel gruppo (c'è chi fa per tutti e chi non fa), le scelte e la condivisione...insomma ognuno deve avere un ruolo per sentirsi ho provato questo sistema personalmente in un corso e mi è piaciuto molto, non è semplice, ma si rende pratico e utile e nel tempo anche i ragazzi imparano autonomamente l'organizzazione. Provato.</p>
<p>Framework 4</p>
<p>osservazione e adeguamento è inevitabile osservare come si dispongono i ragazzi in palestra. finchè sono piccoli si aggregano e non riescono a occupare tutto lo spazio, crescendo hanno anche una miglior percezione del loro corpo</p>

e dello spazio. ovviamente da grandi il loro posizionamento riflette il loro carattere e la loro tempra, sia nel campo che nel momento di attesa

corpo vissuto

Corpo

accogliere in palestra dei corpi fatti di tendini, muscoli, ecc. ma anche emozioni, intelletto, ecc. continuare a pensare al mio corpo solo come fisicità

Empatia

Le risposte tracciano il percorso e modificano quello prestabilito

Espressione

Doti che un insegnante deve sviluppare: capacità di ascolto, capacità di osservazione, capacità di programmazione ma anche di improvvisazione.

Allenando i giovani tennisti mi è capitato più volte di intuire il loro stato d'animo basandomi sulla postura del loro corpo.

Osservazione

Osservare il gruppo classe e individualmente i propri alunni, essere empatici con loro. L'educazione fisica, il movimento e il gioco sono fondamentali per aumentare sicurezza e autostima.

Ritengo importantissimo coinvolgere ogni alunno e far sì che la mia ora di Motoria sia vissuta con serenità e partecipazione.

Rifiuto

non sono d'accordo con il rifiuto totale delle attività proposte, nemmeno con la coercizione, ma il nostro compito è trovare la strategia di far conoscere il mondo circostante attraverso il corpo e con esperienze motorie varie, le più varie possibili, non solo in prima persona, ma come arbitro o altro, l'importante è il coinvolgimento la motivazione l'interesse creato

mi piace quando un allievo/a impara qualche cosa di nuovo, sente o percepisce qualche cosa di nuovo e "gli occhi brillano". Quella è la gratificazione più grande.

Appendice 8: Sintesi del racconto-esperienza di V. al focus riunito

V. racconta di aver sempre praticato danza, da quando aveva 5 anni. Si ritiene dunque una persona abituata a stare in un corpo in movimento, ma definisce il suo rapporto con l'educazione fisica “*brutto*”, tanto da cercare a tutti i costi di evitarla.

V. parla dell'ambiente: non era tranquilla, non era serena. *“Non c'era un ambiente accogliente nei confronti di alcune tipologie di persone (per non entrare subito nella questione di genere), quelle che magari avevano difficoltà di tipo prestazionale nell'attività fisica.”*

Si definisce *“ non proprio la tipica sportiva, sapevo come muovere il corpo ma non avevo la più pallida idea di come entrare in relazione nella squadra, o anche utilizzare il corpo in competizione con altre persone e che invece era quello che mi veniva tanto tanto tanto richiesto è che a me metteva solo un ansia devastante e basta”*.

Dunque adduceva scuse per evitare la lezione.

V. descrive il momento della scelta delle squadre in educazione fisica, vissuto nella sensazione di una disparità di trattamento tra i generi. Quando è era il momento di fare le squadre, il professore sottolineava che ogni squadra doveva essere “equilibrata” tra femmine e maschi, *“questo si andava ad aggiungere agli stereotipi che io già mi sentivo addosso”, “il sottointeso è fortissimo: le donne sono meno portate nello sport o nello sport di squadra”, “sei una donna e quindi non puoi essere prestazionale, non sei in grado di fare sport di squadra”*.

“Io ancora me lo ricordo quando la professoressa chiedeva a due persone di scegliere i compagni e le compagne da mettere nella squadra. Io ormai avevo questa fama di non essere assolutamente brava e i professori non aiutavano a staccarmi di dosso questa etichetta, magari dicendo qualcosa ai miei compagni o alle mie compagne. Oppure solo anche facendomi scegliere ogni tanto la squadra piuttosto che sempre ai più forti. Non c'era volta che non venissi scelta per ultima”.

In realtà V. non veniva scelta. Il pensiero però a questo punto si allarga oltre la lezione di educazione fisica e V. si sente esclusa da gruppo-classe in ogni momento *“Ah ok nessuno mi vuole, ...non è riuscito a distinguere che nessuno mi vuole solo perché non ho la più pallida idea di come si tiri una palla.”* Si era generato un senso di non appartenenza ad un gruppo. L'educazione fisica non aiutava a costruire il senso di appartenenza. *“Poi quando non ti scelgono mai, non sai nemmeno dove devi stare. Non è che non lo sai perché non sai le regole, ma perché non ti permetti di stare nella squadra . Tanto nessuno ti voleva, se ci sei o non ci sei non cambia assolutamente nulla e quindi io mi ricordo che stavo sempre i bordi”*

“Se avessi potuto appiccicarmi alla parete tipo scomparire diventare bianca come la parete e mimetizzarmi, l'avrei preferito”

I compagni vogliono vincere, quindi non passano la palla, ma il pensiero va agli insegnanti: cosa fanno? *“Non c'era nemmeno sostegno dei professori. Mi aspettavo che il professore o la professoressa dicessero qualcosa che non fosse solo: tirare la palla a tutti. Piuttosto fermarsi un attimo e prendersi un momento per capire che cosa dà importanza del gioco di squadra. Perché se il punto era “voglio vincere” allora giocate voi quattro che si può vincere”.*

“Non sapevo dove mettermi nella stanza e non sapevo dove abitare con il mio corpo quello spazio che ero costretta ad abitare perché non me ne potevo andare”.

L'educazione fisica non è come le altre materie, dove hai un banco con una sedia, hai un sostegno architettonico, lì no, sei da solo col tuo corpo. *“Ricordo che andavo sempre nei bordi. E vabbè dai prima o poi me la caverò.”*

Indice delle figure

1: tabella dimensioni del processo d'insegnamento apprendimento	98
2: tabella del disegno di ricerca	121
3: tabella delle dimensioni, variabili, indicatori del questionario alunni.....	127
4: tabella descrizione campione questionario alunni per sesso e classe. Freq. e % . Elaboraz. Spss21.....	128
5: tabella descrizione campione questionario alunni per status ascrittivo. freq. e % . Elaboraz. Spss 21.....	128
6: descrizione del campione secondo n°sport praticati. % . Elaboraz. Spss21.....	129
7: descrizione del campione totale questionario alunni secondo la pratica agonistica. % . Elaboraz. Spss 21.	130
8: descrizione campione alunne questionario, secondo la pratica agonistica. % . Elaboraz. Spss 21.....	130
9: descrizione campione alunni questionario secondo la pratica agonistica. % . Elaboraz. Spss 21.....	130
10: tabella medie punteggi questionario alunne/i, gradimento attività. Elaboraz. Spss 21.....	133
11: tabella questionario alunne/i medie punteggi preferenze gruppo. Elaboraz. Spss 21.	134
12: tabella questionario alunne/i gradimento attività non codificate come sport, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.	134
13:tabella questionario alunne/i, le relazioni, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.....	139
14: tabella medie punteggi questionario alunni, percezione delle proprie competenze, inclusione. Elaboraz Spss 21.....	141
15: grafico item ‘ Ti piace essere caposquadra?’ Questionario alunne/i, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.	143
16: grafico item Ti senti sicuro nelle attività? Questionario alunne/i, medie punteggi. Elaboraz. Spss21.	143

17: tabella questionario alunni, item su stereotipi nello sport, medie punteggi. Elaboraz. Spss21.....	144
18: tabella questionario alunne/i % in accordo con le affermazioni. Elaboraz. Spss 21....	145
19: tabella questionario alunne/i, gruppi di affermazioni che indicano uno stereotipo. Elaboraz. Spss 21.	147
20: tabella del piano delle osservazioni.....	152
21: tabella delle categorie di analisi delle osservazioni.....	153
22: tabella con quantità di osservazioni relative alle categorie.	154
23: grafico con quantità di episodi osservati per tipologie di attività.....	158
24: distribuzione delle/gli alunne/i nello spazio in base al numero di lezioni osservate... 158	
25: grafico feedback a seguito di comportamenti negativi delle/gli alunne/i, osservazioni in 15 lezioni.....	158
26: grafici descrittivi campione intervista strutturata insegnanti. % secondo sesso, età, anni d'insegnamento. Elaboraz. Spss 21..	164
27: grafico intervista strutturata insegnanti. Le attività proposte. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.....	165
28: tabella intervista strutturata insegnanti. Medie punteggi delle metodologie usate. Elaboraz. Spss 21.	166
29: grafico intervista strutturata insegnanti. Le attività preferite dalle alunne secondo gli/le insegnanti . Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.....	167
30: grafico intervista strutturata insegnanti. Le attività preferite dagli alunni secondo gli insegnanti. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.....	168
31: grafico intervista strutturata insegnanti. Le attività preferite da alunni e alunne. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.	168
32: tabella intervista strutturata insegnanti. Percezione sulle modalità di apprendimento di allieve/i. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.	171
33: grafico intervista strutturata insegnanti. Percezione strategie di apprendimento di alunne/i, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.....	171
34: tabella intervista strutturata insegnanti. Percezione caratteristiche psico-sociali degli/le alunni/e. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.	173
35: grafico relativo alla tabella 34.	173
36: tabella intervista strutturata insegnanti. Leadership, medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.	176

37: grafico relativo alla tabella 36. Elaboraz. Spss 21.	176
38: tabella intervista strutturata insegnanti. I significati dell'attività sportiva. Medie punteggi. Elaboraz. Spss 21.	180
39: intervista strutturata insegnanti, importanza tematica di genere. %. Elaboraz. Spss 21.	182
40: tabella traccia biografia professionale	191
41: tabella con fasi organizzative dei focus-group	216
42: tabella fasi analisi dati dei focus-group	218
43: mappa concettuale relativa alle percezioni delle differenze di genere degli insegnanti emergenti dai focus-group	220
44: organizzazione dei focus-group.....	220
45: riflessioni scritte dagli insegnanti durante l'ascolto della storia di V.	238

