



IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DI GENERE DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE

**Interventi normativi e politiche per favorire un
“*dream up*” lavorativo senza stereotipi di genere**

Aprile 2019

Responsabile scientifica e redattrice del Report: **Arianna Pitino**
(Università di Genova, ODIGE e CREIS)

Un ringraziamento particolare a **Valeria Maione** (CREIS e Fondazione Banca d'Italia) per la supervisione e la consulenza durante tutte le fasi del lavoro.

Si ringraziano inoltre **Silvia Bruzzone** e **Marco Gaggero** per il supporto dato nel reperimento di alcuni materiali.

In copertina:
The Sleeping Lady, National Museum of Archaeology, Neolithic Period (Valletta, Malta).

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DI GENERE DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE

Interventi normativi e politiche per favorire un “*dream up*” lavorativo senza stereotipi di genere

di Arianna Pitino

Introduzione

Parte I - *Quale tutela per l'educazione di genere?*

Capitolo 1

L'educazione di genere nelle Convenzioni, nei Trattati e nei documenti internazionali

- 1.1. Rapporto Brundland “*Our Common Future*”.
- 1.2. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.
- 1.3. Il Patto internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali.
- 1.4. La Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne (CEDAW).
- 1.5. La Convenzione sui Diritti del bambino dell'UNICEF.
- 1.6. Il Consiglio d'Europa: la Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (CEDU); la Convenzione sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica.
- 1.7. Unione europea: TFUE, Carta dei diritti UE e *soft law*.

Capitolo 2

Il diritto all'educazione di genere dei bambini e delle bambine

- 2.1. *Education* (in inglese) vs. istruzione ed educazione (in italiano).
- 2.2. La tutela del diritto all'istruzione nell'ordinamento italiano.
- 2.3. L'educazione di genere dei bambini tra famiglia e scuola.
- 2.4. La disciplina minimale o di mero principio sull'educazione di genere prevista dalla l. n. 107/2015 sulla c.d. "buona scuola" e dalle Linee guida del MIUR.
- 2.5. Alcune osservazioni sulla giustiziabilità della tutela inadeguata/insufficiente dell'educazione di genere nell'ordinamento italiano.

Parte II - Strumenti operativi in materia di educazione di genere dei bambini e delle bambine (con particolare riguardo agli stereotipi) in Italia e in alcuni Stati membri dell'Unione europea

Capitolo 3

Politiche e progetti finalizzati all'educazione di genere all'interno delle scuole nell'esperienza italiana

- 3.1. I parametri di riferimento in base al Report *Gender in Education and Training* del 2016.
- 3.2. Il MIUR e i progetti sulla parità di genere: www.noisiamopari.it.
- 3.3. Italia: a che punto è l'educazione di genere nelle scuole?
- 3.4. L'educazione di genere in alcune esperienze europee.

Conclusioni

Bibliografia dei principali lavori citati nel testo

INTRODUZIONE

Dal greco *stereòs* (rigido) e *tòpos* (impronta) il termine stereotipo nel 1700 era utilizzato in tipografia per indicare gli strumenti della riproduzione di stampe mediante lastre fisse. Nelle scienze sociali si fa risalire al giornalista statunitense e saggista Walter Lippmann che in uno studio sui processi di formazione dell'opinione pubblica lo usa nel 1922¹.

Siamo naturalmente portati, per meglio comprendere il mondo esterno nella sua interezza, a delineare immagini mentali della realtà in grado di semplificarla in forme più o meno rigide. La mente umana classifica naturalmente il contesto prima di agire, successivamente queste classificazioni possono essere condivise con altri e diventare patrimonio comune, è tuttavia importante evitare che ci si cristallizzi in modelli immutabili e fissi che potrebbero risultare avulsi dalla realtà stessa che si evolve modificando le condizioni in cui i modelli avevano avuto origine e senso. È altresì importante fare in modo che i modelli e le aspettative comportamentali che essi generano, non condizionino pesantemente le scelte individuali e collettive.

Attraverso la socializzazione le aspettative originate dagli stereotipi vengono insegnate ed apprese. Attraverso la socializzazione al genere gli uomini e le donne apprendono le aspettative associate al loro sesso destinate ad incidere sui loro atteggiamenti sociali e politici, sulla percezione degli altri e sul modo con cui si stabiliscono e intrattengono relazioni. Tra gli stereotipi più frequenti, maggiormente condivisi e difficili da superare, quelli di genere si riferiscono a ciò che si intende per femminile e maschile e ai ruoli che uomini e donne dovrebbero assumere, o ci si aspetta che assumano, in base alla loro appartenenza biologica. Le immagini generalizzate che mirano a ridurre la complessità ambientale e sociale annullano di fatto la differenza individuale all'interno dei singoli

¹ Cfr. W. LIPPMANN, *Public Opinion*, New York, Harcourt, 1922.

gruppi e minimizzano la ricchezza della stessa differenza rendendo la realtà che viviamo figlia degli stereotipi con cui la cataloghiamo.

La socializzazione degli stereotipi di genere indirizza, costruisce e condiziona nel singolo l'identità di genere, ossia la definizione che si attribuisce come uomo o come donna, l'immagine che coltiva, le aspettative che nutre rispetto alle sue capacità, ai suoi interessi e al modo con cui interagisce con gli altri.

“Donna, madre, moglie”: questo il classico stereotipo nel quale la femmina rimane ingabbiata e che le impone uno stile di vita che ne condiziona, di fatto, azione e pensiero. Difficile comprendere e far comprendere che le proprie aspirazioni e attitudini non si limitano al ruolo materno e alla cura dei propri familiari; nonostante in Italia le donne costituiscano, come è noto, il maggior numero dei diplomati, delle matricole e dei laureati, si laureino in corso con maggiore frequenza e migliori risultati viviamo il paradosso di donne sono più brave a scuola, ma in difficoltà ad affermarsi sul lavoro in termini di stabilità, retribuzione e riconoscimento. Per non parlare della politica che continua a tenerle lontane per scelta e per meccanismi di cooptazione e comportamento non consoni a soggetti che sono in perenne conflitto con quella che viene definita “doppia presenza”, in famiglia e sul mercato del lavoro².

Il primo e il più importante agente di socializzazione degli stereotipi di genere è la famiglia, luogo dove il processo prende avvio. Nonostante i profondi cambiamenti socio culturali e le spinte più o meno forti, in avanti o all'indietro, che ne susseguono, le forme di comunicazione in famiglia tendono ancora a sottolineare la differenza di genere secondo canoni stereotipati. Ne consegue l'incoraggiamento di atteggiamenti, comportamenti e ruoli ritenuti più adatti per un maschio o per una femmina, e la sanzione o comunque il freno di tratti o azioni attribuiti al sesso opposto. Il processo di acquisizione dei ruoli e anche degli stereotipi è decisamente precoce, tra i due e i tre anni i bambini cominciano a considerare alcune caratteristiche fisiche come tipicamente maschili o

² Il termine, giova ricordarlo, fu coniato da Laura Balbo nel 1978 (*La doppia presenza*, in “Inchiesta”, volume VIII, n. 32).

femminili³. Attorno ai dieci, undici anni le regole comportamentali divengono strette e possono addirittura costituire rischi per la salute⁴. È perciò importante intervenire altrettanto precocemente per prevenire criticità⁵.

Tra le principali aree di socializzazione nelle quali i genitori assumono comportamenti diversi in base al sesso dei figli ricordiamo la scelta dei giocattoli (per i maschi armi, veicoli, palloni e congegni tecnologici di vario tipo, per le femmine le classiche bambole e altri giocattoli che riproducono il lavoro domestico e di cura⁶) e quella dei vestiti, visto che

³ Ricordo che in un progetto che ho seguito a livello istituzionale un bambino di tre anni dichiarò giocando “oggi io sono incinto”, segno evidente che non ancora percepiva le differenze sessuali (cfr. *A scuola di pari opportunità*, mia presentazione del progetto “...così diversi, così uguali...” realizzato nel 2011 dal Liceo Scientifico G. P. Vieusseux e dalla Scuola dell’Infanzia Borgo Prino di Imperia, stampa interna della Consiglieria di parità della Regione Liguria).

⁴ Cfr. R.W. BLUM, K. MMARI, C. MOREAU, *It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world*, in “Journal of Adolescent Health”, 61, 2017. Tutti interessanti i lavori sul tema che originano dal Global Early Adolescent Study, progetto operativo dal 2014 che ha svolto ricerche su numerosi paesi tra i quali Belgio, Cina, Ecuador, Egitto, Sud Africa, India, Scozia, USA i cui risultati confermano il ruolo degli stereotipi sulla formazione dei bambini, anche da molto piccoli e le conseguenze che possono derivarne sulla salute.

⁵ Il report *Girls’ Attitudes* redatto nel 2014 dall’associazione inglese Girlguiding evidenzia la diffusione di atteggiamenti sessisti da cui derivano disagi per le ragazze. L’87% delle intervistate (1.300 femmine dai 7 ai 21 anni) pensa che i giudizi che le riguardano siano basati sul loro corpo e non sul loro cervello. Più di un terzo (36%) si considera stupida perché femmina e la percentuale sale al 60% per la classe 16-21 anni. Date le premesse non stupisce constatare l’importanza che le giovani attribuiscono al loro aspetto, in particolare il 71% delle intervistate vorrebbe perdere peso anche se l’80% conviene che i media parlino troppo del peso corporeo delle donne. 1 bambina su 5 alle scuole primarie (dai 7 agli 11 anni) ammette di aver fatto almeno una volta una dieta e il 21% ha provato la dieta di una vip.

⁶ La Lego ha recentemente introdotto in produzione una linea di costruzioni dedicata alle scienziate. All’astrofisica, la chimica e la paleontologa si è affiancato pure il set delle “Donne della Nasa”. Ciò induce a riflettere sulla eccezionalità delle figure proposte destinate a costituire esempio non facilmente riproducibile nelle realtà che ancora vivono le bambine e le ragazze italiane. Altra interessante novità la versione giocattolo del *Mocio Vileda*, con una presentazione nella quale un bambino e una bambina giocano a far le pulizie. Tuttavia nei negozi specializzati questo gioco resta quasi sempre posizionato negli stand delle proposte per bambine.

dalla nascita i genitori si preoccupano di abbigliare il loro neonato in modo da rendere chiara l'appartenenza di genere. Da queste scelte ne derivano quasi naturalmente altre riguardanti gli stili di gioco: i maschi sono incoraggiati a impegnarsi e predominare in attività nelle quali conta, o viene rappresentata ed esaltata, la forza, talvolta l'aggressività e pure la violenza fisica, le femmine deprecate se preferiscono o eccedono in questi campi⁷.

Anche sulle emozioni gli adulti interferiscono concedendo alle femmine e inibendo ai maschi la capacità di conoscere e gestire la propria sensibilità e quella altrui. Nell'assegnazione di compiti all'interno delle famiglie si seguono canoni considerati di stretta pertinenza maschile e femminile e lo stesso concetto di denaro è associato per le bambine ad azioni quali "comperare cose utili" e risparmiare mentre dai bambini ci si aspettano competenze, quasi sempre immotivate, che attengono una, improbabile a quell'età, dimensione finanziaria. D'altra parte in famiglia e nella divisione dei ruoli e dei compiti al suo interno, quasi sempre lontana da una equa condivisione, si pratica e si perpetua la divisione stessa, criptata nella figura materna e paterna, fornendo di fatto esempi tanto concreti quanto difficilmente cancellabili.

Occorre perciò partire dalla famiglia perché in essa, attraverso padri e madri, i bambini vengono in contatto con questa realtà semplificata e sovente distorta. Dalla nascita praticamente quando a maschi e femmine vengono attribuiti i "rispettivi" colori azzurro e rosa⁸. I neonati saranno vestiti con i colori consoni al sesso di appartenenza e i loro comportamenti ricondotti agli stereotipi dominanti: dal che il compiacimento per un maschio urlante e l'esaltazione della grazia femminile. Dobbiamo

⁷ "Il gioco del rispetto", progetto del 2013 che mira ad insegnare ai bambini la possibilità di scambiarsi professioni e ruoli sociali, ha prodotto "La storia di Red & Blue" che immagina rapporti solidali tra i generi all'interno dei quali ognuno è libero di seguire il proprio talento. Un esempio da seguire (v. più diffusamente *infra*, cap. 3).

⁸ Per la verità agli inizi del secolo scorso i bambini vestivano prevalentemente di bianco, si ipotizza che l'uso del celeste nelle femmine volesse ricordare il velo della Madonna e nei maschi il rosa rimandasse al sangue (cfr. Earnshaw's Infants' Department, giugno 2018). L'attuale attribuzione risalirebbe agli anni '30 e sicuramente è in voga dal dopoguerra. Peraltro L. M. Alcott in *Piccole Donne* parlando dei fiocchi rosa e celesti di bambine e bambini si riferisce alla moda del momento.

riconoscere che in questo entrambi i sessi adulti hanno le loro colpe essendo le madri molto propense ad invitare il figlio a dimostrarsi mascolino, come ci sia aspetta, e indulgendo i padri a coltivare eventuali propensioni alla cura delle figlie.

A pensarci bene gli stereotipi sono rassicuranti nel senso che è piacevole pensare che il mondo sia prevedibile e coerente alle nostre aspettative. Per questo motivo sono così universalmente radicati, riconosciuti, accettati e risulta difficile convincere molti soggetti ad annullarli. Difficile che le famiglie si adoprino concretamente per fare emergere l'unicità dei propri figli; preferiscono l'omologazione senza comprendere quanto sia importante per la società e il mercato quello che ciascun soggetto è in grado di esprimere di originale ed esclusivo. Servirebbe perciò un intenso lavoro proprio sui genitori che, se ben edotti e indirizzati, potrebbero essere i primi artefici del cambiamento.

Particolarmente utile per rendere consapevoli e coinvolgere le famiglie può essere la Carta dei Diritti della Bambina, ispirata alla Dichiarazione dell'ONU sul fanciullo del 1989, approvata nel 1997 a Reykjavik al IX Congresso Internazionale della BPW, a cui è affiliata la F.I.D.A.P.A, poi rivista e integrata in occasione del XII Congresso di Zurigo del 2015. La Carta evidenzia e risponde ai bisogni connessi alle caratteristiche fisiche ed emozionali delle femmine. È una enunciazione dei principi che debbono caratterizzare l'azione formativa degli educatori, i genitori in primis, e delle istituzioni nella fase evolutiva al fine di "Garantire il diritto alla parità sostanziale, come principio di non discriminazione" sancito dall'articolo 3 della nostra Costituzione. Il superamento degli stereotipi di genere che limitano la libertà di pensiero e di azione è un altro obiettivo di questa Carta insieme alla promozione della cultura del rispetto reciproco, della valorizzazione delle diversità e alla prevenzione di ogni forma di violenza fisica o psichica⁹.

⁹ Dal 2013 è stato costituito a Genova un Comitato di Associazioni per promuovere e diffondere questo strumento, diffuso in un primo tempo tra neogenitori e operatori socio-sanitari e didattici. L'azione del Comitato sta favorendo la sottoscrizione della Carta da parte di numerose organizzazioni pubbliche e private in grado di renderne concretamente operativi gli obiettivi. Per maggiori dettagli la Carta è consultabile sul sito della FIDAPA BPW Italy in Dowload PDF.

Educazione e formazione possono essere utili per superare e combattere gli stereotipi di genere che condizionano spesso i ragazzi di ambo i sessi nel percorso di studi, fatto che può pregiudicare loro il futuro perché preclude determinate possibilità professionali ancor prima di provare ad acquisirle. Famiglia e scuola dovrebbero collaborare ed integrarsi per contrastare gli stereotipi più comuni ed evitare che la disuguaglianza di genere si trasformi, negli anni, in disuguaglianza sociale, nel lavoro e nella vita. Occorre saper stimolare le capacità critiche di ragazzi e ragazze e aiutarli nella scelta del percorso scolastico senza imporre o negare agli uni e alle altre studi ritenuti consoni o non adatti al sesso di appartenenza¹⁰. Interventi di formazione e orientamento professionale sono altrettanto indispensabili per sensibilizzare al problema operatori e destinatari, favorendo l'integrazione della prospettiva di genere nei diversi percorsi formativi e fornendo chiavi di lettura e strumenti operativi per interventi specifici. Se riusciremo a dare a bambini e ragazzi una pluralità di modelli e di immaginari possibili, disponibili e alternativi¹¹, senza necessariamente cancellare supereroi e principesse e imporre giochi rigorosamente neutri, faremo emergere le attitudini individuali e saremo in grado di sostenerli e incoraggiarli senza necessariamente sottolinearne l'adeguatezza al genere. Così scardineremo gli stereotipi. Anche perché, val la pena ricordarlo, i giochi non hanno sesso.

¹⁰ È fondamentale evitare di precludere ai ragazzi la scelta di determinati percorsi in relazione al loro sesso. Particolarmente interessante al riguardo quanto sta facendo il Comune di Milano, col sostegno delle Nazioni Unite e la collaborazione di varie realtà del mondo pubblico e privato. Il progetto #STEMintheCity mira a superare gli stereotipi di genere riguardanti le discipline STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) che sarebbero poco consoni alle ragazze. Si tratta della seconda edizione che quest'anno programma "La maratona delle STEM" anche per sensibilizzare l'opinione pubblica sulla nuova cultura digitale e favorirne l'apprendimento da parte di entrambi i sessi fin dalla tenera età. Fa riflettere che tra i 7 e i 10 anni il 50% delle ragazze giudichi la matematica una materia piacevole e divertente mentre la percentuale superi di poco il 30% quando l'età sale a 11 e 14 anni. È probabile che ci sia un problema di comunicazione con i/le docenti? (v. *infra*, cap. 3).

¹¹ Sono abbastanza diffuse specialmente all'estero scuole materne nelle quali i giochi sono neutri, i bambini vengono incoraggiati a sperimentare tutto, dalle macchinine alle cucine giocattolo alle costruzioni e sono banditi grembiolini e altre caratterizzazioni al genere.

Prendiamo atto che il sistema scolastico è responsabile e portatore di stereotipi legati a maschilità e femminilità. Occorre perciò coinvolgere e in qualche modo “rieducare” gli educatori¹². Per molto tempo l’educazione e la socializzazione di genere a scuola si sono basate su una comunicazione ambivalente: un orientamento indifferenziato e neutro rispetto al sesso (e ad altre forme di diversità), conseguenza di un sistema scolastico che prevedeva prestazioni fortemente standardizzate, ma un orientamento di fatto verso identità e ruoli specifici. Nella pratica e anche in questo ambito bambini incentivati a esprimere forza e assertività che portino ad aspirare a ruoli pubblici e privati di prestigio o di potere, bambine indotte a praticare dolcezza e precisione che siano utili nella sfera familiare o, tutt’al più in quella educativa¹³. Non dimentichiamo che con la Convenzione di Istanbul del 2011 gli stati firmatari, Italia compresa, si sono impegnati a promuovere politiche per superare gli stereotipi di genere “per sradicare pregiudizi, tradizioni, costumi e predisporre un piano formativo che includa, tra le materie scolastiche, a ogni livello di istruzione, argomenti come l’uguaglianza di genere, la rottura dei ruoli stereotipati, il reciproco rispetto”.

Siamo uno dei paesi europei con il più alto tasso di femminilizzazione del corpo docente, con il 78,5 % di donne insegnanti e dunque la situazione può in gran parte essere ascritta alle donne stesse. Dovremmo domandarci

¹² Dal gennaio 2014 è operativo nelle scuole d’infanzia e negli asili nido di Roma il progetto “La scuola fa differenza” che coinvolge 200 insegnanti impegnati in corsi formativi obbligatori volti alla decostruzione e al superamento, degli stereotipi che riguardano il ruolo sociale, la rappresentazione e il significato dell’essere femmine e maschi. Sempre a Roma l’Associazione di promozione sociale Scosse (Soluzioni Comunicative Studi e Servizi Editoriali) e la Biblioteca Archivi Centri Documentazione delle donne hanno ideato un percorso di aggiornamento professionale che coinvolge 16 istituti, in un programma di 176 ore di insegnamento, articolate in un percorso laboratoriale, basato sulla condivisione e ricostruzione dei saperi.

¹³ Il rapporto *Gender Differeces in Educational Outcomes*, pubblicato nel 2012 da Commissione europea e Euridyce, evidenzia che per la metà dei paesi europei la segregazione formativa costituisce un problema solo femminile e non sono previste strategie educative che consentano di superare gli stereotipi di genere che condizionano i percorsi maschili. Si dovrebbe educare all’identità come desiderio e non come destino, il che ci farebbe diventare ciò che vogliamo essere e non come la società si aspetta da noi. Fornire esempi e modelli alternativi, riscrivere, ad esempio, le conclusioni di fiabe e racconti, accogliere senza pretendere di giudicare potrebbe rivelarsi molto utile.

perché la cura e l'educazione sono ancora considerate ambiti femminili¹⁴. E probabilmente capiremmo pure perché la figura dell'insegnante non è interessante e prestigiosa. Per la donna può andar bene, mentre l'uomo desidera qualcosa di meglio e ha bisogno di guadagnare di più.

La comunicazione veicolata dai *mass media* si basa su un linguaggio nel quale si nascondono spesso gli stereotipi di genere frutto dei pregiudizi e delle discriminazioni ancora in atto. Si pensi ai termini che in italiano esistono ma non sono accettati nella loro accezione di genere: ministro, sindaco, assessore, chirurgo, ingegnere, decano, preside, ma anche casalinga, massaia, farmacista, pediatra. E a quelli che al maschile hanno un significato positivo che non sussiste o diventa negativo al femminile: scapolo/zitella; mondano/mondana; la governante/il governante, celibe: "privo di legami", nubile: "da sposare". Si tratta di pregiudizi nascosti in un linguaggio falsamente neutro e intrinsecamente discriminante. Non dovremmo sottovalutare che l'uso del maschile come universale e l'occultamento delle differenze è di per sé discriminatorio in quanto ciò che non si dice non esiste¹⁵. Anche in questa prospettiva urge che il pensiero si faccia azione.

¹⁴ La ricerca Ipsos "Cosa farò da grande?", promossa da Valore D, evidenzia tra ragazzi e ragazze delle scuole medie l'esistenza di stereotipi di genere che condizionano le scelte formative e professionali. I maschi si immaginano ingegneri, medici o informatici, le femmine insegnanti, veterinarie o avvocato. Le madri condizionano le figlie (47%) e i padri i maschi (44%). Da entrambi i genitori deriva una concezione tradizionale dei ruoli: 1 su 2 ritiene più facile per un maschio fare carriera mentre l'80% conviene che le femmine debbano occuparsi della famiglia nonostante siano più brave, più sicure di sé e più ambiziose. Peraltro 4 ragazze su 5 riconoscono che saranno loro a occuparsi maggiormente della famiglia e 3 ragazzi su 5 sono d'accordo.

¹⁵ Cfr. Accademia della Crusca, *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, 1986. Non più di due anni fa il Presidente Marazzini si esprimeva in proposito invitando alla tolleranza: non pretendere ma invitare ad esprimersi secondo la nostra grammatica, che consente sempre la declinazione al femminile. Tenendo conto che "la lingua è una democrazia, in cui la maggioranza governa, i grammatici prendono atto delle innovazioni e cercano di farle andare d'accordo con la tradizione, e le minoranze, anche ribelli, hanno pur diritto di esistere, senza temere la gogna mediatica". E senza, ovviamente, dimenticare il lavoro basilare sull'argomento fatto da A. Sabatini nel 1987 (*Il sessismo nella lingua italiana*) nel quale si sostiene che per parità non si intende "adeguamento alla norma 'uomo'", bensì reale possibilità di pieno sviluppo e realizzazione per tutti gli esseri umani nella loro diversità

C'è poi tutta la parte che riguarda il lavoro. Prendiamo atto che l'obiettivo dei nuovi modelli di organizzazione produttiva è mettere in condizione i lavoratori di esprimere e realizzare il loro potenziale, il che rende il lavoro stesso più efficiente ed efficace. Ciò comporta che le differenze tra donne e uomini siano considerate risorsa, ricchezza professionale individuale e collettiva¹⁶. Il conseguente quanto necessario e ineluttabile cambiamento culturale, dall'amministrazione del personale alla gestione e valorizzazione delle risorse umane, è in atto da tempo anche che non ha ancora dato tutti i potenziali frutti. Probabilmente proprio per le difficoltà che stereotipi radicati inducono, ancora. Nonostante sia scontato che per ridurre l'area delle discriminazioni dirette e indirette, come quella della violenza fisica e morale nelle sue numerose forme ed espressioni, occorra anzitutto partire dalla consapevolezza che le organizzazioni non sono neutre ma composte da donne e uomini e comunque da soggetti con differenti unicità. Questa la premessa indispensabile perché si diffonda la cultura del rispetto del diverso da sé.

Sono necessari programmi di formazione e sensibilizzazione del personale, associati ad azioni concrete, per produrre cambiamenti nell'organizzazione del lavoro, sia in fase di programmazione strategica che di definizione di obiettivi operativi e gestionali; cambiamenti necessari a eliminare gli ostacoli, di natura essenzialmente culturale, che generano le disomogeneità della presenza femminile e maschile nei vari ruoli e livelli professionali, migliorando, contemporaneamente, la qualità dell'ambiente di lavoro. Investire nella formazione e informazione del personale costituisce una pietra miliare lungo questo percorso di trasformazione culturale perché gli stereotipi di genere ostacolano il raggiungimento della parità effettiva tra uomini e donne ed hanno conseguenze negative nelle relazioni sociali e nel campo del lavoro.

¹⁶ Per la verità molte prestazioni lavorative risultano, se misurate in termini quantitativi, indipendenti dal sesso. A.H. EAGLY, *The Science and Politics of Comparing Women and Men*, in *American Psychologist*, 1995 scrive "La validità empirica di queste asserzioni [gli stereotipi legati al sesso] è stata seriamente indebolita dai risultati di numerose analisi quantitative di ricerche nelle quali sono stati confrontati i comportamenti maschili e femminili". In sostanza uomini e donne sono molto più simili tra loro di quanto pensano di essere e gli stereotipi di genere sono diffusi ma sovra valutati se non del tutto falsi. Molti e molte pur riconoscendo l'esistenza degli stereotipi ritengono di esserne immuni.

Non possiamo sottovalutare che i livelli di povertà sociale ed economica possono rafforzare gli stereotipi di genere. L'area geografica di provenienza (sia dall'Italia, sia dall'estero) dei genitori può essere determinante così come l'area geografica di residenza/domicilio del soggetto può incidere per tradizioni, usi locali della comunità o delle comunità presenti. Il contesto familiare (famiglia uni-genitoriale, genitori separati, tipologia di lavoro degli stessi e dei parenti/amici più stretti, condizione di povertà economica della famiglia con situazioni di disoccupazione o di presenza dei c.d. *working poors*) ha a sua volta grande peso come la tipologia di scuole e insegnanti con differenze tra pubbliche e private, oltre a quelle cd. "speciali" che purtroppo ancora esistono per i minori con disabilità. Nel caso di minori con disabilità (sia italiani, sia stranieri) la questione non si pone: né rispetto al genere, né rispetto all'identità di genere. Sono considerati individui "senza sesso", senza preferenze, senza identità¹⁷.

Infine giova ricordare che accanto agli stereotipi di genere, sussistono quelli sull'identità di genere. Limitarsi a pensare al solo genere e non all'identità di genere potrebbe essere riduttivo per considerazioni, analisi e proposte, sia educative sia politiche, che dovrebbero riguardare tutti i diritti umani. Il cambio di sesso, da uomo a donna, da donna a uomo o comunque l'essere e sentirsi altro non debbono far paura e significare emarginazione. Su questi argomenti il lavoro è ancora in gran parte da costruire, tenendo presente che, come avremo modo di constatare in seguito, nel nostro paese non mancano normative in grado di contribuire al superamento di quanto ci tiene ancora legati a vincoli arcaici e ingiustificati ma sono proprio questi vincoli che riescono, nonostante tutto, a impedirci di evolvere. Perché, come ha sostenuto Albert Einstein "è più facile spezzare un atomo che un pregiudizio".

¹⁷ Interessante sul tema la ricerca pubblicata nel 2017 da AIAS Bologna *Voci di donne. Un'analisi delle barriere che le donne con disabilità incontrano nella loro vita*.

**IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DI GENERE
DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE**
**Interventi normativi e politiche per favorire un “*dream up*” lavorativo
senza stereotipi di genere**

CAPITOLO 1

**L'educazione di genere nelle Convenzioni, nei Trattati
e nei documenti internazionali**

SOMMARIO: 1.1. Rapporto Bundland “*Our Common Future*”. - 1.2. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. - 1.3. Il Patto internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali. - 1.4. La Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne (CEDAW). - 1.5. La Convenzione sui Diritti del bambino dell'UNICEF. - 1.6. Il Consiglio d'Europa: la Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (CEDU); la Convenzione sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica. - 1.7. Unione europea: TFUE, Carta dei diritti UE e *soft law*.

1.1. Già nel 1987 il documento noto come **Rapporto Brundland “Our common future”** [WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT 1987] evidenziava come la diffusione di una cultura più attenta al ruolo delle donne nella società e alle discriminazioni di genere avrebbe contribuito a garantire la sostenibilità dello sviluppo sociale ed economico negli anni futuri.

In particolare si rilevava come l’istruzione fosse uno strumento decisivo per garantire la tutela dei più fondamentali diritti di autodeterminazione soprattutto delle donne (per esempio un più alto livello di istruzione, o almeno pari a quello degli uomini, veniva messo in relazione diretta con la possibilità da parte delle donne di scegliere quale ruolo avere nella famiglia, con particolare riguardo al numero dei figli; la disponibilità di servizi per la famiglia poteva incentivare l’accesso delle donne al mercato del lavoro; il miglioramento delle condizioni socio-sanitarie avrebbe fatto diminuire la mortalità infantile e, di conseguenza, il numero eccessivo di gravidanze). Nel Rapporto (cap. 4, par. 6) si legge infatti che

«Giving people the means to choose the size of their families is not just a method of keeping population in balance with resources; it is a way of assuring - especially for women the basic human right of self-determination».

Tra gli strumenti di diritto internazionale finalizzati alla tutela del diritto all’istruzione assumono particolare rilievo, quantomeno per il loro valore a livello mondiale, quelli riconducibili all’Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) e in modo particolare ai dossier predisposti in argomento dal Centro Diritti Umani dell’ONU.

1.2. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani proclamata a Parigi il 10 dicembre 1948 dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite (risoluzione 217 A), all’art. 26 prevede che

«1. Ogni individuo ha diritto all’istruzione. L’istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali.
L’istruzione elementare deve essere obbligatoria. L’istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l’istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli».

Nel preambolo della Dichiarazione ONU del 1948 viene inoltre espressamente richiamato il principio dell'«uguaglianza dei diritti dell'uomo e della donna».

Il principio di uguaglianza tra uomini e donne, così richiamato, può essere inteso sia in modo formale come accesso paritario di entrambi i generi alle strutture educative, sia in modo più sostanziale come accesso a un'istruzione che sappia formare i bambini e le bambine anche alla parità tra i generi. Sembra possibile cogliere questa interpretazione soprattutto dal comma 2 sopra citato, in base al quale l'istruzione deve essere funzionale al pieno sviluppo della persona umana, al rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali, all'interno delle quali non può che rientrare anche il principio di uguaglianza tra uomini e donne.

1.3. Il Patto internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali adottato dall'Assemblea generale delle nazioni Unite il 16 dicembre 1966 (risoluzione 2200A - XXI) ed entrato in vigore il 3 gennaio 1976 in seguito alla ratifica dello stesso da parte del trentacinquesimo Stato come richiesto dal suo art. 27 e ratificato dall'Italia con legge 25 ottobre 1977, n. 881, nel suo art. 13 prevede che:

«1. Gli Stati parti del presente Patto riconoscono il diritto di ogni individuo all'istruzione. Essi convengono sul fatto che l'istruzione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali. Essi convengono inoltre che l'istruzione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici o religiosi ed incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

2. Gli Stati del presente Patto, al fine di assicurare la piena attuazione di questo diritto, riconoscono che:

- a) l'istruzione primaria deve essere obbligatoria e accessibile gratuitamente a tutti;
- b) l'istruzione secondaria nelle sue diverse forme, inclusa l'istruzione secondaria tecnica e professionale, deve essere resa generale ed accessibile a tutti con ogni mezzo a ciò idoneo, ed in particolare mediante l'instaurazione progressiva dell'istruzione gratuita;
- c) l'istruzione superiore deve essere accessibile a tutti su un piano d'uguaglianza, in base alle attitudini di ciascuno, con ogni mezzo a ciò idoneo, ed in particolare mediante l'instaurazione progressiva dell'istruzione gratuita;
- d) l'istruzione di base deve essere incoraggiata o intensificata nella misura del possibile, a beneficio degli individui che non hanno ricevuto istruzione primaria o non ne hanno completato il corso;
- e) deve perseguirsi attivamente lo sviluppo di un sistema di scuole di ogni grado, stabilirsi un adeguato sistema di borse di studio e assicurarsi un continuo miglioramento delle condizioni materiali del personale insegnante.

3. Gli Stati parti del presente Patto si impegnano a rispettare la libertà dei genitori e, ove del caso, dei tutori legali, di scegliere per i figli scuole diverse da quelle istituite dalle autorità pubbliche, purché conformi ai requisiti fondamentali che possono essere prescritti o approvati dallo Stato in materia di istruzione, e di curare l'educazione religiosa e morale dei figli in conformità alle proprie convinzioni.

4. Nessuna disposizione di questo articolo sarà interpretata nel senso di recare pregiudizio alla libertà degli individui e degli enti di fondare e dirigere istituti di istruzione, purché i principi enunciati nel I° paragrafo di questo articolo vengano rispettati e l'istruzione impartita in tali istituti sia conforme ai requisiti fondamentali che possono essere prescritti dallo Stato».

Nel successivo art. 14 si prevede inoltre che

«Ogni Stato parte del presente Patto che, al momento di diventarne parte, non sia stato ancora in grado di assicurare nel territorio metropolitano o negli altri territori soggetti alla sua giurisdizione, l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione primaria, si impegna a elaborare ed approvare, entro due anni, un piano particolareggiato di misure al fine di applicare progressivamente, in un ragionevole numero di anni fissato dal piano stesso, il principio dell'istruzione primaria obbligatoria e gratuita per tutti».

Anche nel *Patto internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali* del 1966 all'art. 3 si prevede che

«Gli Stati parti del presente Patto si impegnano a garantire agli uomini e alle donne la parità giuridica nel godimento di tutti i diritti economici, sociali e culturali enunciati nel presente Patto».

Di nuovo, dunque, nessun riferimento esplicito all'educazione di genere, ma la previsione in articoli distinti del diritto all'istruzione e della parità tra gli uomini e le donne nel godimento dei diritti fondamentali. Anche in questo caso, tuttavia, sembrano valere le osservazioni già espresse a proposito della Dichiarazione ONU del 1948, secondo cui l'educazione alla parità tra i generi può comunque trarsi in via interpretativa dal combinato disposto degli articoli appena richiamati.

1.4. Il documento internazionale che pone per la prima volta l'accento sul diritto all'istruzione come strumento per contrastare le discriminazioni tra gli uomini e le donne ed educare alla parità tra i generi è la **Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne** (meglio nota come *CEDAW*, dall'acronimo in lingua inglese di *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*) adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 18 dicembre 1979 ed entrata in vigore il 3 settembre 1981 (l'Italia l'ha ratificata con legge 14 marzo 1985, n. 132).

Per prima cosa la *CEDAW* contiene una definizione dell'espressione «discriminazione contro le donne» (art. 1), qualificando la stessa come

«ogni distinzione, esclusione o limitazione effettuata sulla base del sesso e che ha l'effetto o lo scopo di compromettere o nullificare il riconoscimento, il godimento o l'esercizio da parte delle donne, indipendentemente dal loro stato civile e sulla base della parità dell'uomo e della donna, dei diritti umani e delle libertà fondamentali nel settore politico, economico, sociale, culturale, civile, o in ogni altro settore».

Particolarmente interessante l'art. 5 della *CEDAW* nella misura in cui dispone che

«Gli Stati Parti prendono ogni misura appropriata per:

a) modificare i modelli socio-culturali di comportamento degli uomini e delle donne, al fine di conseguire l'eliminazione dei pregiudizi e delle pratiche consuetudinarie o di ogni altro genere che sono basate sull'idea dell'inferiorità o della superiorità dell'uno o dell'altro sesso o su ruoli stereotipati per gli uomini e per le donne;

b) assicurare che l'educazione familiare comprenda una corretta comprensione della maternità in quanto funzione sociale ed il riconoscimento della responsabilità comune dell'uomo e della donna in relazione all'educazione ed allo sviluppo dei loro figli, restando inteso che l'interesse dei figli è in tutti i casi la considerazione primaria».

Viene qui riconosciuta ed espressamente affermata l'esistenza a livello sociale di stereotipi di genere che gli Stati sono chiamati a contrastare con «ogni misura adeguata». La famiglia viene individuata come il primo luogo dotato delle caratteristiche della socialità in cui i bambini e le bambine devono essere formati alla parità di genere, con particolare riguardo alle attività di cura familiare dei figli intesa come “responsabilità comune” dei genitori. L'idea sottostante è naturalmente quella che l'impegno di entrambi i genitori nell'assolvere ai carichi familiari tenda a favorire l'accesso delle donne al mondo del lavoro.

Al riguardo va però osservato come nella *CEDAW* si parla di “responsabilità comune” dei genitori senza definire in quale proporzione essi debbano assumersi le rispettive responsabilità familiari e, dunque, quanta parte del loro tempo dedicare al lavoro (non retribuito) di cura e quanto al lavoro (retribuito) fuori dalle mura domestiche. Sotto questo profilo, dunque, si osserva come la famiglia può sì diventare un luogo di contrasto degli stereotipi di genere laddove i genitori distribuiscano equamente tra di loro i tempi del lavoro di cura e quelli destinati al lavoro produttivo; di contro, la famiglia può anche contribuire a rafforzare gli stereotipi esistenti quando un genitore (di solito la madre) si assume in tutto o in parte preponderante il lavoro di cura, mentre l'altro (di solito il padre) si dedica principalmente al lavoro produttivo replicando il noto modello del *male breadwinner/female homemaker*.

Da qui l'esigenza che l'educazione alla parità di genere e il contrasto agli stereotipi che più di altri limitano l'accesso delle donne al mondo del lavoro oltrepassino le pareti domestiche, diventando una responsabilità condivisa tra le famiglie e le istituzioni scolastiche presenti all'interno degli Stati che, sole, possono portare alla conoscenza di modelli di parità tra gli uomini e le donne differenti da quelli che si possono apprendere esclusivamente tramite l'educazione familiare. Ciò appare tanto più necessario negli Stati in cui gli stereotipi di genere tra gli uomini e le donne rispetto alla cura familiare e al lavoro produttivo sono più radicati nel tessuto socio-culturale ed economico.

La tutela della parità tra gli uomini e le donne nell'ambito del diritto di istruzione viene espressamente prevista nell'art. 10 *CEDAW* nel quale si prevede che

«Gli Stati Parti prendono ogni misura appropriata per eliminare la discriminazione contro le donne, al fine di assicurare loro diritti pari agli uomini nel settore dell'istruzione e in particolare per assicurare, sulla base della parità dell'uomo e della donna:

- a) le stesse condizioni di orientamento professionale e sulla carriera, di accesso agli studi e di conseguimento di diplomi negli istituti di istruzione di ogni ordine e grado, sia nelle zone rurali che in quelle urbane; tale parità è assicurata nell'insegnamento prescolare, generale, tecnico, professionale e tecnico superiore, nonché in tutti i tipi di formazione professionale;
- b) l'accesso agli stessi programmi di studio, agli stessi esami, ad un personale docente con qualifiche dello stesso livello e a locali scolastici ed attrezzature della stessa qualità;
- c) l'eliminazione di ogni concetto stereotipato dei ruoli dell'uomo e della donna a tutti i livelli e in tutte le forme di istruzione incoraggiando la coeducazione e altri tipi di istruzione che contribuiscano a conseguire tale obiettivo e, in particolare, rivedendo i libri di testo e i programmi scolastici ed adattando i metodi di insegnamento;
- d) le stesse opportunità di fruire di borse di studio e altre sovvenzioni agli studi;
- e) le stesse opportunità di accesso a programmi di istruzione continua, compresi i programmi di alfabetizzazione degli adulti e di alfabetizzazione funzionale, in particolare quelli finalizzati a ridurre, nel più breve tempo possibile, ogni divario esistente nell'istruzione tra uomini e donne;
- f) la riduzione dei tassi d'abbandono scolastico femminile e l'organizzazione di programmi per le ragazze e le donne che hanno lasciato prematuramente la scuola;

- g) le stesse opportunità di partecipare attivamente agli sport e all'educazione fisica;
- h) l'accesso a informazioni specifiche di carattere educativo per contribuire ad assicurare la salute ed il benessere delle famiglie, tra cui ad informazioni e consigli relativi alla pianificazione familiare».

Questo articolo tutela quindi sia gli aspetti riconducibili all'eguaglianza formale tra uomini e donne in materia di istruzione quali l'orientamento professionale, l'accesso agli studi, l'acquisizione dei titoli, gli esami, il personale docente, le borse o altre sovvenzioni di studio, l'accesso all'istruzione permanente, ai programmi di alfabetizzazione di base e a quelli destinati alla riduzione del tasso d'abbandono femminile degli studi, all'educazione fisica e allo sport, nonché alla pianificazione familiare.

La *CEDAW* nell'art. 10, lett. c) si occupa però, per la prima volta, anche del diritto all'istruzione inteso in senso sostanziale, ponendo l'accento sia sulla composizione delle classi in cui devono essere presenti sia alunni che alunne (la c.d. educazione mista, introdotta in Italia con la riforma scolastica del 1963), sia sui contenuti e sulle modalità dell'istruzione impartita nelle scuole ai fini del contrasto degli stereotipi di genere, chiedendo agli Stati di rivedere nel senso del rafforzamento della parità tra i generi e della non discriminazione i testi utilizzati nelle scuole, i programmi scolastici e i metodi pedagogici.

Già nel 1979, dunque, la *CEDAW* individuava in maniera esplicita le azioni in materia di istruzione che gli Stati e, per essi, le istituzioni scolastiche, dovevano intraprendere per contrastare le discriminazioni tra le donne e gli uomini anche attraverso l'educazione dei bambini e delle bambine alla parità di genere ovvero la c.d. educazione di genere.

Nel 1987 il Comitato per l'eliminazione della discriminazione contro le donne della *CEDAW* emanava la Raccomandazione generale n. 3 (6^a sessione, 1987) nella quale dopo avere rilevato

«l'esistenza di concezioni stereotipate della donna, dovute a fattori socio-culturali che perpetuano la discriminazione basata sul sesso e impediscono l'attuazione dell'articolo 5 della Convenzione»

sollecitava

«tutti gli Stati Parti ad adottare efficacemente programmi di istruzione e di informazione pubblica che contribuiscano ad eliminare pregiudizi e pratiche correnti che impediscono la piena applicazione del principio dell'uguaglianza sociale delle donne».

Nelle Osservazioni conclusive espresse nel 2017 dal *Comitato sull'eliminazione delle discriminazioni contro le donne* nei riguardi del VII Rapporto periodico presentato dall'Italia¹⁸ in materia di istruzione/educazione di genere viene evidenziata in modo positivo l'approvazione, tra l'altro, della legge n. 107/2015 che per la prima volta ha introdotto nel sistema nazionale di istruzione e di formazione un riferimento all'educazione di genere (*education on gender*, v. più diffusamente *infra*, cap. 2).

Più avanti lo stesso *Comitato* evidenzia però

«The limited measures taken to eliminate stereotypes in the education system, including in school curricula and textbooks» (par. 25, lett. b, p. 7/19)

cui si aggiunge

«The lack of mandatory, comprehensive and age-appropriate education in schools on sexual and reproductive health and rights» (par. 35, lett. c, p. 12/19).

e raccomanda alle Istituzioni italiane di avviare

«a comprehensive strategy with proactive and sustained measures to eliminate and modify patriarchal attitudes and gender stereotypes, with particular focus on women belonging to minority groups, who are often the target of hate speech and racially motivated violence, by revising textbooks and curricula and conducting awareness-raising campaigns directed at women and men in general and at the media and advertising agencies specifically» (par. 26, lett. a, p. 7/19).

Per quanto riguarda il rapporto tra istruzione e lavoro il Comitato osserva inoltre come in Italia sia ancora ben radicata

¹⁸ Il prossimo termine previsto per la presentazione dell'VIII Rapporto da parte dell'Italia è luglio 2021.

«The concentration of women in traditionally female-dominated fields of study and career paths and their underrepresentation in vocational training and in certain fields of higher education, including mathematics, information technology and science;

The continued horizontal segregation with regard to participation by women in natural science and technology-related research» (par. 35, lett. a e b, p. 12/19).

Il Comitato sull'eliminazione delle discriminazioni contro le donne dà quindi precise istruzioni all'Italia affinché

(a) Address discriminatory stereotypes and structural barriers that may deter girls from enrolling in traditionally male-dominated fields of study, including mathematics, information technology and science;

*(b) **Ensure that all gender stereotypes are eliminated from textbooks and that school curricula, academic programmes and professional training for teachers cover women's rights and gender equality;***

*(c) **Finalize and implement the national guidelines for education on affectivity, sexuality and reproductive health in schools, in line with the Standards for Sexuality Education in Europe developed by the World Health Organization Regional Office for Europe and the Federal Centre for Health Education of Germany, in order to provide mandatory, comprehensive and age- appropriate education on sexual and reproductive health and rights to girls and boys as part of the regular school curriculum, including on responsible sexual behaviour and prevention of early pregnancy and sexually transmitted infections;***

In termini più generali lo stesso Comitato sull'eliminazione delle discriminazioni contro le donne osserva ancora con preoccupazione come in Italia vi sia

«the general lack of awareness of the Convention, the Optional Protocol and the Committee's general recommendations in the State party. It is particularly concerned that women themselves, especially those belonging to disadvantaged groups, including women from rural areas, women migrants, asylum seekers and refugees, Roma, Sinti and Caminanti women and women with disabilities, are unaware of their rights under the Convention and thus lack the information necessary to claim such rights» (par. 11, p. 3/19).

Questo aspetto sottolineato dal Comitato sull'eliminazione delle discriminazioni contro le donne è molto importante perché mette in luce il

problema dell'attuazione a livello nazionale dei diritti enunciati nella *CEDAW* (vale a dire in modo uniforme a livello statale, regionale e degli enti locali, un aspetto particolarmente importante nel caso dell'istruzione in cui si segnalano disparità territoriali piuttosto significative), oltreché dei suoi protocolli addizionali e delle raccomandazioni generali del Comitato stesso.

Inoltre pone la questione della giustiziabilità a livello interno dei diritti contenuti nella *CEDAW*, soprattutto nei casi in cui questi restino inattuati pur avendo lo Stato ratificato la Convenzione, consentendo di fatto il permanere delle esistenti discriminazioni tra le donne e gli uomini (su questo aspetto si tornerà più diffusamente *infra*, cap. 2).

1.5. La *Convenzione sui Diritti del bambino* dell'UNICEF, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 (ris. 44/25) e ratificata da ben 196 Stati, tra cui l'Italia che ha ratificato la Convenzione con legge 27 maggio 1991, n. 176, prevede tra i diritti fondamentali che devono essere garantiti a tutti i bambini e a tutte le bambine, il diritto all'educazione, disponendo che (art. 28).

«1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, e in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità:

- a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti;
- b) incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;
- c) garantiscono a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;
- d) fanno in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperte e accessibili a ogni fanciullo;
- e) adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.

2. Gli Stati parti adottano ogni adeguato provvedimento per vigilare affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere umano e in conformità con la presente Convenzione.

3. Gli Stati parti favoriscono e incoraggiano la cooperazione internazionale nel

settore dell'educazione, in vista soprattutto di contribuire a eliminare l'ignoranza e l'analfabetismo nel mondo e facilitare l'accesso alle conoscenze scientifiche e tecniche e ai metodi di insegnamento moderni. A tal fine, si tiene conto in particolare delle necessità dei paesi in via di sviluppo».

Nell'articolo successivo (art. 29), che si occupa delle finalità cui deve tendere l'educazione dei bambini e delle bambine, si afferma inoltre che

«1. Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:

a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;

b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;

c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;

d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;

e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

2. Nessuna disposizione del presente articolo o dell'art. 28 sarà interpretata in maniera da nuocere alla libertà delle persone fisiche o morali di creare e di dirigere istituzioni didattiche, a condizione che i principi enunciati al paragrafo 1 del presente articolo siano rispettati e che l'educazione impartita in tali istituzioni sia conforme alle norme minime prescritte dallo Stato».

Ai fini del presente lavoro assume dunque un'importanza non trascurabile la lett. d) in base alla quale l'istruzione dei bambini e le bambine deve avere come fine quello di educarli/e ad «assumere le responsabilità della vita in una società libera» tra le quali non può che essere considerato, evidentemente, anche il lavoro. Lo spirito che deve permeare l'assunzione delle responsabilità a livello sociale dei bambini e delle bambine nell'età adulta è quello - tra l'altro - dell'«uguaglianza tra i sessi». Da ciò discende che l'educazione all'«uguaglianza tra i sessi» o, con un linguaggio più attuale che considera le persone non solo come una mera rappresentazione biologica, ma inserite nella società, l'educazione all'uguaglianza tra i generi, non può che essere parte integrante del processo di educazione da

parte della scuola pubblica dei bambini e delle bambine, anche nelle fasi precoci del percorso di formazione scolastica.

Pertanto, seppure in maniera meno esplicita di quanto riscontrato nella *CEDAW*, anche la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza non omette di considerare l'educazione all'uguaglianza tra i generi come un aspetto che fa parte del processo di istruzione dei bambini e delle bambine.

Va infine richiamato l'art. 19 della Convenzione sui diritti del bambino secondo il quale

«1. Gli Stati parti adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento, compresa la violenza sessuale, per tutto il tempo in cui è affidato all'uno o all'altro, o a entrambi, i genitori, al suo tutore legale (o tutori legali), oppure a ogni altra persona che abbia il suo affidamento».

L'educazione di genere, intesa anche come strumento per contrastare la violenza sulle donne intesa sia come violenza di genere (*stalking*, violenza fisica e psicologica, violenza economica, femminicidio), sia come violenza sessuale, appare quindi funzionale a rispondere anche a questo obiettivo della Convenzione.

Il *Comitato sui diritti del bambino* nell'emettere il 16 marzo 2018 le proprie osservazioni in merito ai Rapporti riuniti V e VI presentati dall'Italia sull'attuazione della *Convenzione sui diritti del bambino* ha nuovamente individuato nella legge n. 107/2015 il principale atto normativo in materia di istruzione cui ricondurre la tutela delle pari opportunità, l'eguaglianza di genere, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione connesse al genere nella scuola (v. soprattutto par. 56 e 78).

A differenza del Rapporto del Comitato *CEDAW* del 2017 visto poco sopra, quest'ultimo si ferma alla mera ricognizione delle norme approvate nell'ordinamento italiano, senza spingersi fino a valutare l'effettiva implementazione delle stesse e la tutela di fatto dei principi enunciati dalle

stesse.

1.6. Nell'ambito del **Consiglio d'Europa** la *Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (CEDU)* firmata a Roma il 4 novembre 1950 e ratificata dall'Italia con legge 4 agosto 1955, n. 848, prevede nell'art. 2 del suo Protocollo addizionale la tutela del diritto all'istruzione affermando che

«Il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno. Lo Stato, nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, deve rispettare il diritto dei genitori di provvedere a tale educazione e a tale insegnamento secondo le loro convinzioni religiose e filosofiche».

Il successivo art. 14 che sancisce il divieto generale di discriminazioni prevede inoltre che

«Il godimento dei diritti e delle libertà riconosciuti nella presente Convenzione deve essere assicurato senza nessuna discriminazione, in particolare quelle fondate sul **sexso**, la razza, il colore, la lingua, la religione, le opinioni politiche o quelle di altro genere, l'origine nazionale o sociale, l'appartenenza a una minoranza nazionale, la ricchezza, la nascita od ogni altra condizione».

L'impostazione adottata dalla CEDU appare dunque più tradizionale, come quelle già riscontrate in altre Convenzioni internazionali meno recenti, attente soprattutto agli aspetti formali dell'accesso paritario all'istruzione che non a quelli sostanziali cui va invece riferita l'educazione di genere.

Un documento molto interessante del Consiglio d'Europa dei primi anni novanta è la Raccomandazione n. R (90) 4 adottata dal Comitato dei ministri il 21 febbraio 1990 sull'*Eliminazione del sessismo dal linguaggio/Elimination of sexism from language* nel quale si osservava come

«the sexism characterising current linguistic usage in most Council of Europe member states - whereby the masculine prevails over the feminine - is hindering the establishment of equality between women and men, since it obscures the existence of women as half of humanity, while denying the equality of women and men»;

e si riconosceva

*«the importance of the role played **by education** and the media in shaping attitudes and behaviour»*

con particolare riguardo all'esigenza

«to promote the use of language reflecting the principle of equality of women and men, and take any measures they consider appropriate with a view to:

1. encouraging the use, as far as possible, of non-sexist language to take account of the presence, status and role of women in society, as current linguistic practice does for men;

*2. bringing the terminology used in legal drafting, public administration and **education** into line with the principle of sex equality;*

3. encouraging the use of non-sexist language in the media».

Il Consiglio d'Europa ha ribadito ancora di recente l'importanza dell'utilizzo non sessista del linguaggio anche nella sua *Gender Equality Strategy 2018-2023*. Più in generale ha menzionato espressamente tra le proprie finalità e obiettivi strategici la prevenzione e il contrasto degli stereotipi di genere e del sessismo [Consiglio d'Europa, 2018-2023, par. 38].

In particolare ha evidenziato che

*«Gender stereotypes are preconceived social and cultural patterns or ideas whereby women and men are assigned characteristics and roles determined and limited by their sex. Gender stereotyping presents a serious obstacle to the achievement of real gender equality and feeds into gender discrimination. **Such stereotyping can limit the development of the natural talents and abilities of girls and boys, women and men, their educational and professional preferences and experiences, as well as life opportunities in general**».*

Con particolare riguardo al rapporto tra istruzione e lavoro nel medesimo documento (par. 42) il Consiglio d'Europa ha sottolineato inoltre come

*«Structural inequalities and persisting gender stereotypes affecting women and men, girls and boys **continue to be present in the education and childcare system and extend all the way to the labour market. Horizontal segregation is evident in the labour market:** certain occupations and fields of economic activity have a strong male presence (e.g. science and technology, heavy industry, construction, the army). Similarly, other areas of activity have a predominantly female workforce (e.g. care services, education, secretarial or office work, nursing or human resources— often with lower pay); a situation which does not appear to be changing. Occupational choices of women, often an extension of their traditional role as caretakers, can be influenced through incentives and positive policy and legislative measures such as paternal leave, thus creating opportunities for men to be(come) role models for other men regarding “traditional” female occupations. **Vertical segregation in the labour market is also apparent.** Within the same sector, even those dominated by women, usually the higher positions in terms of salary and hierarchy are occupied by men, while lower jobs on the hierarchical and salary scale are mostly fulfilled by women (e.g. education, retail industry). This is to a large extent due to the effects of the disproportionate weight of household and care responsibilities on women, gender biases and **stereotypes about education and career choices**, affecting both women and men».*

In merito alle azioni da intraprendere il Consiglio d'Europa ha individuato, tra le altre, la necessità di

*«identify, compile and disseminate good practices to eradicate gender stereotypes for girls and boys, women and men **in the education system, the labour market, family life** – including equal sharing of household and care responsibilities between women and men – leave schemes and all areas in which women and men are under-represented».*

*«address gender stereotypes affecting men and boys by engaging them and working in specific sectors such as **education, media and the private sector**»*

Il Consiglio d'Europa ha fatto inoltre riferimento al documento redatto in occasione della Conferenza di Helsinki (2014) *Combating Gender Stereotypes in and through Education*.

Nell'ambito del Consiglio d'Europa resta ancora da ricordare la raccomandazione agli Stati membri [CM/Rec(2007)13] su *Gender mainstreaming in education* adottata dal Comitato dei Ministri il 10 ottobre

2007, nella quale sono indicate ben 59 misure che gli Stati possono intraprendere per tutelare l'eguaglianza di genere all'interno dei sistemi nazionali di istruzione e di formazione tra le quali si evidenziano, ai fini del presente lavoro, le seguenti

(n. 3) - *launching special programmes to bring the gender mainstreaming strategy into education policies and schools;*

(n. 8) - *organising awareness-raising initiatives and/or training on gender equality and gender mainstreaming for the staff of education ministries;*

(n. 10) - *preparing and disseminating guidelines for schools, teachers and curriculum planners on incorporating the gender perspective and gender equality dimension; making school inspectors more aware of gender mainstreaming as an element in evaluation of schools, and devising indicators for quality assurance and self-evaluation;*

(n. 11) - *providing teachers and other education staff with information on international agreements and guidelines on equality between women and men, particularly in the education field.*

Vengono inoltre presi in considerazione i seguenti ambiti di intervento, individuando per ognuno delle misure specifiche

- *School governance and school organisation*
- *Initial and in-service education and training for teachers and trainers*
- *Course programmes, school curricula, subjects and examinations*
- *Teaching materials*
- *Teaching methods and practices*
- *Education for democratic citizenship and human rights*
- *Educational and career guidance*
- *Preventing and combating sexist violence*
- *Vulnerable groups*
- *New information and communication technologies:*
- *Media*
- *Research on gender and education issues*

Si evidenzia pertanto un'attenzione particolare da parte del Consiglio d'Europa all'istruzione e alla formazione intese come strumenti efficaci per contrastare gli stereotipi di genere e garantire alle donne e agli uomini la non discriminazione e le pari opportunità nell'accesso al lavoro e alle

carriere professionali.

Infine, anche l'articolo 14 della *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica* (la c.d. Convenzione di Istanbul), firmata a Istanbul l'11 maggio 2011 e ratificata dall'Italia con la legge n. 77/2013, sancisce l'impegno delle Parti a «intraprendere le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi».

A questo riguardo si segnala il Report *“Attuazione della Convenzione di Istanbul in Italia. Rapporto delle associazioni di donne”* elaborato dalle associazioni di donne e di professioniste che si sono unite per approfondire lo stato dell'applicazione della Convenzione di Istanbul, che ha visto la pubblicazione nell'ottobre 2018. In esso è stata segnalata la carenza di educazione nelle scuole italiane e, più in generale, nell'ambito della formazione professionale, tesa a superare «la visione stereotipata dei ruoli uomo-donna» [REPORT, 2018, p. 1 e 17] (a questo proposito vedi più diffusamente *infra*, cap. 3).

1.7. Per quanto riguarda l'**Unione europea** si evidenzia in via preliminare come l'istruzione e la formazione siano delle competenze che appartengono agli Stati membri. Ciò nonostante le Istituzioni europee hanno un interesse indiretto in materia di istruzione e di formazione per i riflessi che l'istruzione e la formazione producono negli ambiti del lavoro e dello sviluppo del mercato economico europeo di competenza dell'Unione (così si è espressa anche la Corte di giustizia dell'Unione europea, nella sentenza *Forchieri v. Belgium*, C-152/82, spec. par. 17).

Ciò sembra essere particolarmente rilevante proprio nella prospettiva di genere assunta nel presente lavoro per analizzare il rapporto tra l'istruzione e la formazione da un lato, e il lavoro dall'altro.

A questo riguardo, infatti, l'art. 6 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea prevede espressamente che

«L'Unione ha competenza per svolgere azioni intese a sostenere, coordinare o completare l'azione degli Stati membri. I settori di tali azioni, nella loro finalità europea, sono i seguenti:

.....

e) **istruzione**, formazione professionale, gioventù e sport»;

Sempre il TFUE nel suo art. 9 prevede inoltre che

«Nella definizione e nell'attuazione delle sue politiche e azioni, l'Unione tiene conto delle esigenze connesse con la promozione di un elevato livello di occupazione, la garanzia di un'adeguata protezione sociale, la lotta contro l'esclusione sociale e un elevato livello di **istruzione**, formazione e tutela della salute umana».

Ancora, nel Titolo XII espressamente dedicato a «Istruzione, formazione professionale, gioventù e sport», nell'art. 165, par. 1 TFUE si dispone che

«L'Unione contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche».

Infine l'art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea tutela il diritto all'istruzione sancendo che

- «1. Ogni persona ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua.
2. Questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria.
3. La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio».

Pertanto, se da un lato l'Unione europea non può intervenire con propri atti normativi per tutelare la parità di genere nell'istruzione e nella formazione, essa può comunque supportare (con strumenti di *soft law*) l'azione degli Stati membri indirizzata in questo senso e favorire la diffusione e lo scambio di politiche, esperienze e di *best practice* tra di stessi¹⁹.

Nell'ambito delle Istituzioni europee è particolarmente degno di nota l'approccio c.d. del *mainstreaming* di genere (o *gender mainstreaming*) in base al quale la parità di genere rappresenta un approccio strategico per tutte le attività e le politiche intraprese dalle istituzioni eurounitarie, al fine di contrastare in ogni ambito le disuguaglianze tra le donne e gli uomini²⁰.

Per quanto riguarda il rapporto più specifico tra il genere e l'istruzione, la prospettiva del *gender mainstreaming* è indirizzata a far sì che maschi e femmine possano scegliere cosa studiare liberi da stereotipi di genere

¹⁹ Si veda, per esempio, *The education and training 2020 strategic framework for European cooperation in education and training* (ET2020) adottato dalla Commissione europea nel maggio 2009 e l'*Education and Training Monitor* che annualmente propone una comparazione tra gli Stati Membri in questo settore. La risoluzione *The EU Strategy for equality between women and men post-2015*, adottata dal Parlamento europeo, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A8-2015-0163&language=GA> e la risoluzione *Empowering girls through education in the EU*, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A8-2015-0206&language=EN>.

²⁰ Si veda, da ultimo, il documento della Commissione europea *Impegno strategico a favore della parità di genere 2016-2019*.

secondo cui, per esempio, le ragazze sarebbero “più portate” per gli ambiti umanistico-sociali e i ragazzi per quelli tecnico-scientifici, cui consegue una segregazione - rispettivamente maschile e femminile - anche nel mercato del lavoro e nelle carriere che saranno intraprese in età adulta.

Lo *European Institute for Gender Equality* (EIGE) ha osservato, in modo certamente condivisibile, come

«Mainstreaming gender equality in education and training policy remains crucial in countries where equal access to education is taken as a given, which is the case in the majority of EU Member States» [EIGE, 2016, p. 3].

Secondo l'EIGE, dunque, negli Stati europei l'eguaglianza formale nell'accesso all'istruzione sarebbe un problema in gran parte superato (quantomeno per i cittadini europei, mentre per i cittadini di Paesi terzi residenti nell'Unione europea sarebbero necessari ulteriori approfondimenti, che esulano però dagli scopi del presente lavoro).

Ciò porta a considerare poco rilevanti, almeno nel contesto europeo, i documenti internazionali analizzati più sopra laddove essi prendono maggiormente in considerazione i profili formali dell'accesso paritario all'istruzione degli uomini e delle donne.

L'EIGE, però, individua altri aspetti in cui si sostanziano le disparità tra i maschi e le femmine in materia di istruzione e di formazione negli Stati membri dell'Unione europea:

- *gender-based different choices across study fields;*
- *the feminisation of the teaching profession versus the masculinisation of teaching in tertiary education;*
- ***gender stereotypes in education;***
- *gender and low achievement in school;* (maschi meno “bravi” delle femmine, con uno squilibrio molto consistente per ciò che riguarda l'inferiorità delle c.d. *reading skills* dei maschi rispetto alle femmine)
- *gender and early school leaving;* (i maschi abbandonano più spesso gli studi prima di terminare un ciclo di istruzione secondaria rispetto alle femmine)
- *gender and training; (lifelong education and training,* la percentuale di

accesso è lievemente superiore per gli uomini rispetto alle donne)

- *gender-based violence at school* (linguaggio sessista, molestie sessuali, violenza fisica, bullismo e violenza collegata a orientamento sessuale, appartenenza etnica e disabilità).

In particolare, rispetto ai primi due punti, si osserva come risulti molto più elevata la presenza maschile nei settori c.d. STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) e ICT (Information and Communication Technologies), mentre nell'ambito delle scienze sociali e umanistiche sarebbe maggiore la presenza femminile. Si riscontra invece una presenza di genere più equilibrata nei settori agricolo e veterinario [EIGE, 2016, p. 4].

Alla scelta degli studi è strettamente collegata quella riguardante il lavoro dove, infatti, si riscontra una segregazione di genere sia nei settori sopra indicati, sia nelle professioni connesse all'insegnamento dove a fronte dell'alta presenza femminile nella formazione di base e secondaria, nelle università e nella formazione post-universitaria (per es. *master*) è invece superiore la presenza maschile.

Volendo fare un esempio concreto riferito all'Italia, è stata evidenziata una «singolarità italiana nel panorama europeo (e mondiale)» riscontrando come vi sia una percentuale molto alta di ragazze che si iscrivono ai corsi di laurea in matematica rispetto a quelle iscritte ad altri corsi STEM. Questo fatto, che di per sé potrebbe essere valutato positivamente, fornisce in realtà un esempio molto concreto dell'esistenza degli stereotipi di genere e della segregazione lavorativa femminile: l'alto numero di ragazze iscritte ai corsi di laurea in matematica si spiega infatti tramite il collegamento con l'insegnamento della matematica nelle scuole medie e superiori quale impiego "tipicamente" femminile, mentre le donne matematiche sono presenti in numero molto ridotto nelle Università italiane [C. CERRONI, A.M. CHERUBINI, 2018, p. 8].

Per contrastare le discriminazioni di genere nel settore dell'istruzione e della formazione sembra quindi necessario e imprescindibile, come prima azione da parte degli Stati, adoperarsi per eliminare gli **stereotipi sessisti e/o di genere** che possono trovare un terreno fertile proprio all'interno

della scuola, con particolare riguardo all'istruzione primaria o elementare.

Questi, infatti, possono essere alimentati sia da insegnanti poco o per niente formati sugli stereotipi di genere, sia da libri di testo che propongano una visione stereotipata dei ruoli femminili e maschili (per es. ritraendo la mamma che si occupa dei bambini e delle faccende domestiche e il papà che lavora fuori casa).

L'acquisizione da parte dei bambini e delle bambine di stereotipi di genere in età precoce tenderà a influenzare anche le future scelte riguardanti gli studi e, di conseguenza, il lavoro, facendo prevalere in molti casi la riproduzione degli stereotipi acquisiti sulla libertà di scelta individuale.

Il **Parlamento europeo** il 12 marzo 2013 ha adottato una **risoluzione** sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea che, pur rientrando tra gli atti non vincolanti o di soft law dell'Unione europea, ha comunque una forte efficacia persuasiva nei confronti degli Stati, soprattutto per quanto riguarda l'adozione di politiche pubbliche in materia di eguaglianza di genere. In questa risoluzione si evidenzia come gli stereotipi di genere producano delle conseguenze negative nel mercato del lavoro e ostacolino il raggiungimento della parità tra i generi. In particolare il Parlamento europeo ha invitato la Commissione e gli Stati membri ad adottare delle misure specifiche per combattere gli stereotipi di genere nell'educazione dei bambini già a partire dalla scuola dell'infanzia, oltretutto nei media (con particolare riguardo alla pubblicità), nel mercato del lavoro e nella politica.

Questa, dunque, sembra essere la nuova frontiera del diritto all'istruzione che richiede di liberare il sistema educativo (già nella primissima infanzia) e, così, i bambini e le bambine dagli stereotipi di genere, in modo tale da rendere più libera la scelta degli studi e garantire in futuro una presenza più equilibrata di uomini e di donne in tutti i settori lavorativi, senza che si realizzi alcuna segregazione di genere.

Ciò nella consapevolezza che una società e un mercato economico e del lavoro capaci di valorizzare in modo equilibrato la presenza di entrambi i generi recano beneficio a tutti, sia sotto il profilo più strettamente economico in termini di punti percentuali di PIL statale, sia per quanto riguarda la sostenibilità della crescita futura.

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DI GENERE DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE

**Interventi normativi e politiche per favorire un “*dream up*” lavorativo
senza stereotipi di genere**

CAPITOLO 2

Il diritto all'educazione di genere dei bambini e delle bambine in Italia

SOMMARIO: 2.1. *Education* (in inglese) vs. istruzione ed educazione (in italiano). - 2.2. La tutela del diritto all'istruzione nell'ordinamento italiano. - 2.3. L'educazione di genere dei bambini tra famiglia e scuola. - 2.4. La disciplina minimale o di mero principio sull'educazione di genere prevista dalla l. n. 107/2015 sulla c.d. “buona scuola” e dalle Linee guida del MIUR. - 2.5. Alcune osservazioni sulla giustiziabilità della tutela inadeguata/insufficiente dell'educazione di genere nell'ordinamento italiano.

2.1. *Education* (in inglese) vs. istruzione ed educazione (in italiano).

Le fonti del diritto e, più in generale, i documenti in lingua inglese utilizzano il termine “*education*” per indicare ciò che nella lingua italiana, a seconda dei casi, viene tradotto con le parole *istruzione* e/o *educazione*²¹.

Di conseguenza l’espressione inglese *education* (ma si potrebbe dire lo stesso del corrispettivo francese *éducation*) riassume, senza distinguerli, i significati che la lingua italiana attribuisce invece, in modo (talvolta) separato, alle parole *istruzione* ed *educazione*. Se si guarda al significato lessicale di questi due termini l’istruzione coincide con «il conferimento o l’acquisizione dei dati relativi a una preparazione tecnica o culturale, mediante un insegnamento per lo più organico, con particolare riguardo alla scuola»; l’educazione corrisponde invece al «metodico conferimento o apprendimento di principi intellettuali o morali, validi a determinati fini, in accordo con le esigenze dell’individuo e della società» [G. DEVOTO, G.C. OLI, 2009].

Occorre dunque chiedersi in quale misura nella lingua italiana le parole *istruzione* ed *educazione* assumano significati diversi oppure possano essere utilizzate come sinonimi l’una dell’altra; ci si può ancora domandare se non vi sia tra esse un rapporto di *genus ad speciem*, rispetto al quale l’una finisce per ricomprendere l’altra specificandone in parte il contenuto.

Assumendo come punto di riferimento la Costituzione italiana (art. 30, c. 1 Cost.) si può osservare come essa in alcuni casi tenga separati i due termini laddove, per esempio, riconosce ai genitori il «dovere e diritto» di «mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio».

²¹ Si vedano a questo proposito la Dichiarazione dei diritti universali dell’ONU del 1948 che all’art. 26 parla di «*right to education*» che nella traduzione italiana diventa «diritto all’istruzione».

Tuttavia, nell'art. 33 Cost., dopo avere previsto che «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento» e che «La Repubblica detta le norme generali sull'**istruzione** ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi» si aggiunge, al comma 3, che «Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di **educazione**, senza oneri per lo Stato».

Nell'affermare la possibilità che nella Repubblica italiana il diritto all'istruzione venga attuato tramite l'erogazione sia pubblica, sia privata dei relativi servizi, la Costituzione sembra dunque utilizzare le parole istruzione ed educazione come sinonimi l'una dell'altra.

Nuovamente nell'art. 38, c. 3 Cost., si prevede che «Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'*educazione* e all'avviamento professionale» utilizzando anche in questo caso la parola educazione in un significato molto prossimo a quello di istruzione.

Ancora, nell'art. 27 c. 3 Cost., si afferma che «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla **rieducazione** del condannato». In questo senso l'espressione ri-educazione sembra assumere un significato intermedio fra istruzione ed educazione. Essa, infatti, è finalizzata a modificare i comportamenti delle persone sottoposte a pene detentive in modo tale da orientarle all'osservanza delle regole (non solo giuridiche, ma anche sociali) vigenti nella Repubblica italiana, tramite un processo che non può che essere contemporaneamente di istruzione e di (ri-)educazione.

Leggendo la Costituzione non è quindi possibile rinvenire una soluzione univoca, visto che, a seconda dei casi, le parole istruzione ed educazione vengono utilizzate sia riconoscendo loro un significato diverso (art. 30 Cost.), sia come sinonimi oppure integrandosi l'una nell'altra (artt. 33, 38, c. 3 e 27, c. 3 Cost.). Ciò rende dunque difficile riconoscere il significato specificamente attribuito all'istruzione e all'educazione senza tenere conto del contesto in cui queste due parole vengono utilizzate.

Alcune indicazioni più precise sembrano provenire dalla giurisprudenza della Corte costituzionale che, nella sentenza n. 7/1967, evidenziava come i concetti di insegnamento, di **istruzione** e di **educazione** risultano inscindibilmente legati l'uno all'altro «comprendendo nel primo l'attività del docente diretta ad impartire cognizioni ai discenti nei vari rami del sapere, nel secondo l'effetto intellettuale di tale attività e nel terzo l'effetto finale complessivo e formativo della persona in tutti i suoi aspetti» (considerato in diritto, par. 3).

Così intesa l'istruzione sembra dunque porsi come una parte essenziale dell'educazione che, infatti, viene qualificata come «effetto finale complessivo e formativo della persona in tutti i suoi aspetti».

L'insegnamento, l'istruzione e l'educazione si manifestano quindi in un *continuum* all'interno del quale risulta difficile separare in modo netto l'istruzione dall'educazione, al punto che nella legislazione più recente (v. *infra*, par. 2.4.) queste due parole sembrano avere ormai dato vita a una vera e propria endiadi lessicale.

Peraltro va ancora osservato come nei programmi scolastici vi siano delle materie di studio e/o degli insegnamenti espressamente qualificati come “educazione”: educazione fisica o motoria (norme ed esercizi per lo sviluppo armonico del corpo); educazione civica (norme e principi che regolano la vita associata dei cittadini); educazione artistica (avviamento alla formazione del gusto estetico e all'apprezzamento dei valori artistici); educazione musicale (avviamento all'esercizio e alla fruizione dell'arte musicale); educazione tecnica (avviamento alla conoscenza dei principi tecnologici della civiltà contemporanea); educazione sessuale (informazione sui principali fatti e fenomeni della vita sessuale) [G. DEVOTO, G.C. OLI, 2009].

Si è inoltre soliti parlare di educazione alimentare, sanitaria e stradale.

A sua volta, l'**educazione di genere** può quindi essere intesa come la conoscenza dei principi e delle norme su cui si basano le relazioni tra gli uomini e le donne all'interno di una società che tutela e che ha come obiettivo la realizzazione delle pari opportunità e la non discriminazione tra i generi.

L'istruzione e l'educazione risultano quindi entrambe finalizzate al «pieno sviluppo della persona umana» nel senso fatto proprio dall'art. 2 Cost., incidendo, in modo particolare, sulla formazione e sullo sviluppo della personalità dei bambini²². Anzi, la scuola è stata definita «una sede privilegiata per lo svolgimento della personalità dei bambini» [S. LARICCIA, 2011, p. 44].

L'istruzione e l'educazione sembrano però emergere e riflettersi in modo diverso sul piano sociale. L'istruzione, infatti, ha un rapporto più immediato con l'individualità della persona nella misura in cui questa riceve e acquisisce *uti singulo* le diverse nozioni che gli vengono insegnate. L'educazione, invece, presuppone fin da principio una maggiore relazionalità dell'individuo, avendo appunto come scopo quello di plasmare e di orientare i comportamenti individuali al fine di renderli compatibili con la vita in società.

Inoltre, se da un lato l'istruzione sembra avere un rapporto più stretto con le istituzioni scolastiche, l'educazione rimanda invece dapprima alla sfera delle relazioni private ovvero alla famiglia, e poi alla scuola intesa come luogo principale di socializzazione in un contesto pubblico dei bambini e delle bambine.

²² A questo proposito si può ricordare quanto affermato dalla Corte costituzionale nella sent. n. 219/2002, secondo cui «Il diritto di studiare, nelle strutture a ciò deputate, al fine di acquisire o di arricchire competenze anche in funzione di una mobilità sociale e professionale, è d'altra parte strumento essenziale perché sia assicurata a ciascuno, in una società aperta, la possibilità di sviluppare la propria personalità, secondo i principi espressi negli artt. 2, 3 e 4 della Costituzione».

Un esempio a questo proposito si può trovare nella distinzione tra istruzione ed educazione che, nella traduzione italiana, è presente nel *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali* del 1966 (art. 13, par. 3) dove la libertà dei genitori di impartire ai figli «l'**educazione** religiosa e morale» viene tenuta distinta dall'**istruzione** di cui si parla invece in tutti gli altri paragrafi. Nella versione inglese si parla invece in ogni caso di «*education*». Ancora, in modo indistinto rispetto alla traduzione italiana dei termini istruzione ed educazione, il testo inglese del *PIDESC* nell'art. 10 parla di responsabilità dei genitori «*for the care and education of dependent children*», che nella versione italiana viene tradotto con «mantenimento ed educazione dei figli», utilizzando quindi una forma decisamente riduttiva del ruolo dei genitori tenuto conto del significato ben più ampio della parola inglese «care».

2.2. La tutela del diritto all'istruzione nell'ordinamento italiano.

Nel Regno d'Italia la scuola pubblica, con particolare riguardo all'istruzione elementare primaria e secondaria, era destinata soprattutto alle classi povere, mentre per le persone più agiate l'istruzione continuava a essere un bene che apparteneva alla sfera dei rapporti privati. Ciò trova riscontro anche sotto il profilo economico, visto che il finanziamento dell'istruzione elementare è rimasta affidata per lungo tempo alla capacità economica dei Comuni (fino al 1910, quando con l'approvazione della c.d. legge Daneo-Credaro l'istruzione elementare è passata alla competenza statale), mentre lo Stato finanziava principalmente l'istruzione nei licei e nei ginnasi e quella universitaria destinate alle classi più abbienti, destinate a formare la futura classe dirigente, assecondando così «una visione elitaria, classista e borghese dell'istruzione» [G.E. POLIZZI, 2018, p. 6]²³.

²³ La legge Casati sull'istruzione del 1859 aveva infatti un'impostazione che modulava l'accesso all'istruzione a seconda della classe sociale di appartenenza. Dopo la parentesi del periodo giolittiano in cui venne accentuata la funzione sociale della scuola, con l'approvazione della legge Gentile nel 1923, all'inizio del ventennio fascista, l'istruzione tornò ad avere una funzione servente rispetto allo Stato essendo chiamata a contribuire alla sua "fascistizzazione".

Con l'entrata in vigore della Costituzione repubblicana del 1948 l'istruzione acquisisce una dimensione costituzionale e assurge a diritto fondamentale che lo Stato è chiamato a tutelare. Nell'art. 34 Cost. viene infatti sancito che

«La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita».

L'ingresso della scuola/istruzione pubblica (e privata, art. 33, c. 3 Cost.) nella Costituzione italiana è molto importante perché da un lato ne riconosce la funzione sociale e dall'altro presuppone che le istituzioni scolastiche debbano contribuire all'attuazione dei principi e dei valori costituzionali, con particolare riguardo al pieno sviluppo della persona umana - sia nella sua sfera individuale, sia in quella delle formazioni sociali (art. 2 Cost.) - e al principio di eguaglianza formale e sostanziale (art. 3 Cost.). Proprio nella prospettiva dell'eguaglianza sostanziale, sempre l'art. 34 Cost. prevede infatti che

«I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso»

Del tutto evidente è il rapporto tra l'istruzione e il principio lavorista sancito nell'art. 4 Cost. secondo cui

«La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto.

Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società».

Tra le condizioni che rendono effettivo il diritto al lavoro vi è infatti anche la scuola, che diventa il luogo principale, al di fuori della famiglia, in cui i bambini e le bambine ricevono l'istruzione e l'educazione che negli anni successivi contribuirà a orientarli in modo più consapevole nella scelta degli studi successivi e dell'attività lavorativa o della funzione che svolgeranno nella società.

Forse meno immediato, ma non per questo meno importante, è anche il rapporto tra la scuola e il principio democratico. Questo rapporto diventa più evidente nel momento in cui i bambini e le bambine, una volta raggiunta la maggiore età, diventano elettrici/tori e possono quindi esprimersi attraverso il voto, sia eleggendo i/le propri/e rappresentanti (elettorato passivo), sia proponendosi essi/e stessi/e come candidati/e (elettorato attivo) nelle elezioni dei diversi livelli istituzionali europeo, statale e territoriale.

Il rapporto tra la scuola e il diritto di voto era molto più evidente all'epoca dello Stato liberale tra otto e novecento, quando l'istruzione (insieme al sesso e al censo) era uno dei requisiti che consentivano ai cittadini di prendere parte alle elezioni²⁴. Il rapporto tra l'istruzione e il diritto di voto dava infatti luogo a una doppia discriminazione nei confronti delle donne: considerato che le donne non erano ammesse al voto, veniva ritenuto legittimo che i maestri delle scuole femminili percepissero uno stipendio inferiore ai colleghi che insegnavano presso le scuole maschili (v. l. Orlando del 1904, art. 24) [G.E. POLIZZI 2018].

Il rapporto tra scuola e democrazia è stato evidenziato molto chiaramente da Piero Calamandrei, secondo il quale

²⁴ A questo proposito si vedano il regio decreto 17 marzo 1848, n. 680; la legge elettorale 20 marzo 1859; il regio decreto n. 999 del 1882; il regio decreto 28 marzo 1895, n. 83; la legge elettorale n. 666 del 1912 e la legge elettorale 26 giugno 1913, n. 821 (Testo unico in materia elettorale). La legge elettorale 16 dicembre 1918, n. 1985 intervenendo sul Testo unico citato da ultimo eliminò l'istruzione (intesa come superamento dell'esame di un corso elementare inferiore) come requisito elettorale, richiedendo soltanto il compimento del ventunesimo anno di età e il sesso maschile.

«La scuola, organo centrale della democrazia, perché serve a risolvere quello che secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente. La formazione della classe dirigente, non solo nel senso di classe politica, di quella classe cioè che siede in Parlamento e discute e parla (e magari urla) che è al vertice degli organi più propriamente politici, ma anche classe dirigente nel senso culturale e tecnico: coloro che sono a capo delle officine e delle aziende, che insegnano, che scrivono, artisti, professionisti, poeti. Questo è il problema della democrazia, la creazione di questa classe, la quale non deve essere una casta ereditaria, chiusa, una oligarchia, una chiesa, un clero, un ordine. No. Nel nostro pensiero di democrazia, la classe dirigente deve essere aperta e sempre rinnovata dall'afflusso verso l'alto degli elementi migliori di tutte le classi, di tutte le categorie. Ogni classe, ogni categoria deve avere la possibilità di liberare verso l'alto i suoi elementi migliori, perché ciascuno di essi possa temporaneamente, transitoriamente, per quel breve istante di vita che la sorte concede a ciascuno di noi, contribuire a portare il suo lavoro, le sue migliori qualità personali al progresso della società» [P. CALAMANDREI, 1950].

La scuola veniva pertanto intesa come il «complemento necessario del suffragio universale» oltre a essere «l'espressione di un altro articolo della Costituzione: dell'art. 3: "Tutti i cittadini hanno parità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione politica, di condizioni personali e sociali". E l'art. 51: "Tutti i cittadini possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge". Di questi due articoli deve essere strumento la scuola di Stato, strumento di questa eguaglianza civica, di questo rispetto per le libertà di tutte le fedi e di tutte le opinioni» [P. CALAMANDREI, 1950].

Il discorso di Calamandrei può essere attualizzato tenendo conto della modifica apportata all'art. 51 Cost. dalla legge cost. 30 maggio 2003, n. 1 che ha aggiunto al comma 1 un periodo nel quale si afferma che «A tale fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini». La scuola pubblica è pertanto lo strumento attraverso cui si realizza l'eguaglianza declinata come parità di trattamento e non discriminazione tra le donne e gli uomini.

Il diritto all'istruzione è stato definito come un diritto sociale che riassume almeno quattro pretese dell'individuo nei confronti della Repubblica italiana:

«a) il diritto di ciascuno ad essere istruito gratuitamente e per almeno otto anni; b) il diritto dei capaci e meritevoli ad avere la possibilità di frequentare scuole statali anche per i gradi superiori dell'istruzione, inclusi gli studi universitari; c) il diritto dei capaci e meritevoli, se sprovvisti di mezzi, ad essere economicamente sostenuti dai pubblici poteri; d) il diritto degli alunni delle scuole private che sia loro assicurata, in virtù del controllo statale, una preparazione appropriata da parte delle scuole prescelte a seguito di una possibile determinazione familiare e personale» [A. D'ANDREA, 2016, p. 1296].

Dal punto di vista del riparto di competenze legislative tra lo Stato e le Regioni l'istruzione/educazione è una materia di competenza concorrente tra lo Stato e le Regioni rispetto alla quale il primo, oltre alle norme generali sull'istruzione (art. 117, c. 2, lett. n) Cost.), direttamente collegate con gli artt. 33 e 34 Cost., è chiamato a stabilire anche i principi fondamentali sulla cui base le Regioni possono intervenire con proprie leggi. Al diritto all'istruzione si applica inoltre anche l'art. 117, c. 2, lett. m) Cost. che affida alla competenza statale la «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale».

In particolare la Corte costituzionale ha riconosciuto che appartengono alla categoria delle **norme generali sull'istruzione** e, dunque, ai compiti dello Stato in materia di istruzione e di «identità culturale del Paese»

«quelle disposizioni statali che definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario ed uniforme in tutto il territorio nazionale, **assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio dell'istruzione (interesse primario di rilievo costituzionale)**, nonché la libertà di istituire scuole e la parità tra le scuole statali e non statali in possesso dei requisiti richiesti dalla legge» (Corte costituzionale, sent. n. 200/2009, par. 24).

Lo Stato può inoltre stabilire i **principi fondamentali** che vincolano la potestà legislativa regionale in materia di istruzione, cioè quelle

«quelle norme che, nel fissare criteri, obiettivi, direttive o discipline, pur tese ad assicurare la esistenza di elementi di base comuni sul territorio

nazionale in ordine alle modalità di fruizione del servizio dell'istruzione, da un lato, non sono riconducibili a quella struttura essenziale del sistema d'istruzione che caratterizza le norme generali sull'istruzione, dall'altro, necessitano, per la loro attuazione (e non già per la loro semplice esecuzione) dell'intervento del legislatore regionale il quale deve conformare la sua azione all'osservanza dei principi fondamentali stessi» (Corte costituzionale, sent. n. 200/2009, par. 25).

La competenza regionale è quindi prevalentemente di tipo socio-economico e ricade, soprattutto, nella programmazione scolastica regionale e nel dimensionamento sul territorio della rete scolastica, così da rispondere alle specifiche realtà territoriali.

Infine, la definizione dei livelli essenziali in base all'art. 117, c. 2, lett. m Cost., attiene al fatto che siano

«garantito agli utenti del servizio scolastico un adeguato livello di fruizione delle prestazioni formative sulla base di **standard uniformi applicabili sull'intero territorio nazionale**; ferma comunque la possibilità delle singole Regioni, nell'ambito della loro competenza concorrente in materia, di migliorare i suddetti livelli di prestazioni e, dunque, **il contenuto dell'offerta formativa, adeguandola, in particolare, alle esigenze locali**. Tuttavia, la fissazione dei livelli essenziali di prestazione del servizio scolastico non può includere la definizione dell'assetto organizzativo e gestorio del servizio (Già prima, sent. n. 120/2005)».

Le Regioni possono dunque intervenire sull'organizzazione del sistema scolastico regionale e anche sul contenuto dell'offerta formativa, ma soltanto al fine di adeguarla alle realtà locali (come nel caso, per esempio, della presenza di minoranze linguistiche).

A loro volta le istituzioni scolastiche godono anch'esse di autonomia (v. art. 21 della l. n. 59/1997 e l. n. 107/2015) amministrativa, didattica e organizzativa, ma sempre nel rispetto delle norme generali dello Stato in materia di istruzione. In particolare l'autonomia delle istituzioni scolastiche si esprime tramite la definizione del proprio Piano dell'Offerta Formativa (PTOF), che rappresenta il piano di azione educativa e di istruzione della scuola.

In generale, tuttavia, l'istruzione pubblica, conserva un solido impianto statale, che risponde all'esigenza di tutelare quanto più possibile l'eguaglianza su tutto il territorio nazionale nell'usufruire di questo diritto che, come si è visto, ha un rapporto diretto con la stessa democrazia che l'art. 1 Cost. pone a fondamento della Repubblica italiana.

2.3. L'educazione di genere dei bambini tra famiglia e scuola.

«Le genre, tel qu'il est perçu par les enfants, découle à la fois de leur socialisation primaire qui passe par la famille (A) et par la socialisation secondaire qui passe par l'école (B)» [É. AUDIFAX, 2013, p. 14].

Ciò significa che i principali luoghi di socializzazione nei quali i bambini e le bambine possono acquisire, insieme alla consapevolezza del proprio genere, anche gli stereotipi collegati all'uno o all'altro genere nei primissimi anni di vita sono soprattutto la famiglia e la scuola.

La Costituzione italiana (art. 30, c. 1) afferma il «dovere e diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio». Pertanto la famiglia è la prima realtà sociale individuata dalla Costituzione cui spetta non solo il diritto, ma anche il dovere, di insegnare ai bambini e alle bambine le norme e i comportamenti che riguardano la società nella quale gli/le stessi/e si trovano a vivere.

Elena Gianni Belloti, una pedagogista del XX secolo, evidenziava come i genitori tendano a comportarsi in modo diverso con i figli a seconda che essi siano maschi oppure femmine.

«Les parents, et notamment les mères, ont une attitude plus protectrice envers les jeunes garçons qu'envers les jeunes filles. En effet, elles ont tendance à assister les garçons pendant très longtemps dans leur vie quotidienne, alors qu'elles apprennent aux filles à être autonomes bien plus tôt. De même, elle relève que les pères parlent avec une voix plus douce aux filles et plus virile aux garçons. Enfin, elle constate que ces différences se mettent en place dès la conception de l'enfant, les mamans paraissant plus fières lorsqu'elles portent un garçon que lorsqu'elles portent une fille» [cit. da É. AUDIFAX, 2013, p. 14].

Nel processo formativo dei bambini, le scuole possono modificare/integrare i relativi programmi e i metodi didattici ponendo un'attenzione particolare all'educazione di genere e all'educazione sessuale che, pur distinta dalla prima, risulta inevitabilmente collegata a essa. Ciò, infatti, rientra nei poteri dell'amministrazione scolastica rispetto all'organizzazione e all'erogazione del servizio scolastico con modalità proprie, rientrando dunque nella stessa funzione istituzionale delle scuole.

Evidentemente, nel caso dell'educazione di genere, ciò può dare luogo a una mancanza di corrispondenza tra gli insegnamenti che i bambini ricevono nel contesto familiare (nel caso in cui vi sia la tendenza a riprodurre, in vario modo, un sistema di rapporti ispirato al modello patriarcale che tende a favorire la formazione di stereotipi maschili e femminili) e quelli impartiti dalla scuola (ispirati alla parità di genere e alla non discriminazione che previene la formazione di stereotipi).

A questo proposito ci si potrebbe dunque chiedere se l'azione della scuola per quanto riguarda l'educazione di genere possa essere considerata illegittima di fronte al diritto/dovere dei genitori di educare i figli sancito negli artt. 29 e 30 Cost., assumendo, eventualmente, anche modelli ispirati al patriarcalismo. Qualora la famiglia e la scuola propongano una diversa educazione di genere, ciò determina la violazione del diritto all'educazione dei figli costituzionalmente riconosciuto ai genitori? Oppure le posizioni giuridiche dei genitori e dei destinatari dell'educazione (i bambini e le bambine) devono essere valutate non solo nella prospettiva del diritto (di educare, per ciò che attiene ai genitori, e di essere educati, per quanto riguarda i bambini e le bambine) ma anche in quella dell'interesse legittimo?

Considerare la posizione giuridica dei bambini e delle bambine come interesse legittimo significa infatti riconoscere l'autorità - nonché il dovere - dei pubblici poteri di offrire loro un'educazione conforme ai principi su cui si basa la stessa architettura costituzionale dello Stato. In altre parole la scuola ha l'autorità e il dovere di educare i bambini al rispetto, tra l'altro, di uno dei principi cardine della Costituzione italiana, ovvero il principio di uguaglianza, anche nella sua declinazione di uguaglianza e non discriminazione tra i generi.

Così come per l'educazione sessuale, si ritiene dunque che le esigenze connesse all'educazione di genere non si esauriscano nell'ambito privato dei bambini e delle bambine e dei rispettivi nuclei familiari. Queste, infatti, investono l'interesse pubblico nella misura in cui lo Stato è chiamato a tutelare il principio di eguaglianza e, nel caso specifico, l'eguaglianza di genere, intesa come fattore imprescindibile per la tutela del diritto al lavoro e dell'occupazione delle donne e degli uomini [GAROFOLI E FERRARI 2018-19, p. 1876].

Se, dunque, da una parte si afferma il diritto dei genitori di educare i figli, questo diritto non può certo essere considerato in modo assoluto, ma entra in bilanciamento con la libertà di insegnamento (art. 33 Cost.) e con l'obbligo di istruzione (art. 34 Cost.), che si manifesta nel «potere della amministrazione scolastica di svolgere la propria funzione istituzionale con scelte di programmi e di metodi didattici potenzialmente idonei ad interferire ed anche eventualmente a contrastare con gli indirizzi educativi adottati dalla famiglia e con le impostazioni culturali e le visioni politiche esistenti nel suo ambito non solo nell'approccio alla materia sessuale, ma anche nell'insegnamento di specifiche discipline, come la storia, la filosofia, l'educazione civica, le scienze, e quindi ben può verificarsi che sia legittimamente impartita nella scuola una istruzione non pienamente corrispondente alla mentalità ed alle convinzioni dei genitori, senza che alle opzioni didattiche così assunte sia opponibile un diritto di veto dei singoli genitori» (Cassazione civile, sez. Unite, ord. 5 febbraio 2008, n. 2656)²⁵.

Le sezioni Unite civili della Corte di Cassazione, dopo avere affermato questo principio generale, hanno poi riconosciuto la giurisdizione esclusiva del giudice amministrativo per

«la verifica in concreto della legittimità delle determinazioni operate dalla istituzione scolastica nell'articolazione dei programmi e nella assunzione di

²⁵ Le sezioni Unite civili nell'ord. n. 2656/2008 si sono pronunciate sulla questione sollevata da un genitore relativa al fatto che la scuola non potesse impartire al figlio lezioni di educazione sessuale senza il previo consenso dei genitori, rivendicando così un diritto esclusivo all'educazione della prole e chiedendo il risarcimento del danno subito a causa dello svolgimento di lezioni di educazione sessuale nella scuola frequentata dal figlio.

metodi didattici, nel quadro dei principi costituzionali richiamati ed in attuazione del principio generale di autonomia affermato dalla legge statale» (Cassazione civile, sez. Unite, ord. 5 febbraio 2008, n. 2656).

Un aspetto sulla quale si tornerà nel par. 2.5. dopo avere analizzato le norme su cui si basa l'educazione di genere nell'ordinamento italiano, al fine di verificare in quale misura sia configurabile un obbligo da parte delle scuole di educare i bambini alla parità di genere cui fa da contraltare, nei casi in cui ciò non avvenga, la giustiziabilità davanti al giudice amministrativo dei comportamenti tenuti dalle scuole che non si attivino a tale scopo o che ostacolino l'inserimento dell'educazione di genere nei rispettivi programmi e metodi di insegnamento scolastico.

In merito al rapporto tra scuola e famiglia va ancora ricordata la nota prot. n. 1972 del 15 settembre 2015 nella quale si ricorda²⁶

«il compito fondamentale affidato ai genitori di partecipare e contribuire, insieme alla scuola, al percorso educativo e formativo dei propri figli esercitando il diritto/dovere che l'art. 30 della nostra Costituzione riconosce loro» ... «le famiglie hanno il diritto, ma anche il dovere, di conoscere prima dell'iscrizione dei propri figli a scuola i contenuti del Piano Triennale dell'Offerta Formativa e, per la scuola secondaria, sottoscrivere formalmente il Patto educativo di corresponsabilità per condividere in maniera dettagliata diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. Questa opportunità offerta ai genitori consentirà di scegliere la scuola dei propri figli dopo aver attentamente analizzato e valutato le attività didattiche, i progetti e le tematiche che i docenti affronteranno durante l'anno che, in ogni caso, dovranno risultare coerenti con i programmi previsti dall'attuale ordinamento scolastico e con le linee di indirizzo emanate dal MIUR».

Sempre sul rapporto tra l'educazione/istruzione impartita dai genitori e quella derivante dal sistema scolastico ha avuto modo di pronunciarsi di recente la *Corte europea dei diritti dell'uomo* in un caso sull'educazione sessuale a scuola che ha interessato la Svizzera (*A.R. e L.R. c. Svizzera*, sent. 22338/15 del 18 gennaio 2018), dove una normativa nazionale

²⁶ Al riguardo si veda anche il c.d. *Patto di corresponsabilità educativa scuola-famiglia*, approvato con D.P.R. n. 235/2007.

prevedeva l'insegnamento della stessa anche ai bambini di età compresa tra i 4 e gli 8 anni.

Uno dei presupposti da cui muovevano i ricorrenti era l'art. 8 CEDU, che tutela il diritto al rispetto della vita privata e familiare, secondo il quale

«1. Ogni persona ha diritto al rispetto della propria vita privata e familiare, del proprio domicilio e della propria corrispondenza.

2. Non può esservi ingerenza di una autorità pubblica nell'esercizio di tale diritto a meno che tale ingerenza sia prevista dalla legge e costituisca una misura che, in una società democratica, è necessaria alla sicurezza nazionale, alla pubblica sicurezza, al benessere economico del paese, alla difesa dell'ordine e alla prevenzione dei reati, alla protezione della salute o della morale, o alla protezione dei diritti e delle libertà altrui»,

tale quindi da ricomprendere il diritto dei genitori di educare i propri figli, anche per quanto concerne l'educazione sessuale.

Nella sentenza sopra richiamata la Corte edu ha riconosciuto che

«l'éducation d'un enfant, en tant que l'un des aspects fondamentaux de l'identité d'un parent, fasse partie de la vie privée de celui-ci au sens de l'article 8» (par. 24)

e che

«l'application de certains des buts poursuivis par l'éducation sexuelle prodiguée aux enfants mineurs peut prêter à controverse» (par. 35).

Tuttavia, la Corte edu ha ritenuto legittimo lo scopo perseguito dalle autorità svizzere nel rendere obbligatoria l'educazione sessuale anche nella primissima infanzia, osservando in particolare come

«le libellé du deuxième paragraphe de l'article 8 de la Convention fait expressément référence à la protection de la santé. Elle relève que, selon la directive en question [n.d.A. la norma svizzera che prevede l'insegnamento dell'educazione sessuale a scuola], l'un des buts de l'éducation sexuelle est la prévention des violences et de l'exploitation sexuelles. Elle estime que les abus sexuels représentent une menace réelle pour la santé physique et morale des

enfants, contre laquelle ceux-ci doivent être protégés à tout âge» (par. 35).

La Corte edu ha quindi concluso evidenziando come

«la société a indéniablement un intérêt particulier à ce que les très jeunes enfants reçoivent une éducation sexuelle. Elle relève en outre qu'un autre aspect, intrinsèquement lié à la tâche même de l'éducation publique, à savoir préparer les enfants aux réalités sociales, semble militer en faveur de l'éducation sexuelle des très jeunes enfants qui fréquentent le jardin d'enfants ou l'école primaire. En effet, ces enfants ne vivent pas de manière isolée, mais sont exposés à une multitude d'influences et d'informations extérieures – y compris en provenance des médias –, qui peuvent soulever chez eux des questions légitimes et qui rendent nécessaire leur confrontation de manière encadrée avec le sujet en question» (par. 35).

La Corte edu, chiamata da ultimo a esprimersi sulla necessità di una tale ingerenza dei pubblici poteri in materia di educazione sessuale dei bambini all'interno di una società democratica, ha infine osservato come

«les leçons d'éducation sexuelle ne portent pas atteinte au droit parental à l'éducation sauf si elles poursuivent "un but d'endoctrinement qui puisse être considéré comme ne respectant pas les convictions religieuses et philosophiques des parents"» (par. 39).

Quanto affermato da ultimo dalla Corte EDU appare in linea con l'art. 2 del Protocollo addizionale *Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* secondo il quale

«Il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno. Lo Stato, nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, deve rispettare il diritto dei genitori di provvedere a tale educazione e a tale insegnamento secondo le loro convinzioni religiose e filosofiche».

La Corte edu è inoltre coerente con la sua precedente giurisprudenza secondo cui

«the State, in fulfilling the functions assumed by it in regard to education and teaching must take care that information or knowledge included in the curriculum is conveyed in an objective, critical and pluralistic manner. The

State is forbidden to pursue an aim of indoctrination» (v., tra le altre, *Appel-Irrgang and Others v. Germany*, 6 ottobre 2009).

Da un lato, si osserva come l'educazione sessuale è connessa in modo più diretto con il diritto alla libertà e all'autodeterminazione personale (sia come determinazione psicologica, sia come diritto a disporre del proprio corpo senza subire violenze, costrizioni e abusi, da cui potrebbero derivare gravidanze indesiderate) e con il diritto alla tutela della salute (tutela da malattie sessualmente trasmissibili ma anche diritto a evitare gravidanze non volute).

Dall'altro, l'educazione di genere si pone però come presupposto della stessa educazione sessuale, nella misura in cui è finalizzata a rendere effettiva la parità di trattamento tra gli uomini e le donne e la non discriminazione collegata al genere, cui è connesso il diritto all'autodeterminazione della persona nelle sue varie sfere (compresa quella sessuale). L'educazione di genere contribuisce inoltre a garantire il diritto allo studio in senso sostanziale, inteso come possibilità di scegliere gli studi superiori e universitari in modo libero da stereotipi di genere, nonché il (connesso) diritto al lavoro, prescindendo anche in questo caso dagli stereotipi che tendono a individuare l'esistenza di "lavori maschili" e di "lavori femminili".

L'educazione di genere e l'educazione sessuale, considerate nel loro insieme, sono inoltre funzionali a contrastare e a prevenire in futuro le manifestazioni purtroppo ancora molto diffuse in Italia di violenza sulle donne, di cui il c.d. femminicidio è l'espressione più drammatica, ma che possono assumere tante altre forme (*stalking*, mutilazioni genitali femminili, matrimoni precoci e non desiderati, violenza psicologica, violenza economica, ecc...).

Pertanto, le osservazioni svolte dalla Corte edu nella sentenza *A.R. e L.R. c. Svizzera* del 2018 appena richiamata in materia di educazione sessuale sembrano valere, a maggior ragione visto il rapporto di *genus ad speciem* tra educazione sessuale e di genere, proprio per l'educazione di genere. In particolare, sembra possibile estendere a quest'ultima i principi secondo cui «l'educazione pubblica deve preparare gli alunni alla realtà sociale», già a

partire dalla primissima infanzia, visto che «i bambini non vivono isolati, ma sono esposti a una moltitudine di influenze e di informazioni provenienti dall'esterno - comprese quelle derivanti dai *media* - che possono dare luogo a domande legittime rispetto alle quali è necessario che gli stessi possano confrontarsi». Una di queste domande non può che riguardare i ruoli e le funzioni che gli uomini e le donne devono poter svolgere in condizioni di eguaglianza all'interno della società e liberi da stereotipi di genere, vale a dire l'attuazione a livello sociale dei principi di pari opportunità, di parità di trattamento e di non discriminazione tra i generi.

Prima di concludere in merito al rapporto tra i genitori e la scuola nell'educazione sessuale e di genere dei bambini, non si può non ricordare come, ancora più di recente, durante il viaggio di ritorno dalla “Giornata mondiale della Gioventù” (GMG) svoltasi a Panama, lo stesso Papa Francesco, (intervista del 28 gennaio 2019) ha autorevolmente evidenziato, a sua volta, come l'educazione sessuale sia una responsabilità condivisa tra i genitori e la scuola, affermando che

«Nelle scuole bisogna dare un'educazione sessuale, il sesso è un dono di Dio, non è un mostro, è un dono di Dio per amare. Che poi alcuni lo usino per guadagnare soldi o sfruttare è un altro problema. Ma bisogna dare un'educazione sessuale oggettiva, senza colonizzazione ideologica. Se inizi dando un'educazione sessuale piena di colonizzazione ideologica distruggi la persona. Il sesso come dono di Dio deve essere educato, non con rigidità, educare viene da 'e-ducere', trarre il meglio dalla persona e accompagnarla nel cammino. Il problema è nei responsabili dell'educazione, sia a livello nazionale che locale o di ogni unità scolastica: che maestri si trovano per questo, che libri di testo... Io ne ho viste di tutti i colori... Bisogna avere l'educazione sessuale per i bambini. L'ideale è che comincino a casa, con i genitori. Non sempre è possibile, per tante situazioni della famiglia, o perché non sanno come farlo. La scuola supplisce a questo, e deve farlo, altrimenti resta un vuoto che viene riempito da qualsiasi ideologia» (intervista del 28 gennaio 2019, www.avvenire.it).

2.4. La disciplina minimale o di mero principio sull'educazione di genere prevista dalla l. n. 107/2015 sulla c.d. "buona scuola" e dalle Linee guida del MIUR.

Nel documento della Commissione europea *Impegno strategico a favore della parità di genere 2016-2019* (p. 47) viene evidenziato come, a settembre 2015, l'Italia (insieme al Belgio e alla Lettonia) fosse l'unico Stato dell'Unione europea a non avere ancora intrapreso nessuna politica espressamente indirizzata a favorire la parità di genere negli ambiti dell'istruzione e della formazione.

Obiettivi come quelli enunciati dalla Commissione europea nel suo documento *Impegno strategico a favore della parità di genere 2016-2019* secondo cui è necessario

- continuare le iniziative volte a migliorare l'equilibrio di genere nelle posizioni dirigenziali in campo economico, in particolare tra gli amministratori senza incarichi esecutivi delle società quotate in Borsa (almeno il 40% del sesso sottorappresentato);
- migliorare l'equilibrio di genere fra gli amministratori con incarichi esecutivi delle maggiori società quotate e nel vivaio di talenti;
- ...
- migliorare l'equilibrio di genere nei processi decisionali politici e nella vita pubblica, incluso lo sport;
- raggiungere l'obiettivo del 40% di donne a livello di alti dirigenti e quadri intermedi entro la fine del 2019 (p. 27).

richiedono, per prima cosa, la concreta libertà delle bambine e delle ragazze di immaginare realisticamente di poter ricoprire quei ruoli da adulte, senza che gli stereotipi di genere finiscano comunque per orientarle verso differenti occupazioni lavorative più corrispondenti agli stereotipi femminili nel mondo del lavoro (insegnanti, lavori connessi alla cura, ecc...).

A tale scopo sembra indispensabile, fin dalla primissima infanzia, fornire ai bambini e alle bambine un'istruzione che tenga in adeguata considerazione i profili della parità di genere, contrastando gli stereotipi che possono essere trasmessi loro, anche inconsapevolmente, dalla famiglia, dai *media* e

da *internet* avendo come fine superiore la realizzazione in Italia di un sistema democratico paritario non solo nei principi, ma anche nelle sue più concrete realizzazioni (famiglia, lavoro, rappresentanza politica, ecc...).

A partire dall'entrata in vigore della legge 13 luglio 2015, n. 107, recante la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti nell'ordinamento italiano*, l'educazione di genere è entrata nell'ordinamento italiano e, soprattutto, nelle istituzioni scolastiche cui è affidato il compito, soprattutto tramite la definizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), di curarne l'implementazione ed attuazione nei programmi scolastici e nei metodi di insegnamento.

Nell'art. 1, c. 16 della l. n. 107/2015 si afferma infatti che

«Il piano triennale dell'offerta formativa **assicura** l'attuazione dei principi di pari opportunità **promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni**, al fine di **informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori** sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, nel rispetto dei limiti di spesa di cui all'articolo 5-bis, comma 1, primo periodo, del predetto decreto-legge n. 93 del 2013».

Nel prevedere «l'educazione alla parità tra i sessi» e la «prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni» la legge n. 107/2015 introduce quindi nei PTOF un insieme di obiettivi e di azioni che, considerati nel complesso, possono essere qualificati come “educazione di genere”, affidando ai PTOF stessi il compito, delineato in termini molto generali, di **assicurare** l'attuazione del principio di pari opportunità.

La norma, tuttavia, sembra risentire di un livello decrescente di precettività nella misura in cui si afferma che i PTOF devono “promuovere” l'educazione di genere (anziché “prevedere” o “attuare”, formule che certamente impongono obblighi maggiori in capo agli organi scolastici cui compete l'approvazione dei PTOF). Inoltre, l'attenzione della legge si concentra soprattutto sulla violenza di genere (sulla scia del d.l. n. 93/2013 sulla violenza di genere convertito in legge poco tempo prima) rispetto alla

quale, però, si individua in modo esplicito come obiettivo la mera “informazione” e la “sensibilizzazione” di studenti, docenti e genitori (anziché una vera e propria educazione/istruzione in materia di pari opportunità e di contrasto agli stereotipi di genere).

In particolare si osserva come nella legge n. 107/2015 non venga messo in alcun rilievo il problematico rapporto tra gli stereotipi di genere e il lavoro, anche se, certamente, lo stesso può trarsi dalla formula generale secondo cui l’educazione alla «parità tra i sessi» è finalizzata a prevenire «tutte le discriminazioni», comprese, dunque, anche quelle che si verificano nei contesti lavorativi.

L’art. 1, c. 16 della l. n. 107/2015, inoltre, parlando di «parità tra i sessi» anziché di «parità tra i generi», utilizza una formula linguistica che non esprime in modo adeguato il fatto che le discriminazioni tra le donne e gli uomini non dipendono tanto dal **sex** delle persone inteso come caratteristica biologica che distingue i maschi dalle femmine, ma vanno riferite al **genere** che, in quanto tale, presuppone una visione stereotipata dei ruoli femminili e maschili all’interno della società.

Infatti, come è stato osservato

«Le genre est une construction sociale et culturelle de l’identité d’un homme et d’une femme. Il représente un caractère social et détermine des rôles susceptibles de changer avec les rapports sociaux. Il est donc strictement subjectif et varie selon les mœurs des sociétés.

Le genre se distingue du sexe qui lui est naturel et purement objectif. En effet, le sexe est basé sur de simples différences biologiques constatées entre hommes et femmes (chromosome sexuel mâle ou femelle). Ce sont des faits scientifiques qui sont invariables» [É. AUDIFAX, 2013, p. 7].

All’entrata in vigore dell’art. 1, c. 16 della l. n. 107/2015 ha fatto seguito l’approvazione da parte del Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca (MIUR) delle Linee guida intitolate «Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione»²⁷.

²⁷ Le Linee guida possono essere consultate alla pagina <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>.

Queste Linee guida hanno come fine dichiarato quello di porsi come strumento amministrativo di riferimento in grado di armonizzare a livello nazionale gli interventi delle amministrazioni scolastiche in materia di educazione di genere.

Tuttavia, per prima cosa, le Linee guida si preoccupano di definire, in negativo, che cosa “non è” l’educazione di genere (richiamando a tal fine anche la circolare del 15 settembre 2015, prot. AOODGSIP n. 1972), dichiarando che

«la finalità delle Linee guida “non è, dunque, quella di promuovere pensieri o azioni ispirati ad ideologie di qualsivoglia natura, bensì quella di trasmettere la conoscenza e la consapevolezza riguardo i diritti e i doveri della persona costituzionalmente garantiti, anche per raggiungere e maturare le competenze di cittadinanza, nazionale, europea e internazionale, entro le quali rientrano la promozione dell’autodeterminazione consapevole e del rispetto della persona, così come stabilito dalla Strategia di Lisbona 2000. Nell’ambito delle competenze che gli alunni devono acquisire, fondamentale aspetto riveste l’educazione alla lotta ad ogni tipo di discriminazione, e la promozione ad ogni livello del rispetto della persona e delle differenze senza alcuna discriminazione. Si ribadisce, quindi, che tra i diritti e i doveri e tra le conoscenze da trasmettere non rientrano in nessun modo **né le “ideologie gender”** né l’insegnamento di pratiche estranee al mondo educativo. Inoltre, è opportuno sottolineare che le due leggi citate come riferimento nel comma 16 della legge 107 non fanno altro che recepire in sede nazionale quanto si è deciso nell’arco di anni, con il consenso di tutti i Paesi, in sede Europea, attraverso le Dichiarazioni, e in sede Internazionale con le Carte”. **In questi termini, dunque, la circolare fornisce chiarimenti “riguardo a una presunta possibilità di inserimento all’interno dei Piani dell’Offerta Formativa delle scuole la cosiddetta “Teoria del Gender”, che troverebbe attuazione in pratiche e insegnamenti non riconducibili ai programmi previsti dagli attuali ordinamenti scolastici”.**

Purtroppo le Linee guida non definiscono che cosa si debba intendere per “ideologie o teorie del *gender*”: ideologie/teorie femministe? Teorie

riconducibili alla sfera LGBTQ? Entrambe? Si vuole così sottintendere, ma senza esplicitarlo, che dovrebbero restare fuori dall'educazione di genere di cui alla l. n. 107/2015 sia gli argomenti tipici del femminismo (tra cui, per esempio, il tema dell'interruzione volontaria di gravidanza o della stessa contraccezione ed educazione sessuale), sia questioni che riguardino l'identità e/o l'orientamento sessuale?

Le Linee guida sorvolano sul fatto che la parità tra gli uomini e le donne, anche per ciò che riguarda l'autodeterminazione della persona in relazione al proprio corpo e alla propria salute (nell'esempio sopra fatto dell'ivg), l'orientamento e l'identità sessuale sono tutelati (implicitamente) sia dalla Costituzione italiana, sia dalla CEDU (artt. 1 e 14) e, in modo più esplicito, dalla Carta dei diritti dell'Unione europea (art. 10 TFUE, art. 19 TUE e art. 21 della Carta dei diritti UE).

È evidente come si faccia riferimento alle teorie c.d. del *gender* poiché, come è stato osservato,

«In Italia si è assistito ad una pervasiva e costante campagna di attacco “anti-gender”, dove al concetto scientifico di “genere” si sono voluti attribuire significati ad esso estranei, accusando chi è impegnato nell'educazione al rispetto delle differenze e nella messa in discussione delle relazioni diseguali fra uomini e donne di “traviare bambini e bambine, promuovere la masturbazione, ecc...”. Le conseguenze principali sono state il de-legittimare le ricerche accademiche e non sugli studi genere, il chiudere e bloccare percorsi formativi di prevenzione, il creare un clima di sospetto e paura nei confronti del termine “genere” non solo presso l'opinione pubblica, ma soprattutto incidendo sull'impegno delle istituzioni» [REPORT, 2018, p. 19].

Nelle Linee guida compare più volte la parola “stereotipo”, anche se, nella parte in cui si parla degli stereotipi femminili e maschili, per esplicitare in quale modo questi ultimi si manifestino, si cita (sic!) la frase di una nota pubblicità di dopobarba per uomo (p. 6).

Subito dopo si afferma che

«In questo senso è opportuno ribadire che “maschio” e “femmina”, che connotano l'identità (l'essere) della persona, non sono etichette che denotano comportamenti predefiniti.

Ci sono molti modi di essere donna e altrettanti di essere uomo. Si può essere uomini e donne **in modo libero e rispettoso di sé e degli altri** senza costringere nessuno dentro un modello rigido di comportamenti e di atteggiamenti. **Lungo il percorso del processo educativo e formativo si deve favorire tale libertà, promuovendo conoscenze e attitudini legate quanto più possibile al pieno sviluppo della personalità di studenti e studentesse**, che un domani entreranno nel mondo del lavoro e della vita pubblica apportando competenze differenti e di pari valore e contribuiranno al pieno benessere della comunità civica e sociale e al successo di quella professionale».

Da quanto sopra riportato risulta davvero difficile comprendere che cosa gli istituti scolastici dovrebbero fare per contrastare gli stereotipi di genere, a parte il generico invito a “educare alla libertà” che può voler dire molte cose diverse. Inoltre, viene da chiedersi se la libertà di essere maschi e femmine comprenda oppure escluda l’eventualità di essere persone con orientamenti o identità sessuali diversi rispetto al modello eterosessuale (che sembra essere l’unico qui preso in considerazione) e come gli istituti scolastici dovrebbero rapportarsi e affrontare tali questioni.

Una parziale risposta a questo interrogativo si trova più avanti nelle Linee guida, ovvero nel par. 4 intitolato “Prevenzione di tutte le forme di discriminazione” in cui si legge

«Se la discriminazione di genere appare quale elemento strutturale e trasversale ad ogni realtà sociale, occorre tuttavia considerare gli altri fattori di discriminazione quali la disabilità, l’etnia, la religione, le convinzioni personali, **l’orientamento sessuale**, che possono anche presentarsi in combinazione dando origine alle cosiddette “discriminazioni multiple”».

«La scuola deve impegnarsi nel realizzare una reale inclusione per valorizzare le singole individualità ed educare le nuove generazioni al valore positivo delle differenze e alla cultura del rispetto. La nascita di una dialettica tra identità e diversità consente la più compiuta affermazione dell’individuo».

Anche in questo caso molte affermazioni di principio, ma poche istruzioni operative alle scuole in merito ad azioni concrete, come invece ci si attenderebbe da un documento amministrativo, quali sono le Linee guida, che ha appunto lo scopo di armonizzare gli interventi in materia di educazione di genere a livello nazionale.

A ulteriore riprova del fatto che le Linee guida non valorizzano in maniera adeguata l'impatto che gli stereotipi di genere possono avere sui bambini e sulle bambine sia nello studio, sia nel lavoro, si afferma che studenti e studentesse «che un domani entreranno **nel mondo del lavoro e della vita pubblica**» apporteranno «**competenze differenti e di pari valore**». Non è chiaro se la “differenza” delle competenze che studenti e studentesse apporteranno nel mondo del lavoro e nella vita pubblica saranno diverse in quanto ognuno sceglierà (liberamente) un lavoro diverso da quello degli/delle altri/e, evidenziando dunque un'eventualità piuttosto ovvia.

Oppure se le “competenze differenti” nel lavoro e nella vita pubblica sottintendano il fatto che donne e uomini possiedono “naturalmente” abilità diverse e che su questa base tenderanno a scegliere dei ruoli diversi nel lavoro e nella società, cui corrispondono livelli diversi di prestigio sociale e lavorativo (nonché economico), ma ciò nonostante tutte le competenze avranno «pari valore». In questo caso ci si troverebbe di fronte a una rievocazione implicita degli stereotipi di genere da parte di Linee guida che, al contrario, dovrebbero invece fornire delle indicazioni utili per la loro eliminazione.

Le Linee guida appaiono invece più incisive nel valorizzare l'uso non sessista della lingua italiana, che può contribuire anch'esso ad abbattere gli stereotipi di genere nella misura in cui gli insegnanti prestano attenzione a declinare ogni parola al maschile e al femminile, evitando quanto più possibile il maschile c.d. inclusivo del femminile o intendendo il maschile come forma neutra che, com'è noto, non è contemplata dalla lingua italiana. In particolare sembra necessario declinare sempre al maschile e al femminile i ruoli e le professioni che possono caratterizzare sia la vita privata, sia la vita pubblica (casalinga/casalingo, avvocato/avvocata, sindaco/sindaca, il vigile/la vigile, ecc...) quale strumento per prevenire il formarsi di stereotipi di genere che possono influenzare gli studi e il lavoro futuro dei bambini e delle bambine.

Al proposito si evidenzia infatti come

«È opportuno ricordare, inoltre, che definire una donna con un termine maschile in settori rilevanti della società come le istituzioni e i livelli professionali apicali,

ne opacizza la presenza fino a farla scomparire (termini come “direttore”, “prefetto”, “sindaco” evocano infatti un’immagine maschile, non femminile). E se le esitazioni e addirittura le resistenze all’introduzione di questi nuovi termini femminili possono essere comprensibili dal momento che in passato solo gli uomini rivestivano ruoli istituzionali o svolgevano professioni di prestigio, e che la tradizione ci ha consegnato solo la versione maschile dei relativi titoli, è necessario essere consapevoli che oggi la situazione è cambiata. Adeguare il linguaggio al nuovo status sociale, culturale e professionale raggiunto dalle donne, e quindi al mutamento dell’intera società, si pone oggi come un’azione urgente e necessaria: fornire una rappresentazione inadeguata del genere femminile si configura infatti come una vera e propria violenza simbolica».

Viene inoltre messa chiaramente in evidenza la relazione tra il linguaggio sessista e gli stereotipi lavorativi, sottolineando come

«Un uso della lingua che rifletta la differenza attraverso l’uso del genere grammaticale e permetta così di identificare la presenza delle donne e attribuire loro i nuovi ruoli che esse detengono nella società sul piano professionale e istituzionale, contribuisce a contrastare la discriminazione, a favorire la parità, e anche a trasmettere modelli socioculturali utili alle giovani generazioni per la scelta della loro futura professione» (p. 8).

Si invitano quindi gli insegnanti a tenere conto del maschile e del femminile nell’insegnamento della lingua italiana e anche a fare attenzione a fotografie, immagini e video che possano riprodurre ruoli stereotipati dal punto di vista del genere.

In conclusione si può affermare come le Linee guida non affrontino in modo diretto il problema degli stereotipi di genere in rapporto sia allo studio, sia al lavoro, al quale, infatti, non viene dedicato un paragrafo a sé stante, ma si trovano alcuni riferimenti nei paragrafi 1 e 2 dedicati rispettivamente a “Educazione alla parità tra i sessi e al rispetto delle differenze” e “Il femminile e il maschile nel linguaggio”. Tale problematica viene però soltanto accennata, non sempre in modo chiaro ed esaustivo, e anzi si trascura il fatto che, a fronte dei progressi fatti dalle donne in alcuni ambiti un tempo quasi esclusivamente maschili (come, per esempio, i settori STEM e la politica), la distanza che le separa dagli uomini, soprattutto per ciò che attiene ai ruoli apicali, è ancora molto elevata.

Soprattutto, al di là dei richiami sull'uso non sessista della lingua italiana, sull'attenzione ai libri di testo e a immagini e video contenenti stereotipi di genere, non si forniscono agli insegnanti altre indicazioni utili a contrastare gli stereotipi di genere direttamente connessi allo studio e al lavoro.

Ci si concentra invece, in modo più specifico, sia sulla prevenzione della violenza sulle donne (par. 3), sia sul contrasto alle discriminazioni nel mondo digitale che si esprimono soprattutto nel bullismo, nell'incitamento all'odio e nell'osservazione passiva dei comportamenti discriminatori in rete.

Le Linee guida affidano quindi ai singoli PTFO il compito di adeguare i rispettivi programmi scolastici all'educazione di genere, anche tramite progetti specifici e la formazione degli insegnanti, chiarendo come ciò comporti

«non soltanto enunciazioni di principio, ma anche previsione di azioni concrete da realizzarsi nel corso del triennio sia sul piano dell'informazione, sia su quello della sensibilizzazione, coinvolgendo i diversi attori della comunità scolastica e con il consenso informato dei genitori secondo quanto previsto dal patto di corresponsabilità educativa scuola-famiglia».

Sembra quindi che gli istituti scolastici possano decidere in autonomia se realizzare tutti gli obiettivi previsti dalle Linee guida oppure concentrarsi e privilegiare soltanto alcuni di essi, anche tenendo conto degli ulteriori indirizzi forniti dal MIUR (su questo punto si rinvia al Cap. 3).

In conclusione si può affermare che la disciplina italiana in materia di educazione di genere, che vede come punti di riferimento l'art. 1, c. 16 della legge n. 107/2015 e le Linee guida del MIUR che vi danno attuazione, si pone soprattutto come una normativa di principio che, in quanto tale, è caratterizzata da un livello di precettività molto limitato. A tale proposito si può dire che l'educazione di genere sia stata trasferita, nelle sue più concrete realizzazioni, alle amministrazioni scolastiche, senza che dal livello centrale vi siano delle chiare indicazioni dal punto di vista operativo.

L'educazione di genere, dunque, non fa parte dei programmi scolastici veri

e propri, ma resta una sorta di auspicio rivolto agli istituti scolastici, che potranno liberamente graduarne l'intensità e la frequenza a seconda della maggiore o minore sensibilità di coloro che compongono gli organi cui compete l'approvazione dei PTOF.

Un altro aspetto, che qui preme ancora evidenziare, è come né nella legge n. 107/2015, né nelle Linee guida, si trovino dei riferimenti all'educazione sessuale dei bambini/ragazzi e delle bambine/ragazze, come se tale tipo di educazione che, come si è già detto (v. par. 2), rientra nell'educazione di genere, fosse invece ritenuta del tutto estranea a essa.

Come si vedrà ancora meglio nel successivo Cap. 3, sembrano senz'altro da condividere le Osservazioni conclusive formulate dal *Comitato sull'eliminazione delle discriminazioni contro le donne* nei riguardi del VII Rapporto periodico presentato dall'Italia nel 2017 in materia di istruzione/educazione di genere.

In particolare sembra ancora mancare

«a comprehensive strategy with proactive and sustained measures to eliminate and modify patriarchal attitudes and gender stereotypes, with particular focus on women belonging to minority groups, who are often the target of hate speech and racially motivated violence, by revising textbooks and curricula and conducting awareness-raising campaigns directed at women and men in general and at the media and advertising agencies specifically» (par. 26, lett. a, p. 7/19).

2.5. Alcune osservazioni sulla giustiziabilità della tutela inadeguata/insufficiente dell'educazione di genere nell'ordinamento italiano.

Dal punto di vista della tutela giurisdizionale le formule generiche e dunque caratterizzate da una precettività molto debole previste dalla legge n. 107/2015 e dalle Linee guida del MIUR in materia di educazione di genere di cui si è discusso nel par. 2.4, sono problematiche per vari motivi:

- sembrano poco idonee a vincolare in modo effettivo e rispetto a tutte le azioni esplicitate dalle Linee guida gli organi scolastici chiamati ad approvare i PTOF;
- rendono molto difficile rivendicare in sede giurisdizionale (in questo caso, come già osservato, la sede preposta è quella della giustizia amministrativa, v. par. 2.2.) l'assenza di tutela oppure una tutela inadeguata dell'educazione di genere da parte dei PTOF;
- in particolare rendono molto difficile far valere presso i giudici l'assenza di tutela oppure una tutela inadeguata dell'educazione di genere rispetto ad ambiti specifici comunque previsti dalle Linee guida quali, per esempio, il contrasto agli stereotipi di genere nella famiglia, nello studio e nel lavoro.

Sotto questo profilo, dunque, le norme di principio presenti nella legge n. 107/2015, soddisfano dal punto di vista formale le richieste concernenti l'educazione di genere provenienti dal diritto internazionale e da quello eurounitario (v. *supra*, cap. 1), ma non sembrano in grado di incidere in modo significativo sulla tutela effettiva dell'educazione di genere intesa in senso sostanziale.

In particolare, dal punto di vista dell'ordinamento interno, sembra di poter dire che il giudice amministrativo potrebbe intervenire nei casi più eclatanti, dichiarando per esempio l'illegittimità dei PTOF nei quali dovesse mancare completamente ogni azione riconducibile all'art. 1, c. 16 della l. n. 107/2015 e alle Linee guida nell'arco del triennio. Appare invece più difficile che lo stesso giudice si spinga fino al punto di sindacare le

modalità specifiche e l'intensità con cui i PTFO intervengono in materia di educazione di genere.

Una possibile strada da percorrere nell'ordinamento italiano per quanto riguarda la tutela sostanziale del diritto all'educazione di genere potrebbe essere quello di denunciare la non conformità del diritto interno rispetto al diritto internazionale, con particolare riguardo alle norme previste nella CEDAW in materia di educazione di genere interpretate alla luce delle osservazioni fatte nel 2017 dal *Comitato sull'eliminazione delle discriminazioni contro le donne*. Ciò sarebbe in teoria possibile ai sensi dell'art. 117, c. 1 Cost. che prevede che le leggi nazionali debbano rispettare il limite del diritto internazionale. Nella pratica sarebbe però un percorso tutto da costruire, considerato soprattutto il fatto che la stessa CEDAW lascia agli Stati un margine di apprezzamento molto ampio per ciò che attiene all'attuazione dei diritti e dei principi previsti al suo interno.

Ciò che invece sembra di poter affermare con una certa sicurezza è che nell'ordinamento italiano si è ancora ben lontani da una tutela effettiva del diritto all'educazione di genere. Allo stato dei fatti e della normativa nazionale, dunque, non si può che auspicare per il futuro una maggiore consapevolezza e attenzione da parte delle nostre Istituzioni rispetto a tutto ciò che può contribuire a trasformare l'Italia in un Paese in cui la parità tra gli uomini e le donne sia non solo un principio, ma diventi anche una concreta realtà.

**IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE DI GENERE
DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE**
**Interventi normativi e politiche per favorire un “*dream up*” lavorativo
senza stereotipi di genere**

CAPITOLO 3

**Politiche e progetti finalizzati all'educazione di genere all'interno delle
scuole nell'esperienza italiana**

SOMMARIO: 3.1. I parametri di riferimento in base al Report *Gender in Education and Training* del 2016. - 3.2. Il MIUR e i progetti sulla parità di genere: www.noisiamopari.it. - 3.3. Italia: a che punto è l'educazione di genere nelle scuole? - 3.4. L'educazione di genere in alcune esperienze europee.

3.1. I parametri di riferimento in base al Report *Gender in Education and Training* del 2016.

Lo scopo principale del presente capitolo è quello di dare conto, senza pretesa di esaustività, dei principali progetti avviati in Italia in materia di educazione di genere, ponendo un'attenzione particolare a quelli finalizzati a contrastare gli stereotipi di genere nello studio e nel lavoro.

Per valutare gli interventi che mettono in relazione diretta l'educazione di genere, lo studio e il lavoro realizzati finora in Italia, si possono assumere come parametri i vari punti individuati dallo *European Institute for Gender Equality* nel suo Report *Gender in education and training* del 2016, in cui si individuano le più comuni discriminazioni tra maschi e femmine in relazione all'educazione e alla formazione, cui si è già fatto riferimento nel Cap. 1:

- gender-based different choices across study fields;
- the feminisation of the teaching profession versus the masculinisation of teaching in tertiary education;
- gender stereotypes in education;
- gender and low achievement in school;
- gender and early school leaving;
- gender and training;
- gender-based violence at school.

3.2. Il MIUR e i progetti sulla parità di genere: www.noisiamopari.it

Per quanto riguarda i progetti scolastici in ambiti connessi alla parità di genere e alla non discriminazione una fonte molto utile è rappresentata dal sito **www.noisiamopari.it**, nel quale si trovano pubblicati i principali progetti riguardanti l'attuazione dell'art. 1, c. 16 della legge n. 107/2015 e delle Linee guida di cui si è diffusamente parlato nel Cap. 2.

1) Un progetto molto interessante per quanto riguarda il contrasto agli stereotipi di genere nello studio e nel lavoro è il progetto avviato dal MIUR il 29/01/2019 dal titolo “Applicazione Maggie”, che si propone come obiettivo quello di stimolare i bambini e le bambine che frequentano le classi 3 e 4 della scuola primaria al ragionamento e al *problem solving* attraverso il gioco matematico.



Come si legge sul sito

«In ottemperanza al Protocollo d’Intesa n. 2180 del 10/05/2018 siglato con il MIUR si informano le SS.LL. che l’Associazione Soroptimist International d’Italia ha realizzato l’applicazione Maggie, pensata per stimolare **gli studenti** al ragionamento e al *Problem solving* attraverso il gioco matematico.

L’applicazione si sviluppa attorno alla protagonista Maggie, una giovane esploratrice che, con i suoi **amici**, è alla ricerca del tesoro appartenuto a Seshat, Dea egizia del calcolo e della scrittura.

Gli studenti saranno coinvolti in enigmi matematici, dalla difficoltà

crescente, la cui soluzione li porterà al livello successivo e quindi alla scoperta del tesoro. I rebus sono regolati sulle competenze scolastiche delle classi 3^a e 4^a della scuola primaria. Si precisa che l'applicazione è disponibile in italiano e in inglese. A breve sarà disponibile anche un "quaderno guida" rivolto **agli insegnanti** per **aiutarli** a riportare l'esperienza di gioco in classe e impostare una coinvolgente attività di *problem solving* e di argomentazione nell'usuale attività matematica».

Certamente da apprezzare, in un'ottica di contrasto agli stereotipi di genere rispetto ai quali la matematica rappresenterebbe un'attitudine "maschile", è la scelta di una femmina come protagonista del gioco che si propone (l'esploratrice Maggie). Un'attenzione minore nel contrastare gli stereotipi di genere dal punto di vista di un uso non discriminatorio del linguaggio dal punto di vista del genere si trova invece nel testo sopra riportato, nel quale si parla di "studenti" ma non di "studentesse", di "amici" ma non di "amiche" e di "insegnanti" nella sola accezione maschile. Da parte di un sito ministeriale espressamente dedicato a favorire la parità in tutte le sue possibili declinazioni sarebbe auspicabile una maggiore attenzione all'uso della lingua italiana distinguendo ed evidenziando, ogni qualvolta sia possibile, il maschile e il femminile.

2) Nell'ambito del Piano nazionale per l'educazione alle differenze è stato avviato il progetto Rispetta le differenze che si concentra, molto in generale, sui profili di discriminazione elencati nell'art. 3, c. 1 Cost.



rispettaledifferenze



**RISPETTA
LE DIFFERENZE**

Piano nazionale per l'educazione al rispetto

Tra le azioni previste da questo Progetto vi sono:

- un video realizzato con le studentesse e gli studenti dell'IC "Via N.M. Nicolai" di Roma in collaborazione con il laboratorio teatrale integrale Piero Gabrielli;
- contributi video di *testimonial*;
- campagna *social* con relativi materiali (cartoline, infografiche, video) che partirà dalla diffusione e dal rilancio dell'hashtag #rispettaledifferenze;
- utilizzo del portale www.noisiamopari.it come piattaforma di riferimento del Piano.

3) Nell'anno scolastico 2017/18 si è svolto il Concorso nazionale "STEM: femminile plurale" istituito con D.D. n. 663 del 18 aprile 2018 che ha visto coinvolte le scuole (primaria, secondaria di I e di II grado) su due progetti "Scienziate di ieri e di oggi" e "Il diritto di contare".



Gli esiti del Concorso sono consultabili alla pagina [https://www.noisiamopari.it/_file/documenti/news/2018/MIUR_AOODGSI_P_REGISTRO%20UFFICIALE\(U\)_0002721_06-06-2018.pdf](https://www.noisiamopari.it/_file/documenti/news/2018/MIUR_AOODGSI_P_REGISTRO%20UFFICIALE(U)_0002721_06-06-2018.pdf)

Il Concorso ha avuto come obiettivo il contrasto degli stereotipi di genere nello studio e nel lavoro e rappresenta una delle iniziative avviate durante «Il mese delle Stem» dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in collaborazione con il Dipartimento delle Pari opportunità della Presidenza del Consiglio, con l'obiettivo di promuovere le discipline STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) nelle scuole di ogni ordine e grado.

Come si legge sul sito noisiamopari.it, viene infatti messo in evidenza come

«uno degli stereotipi esistenti dentro il sistema formativo è quello di una presunta scarsa attitudine delle studentesse verso le discipline STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) che conduce a un divario di genere in questi ambiti sia interno al percorso di studi che nelle scelte di orientamento prima e professionali poi.

In occasione dell'8 marzo, Giornata internazionale della donna, viene quindi emanato il concorso STEM: femminile plurale, che intende favorire una riflessione sulla presenza delle donne nelle discipline STEM, al fine di incoraggiare in modo pari studentesse e studenti a sviluppare una lettura critica dei pregiudizi e degli stereotipi di genere riguardanti le materie scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche e matematiche, nonché di incoraggiare le studentesse allo studio di tali materie.

Il concorso, rivolto alle istituzioni di ogni ordine e grado, propone la realizzazione di un progetto a scelta tra due aree tematiche: Scienziato di ieri e di oggi e Il diritto di contare».

Sul sito noisiamopari.it il progetto sembra essere stato attivato anche per il 2018/2019, anche se non è reperibile il bando specifico con le modalità e i tempi di partecipazione.

Prima di concludere, si può ancora ricordare il **“Gioco del rispetto”**, un progetto per le scuole nato nel 2015 con il contributo della Regione Friuli-Venezia Giulia specificamente indirizzato a educare i bambini a superare gli stereotipi sui ruoli di genere, facendo apprendere il valore dell'uguaglianza e delle pari opportunità tra uomini e donne attraverso il gioco. Ciò partendo dal presupposto che i bambini e le bambine entrano in contatto fin da piccolissimi con ruoli di genere stereotipati, partendo proprio dall'industria e dalla commercializzazione dei giocattoli.

Questo progetto, tuttavia, è stato sospeso dal Comune di Trieste nello stesso anno in cui ha preso avvio a causa della forte opposizione a esso da parte di varie testate giornalistiche locali e nazionali²⁸.

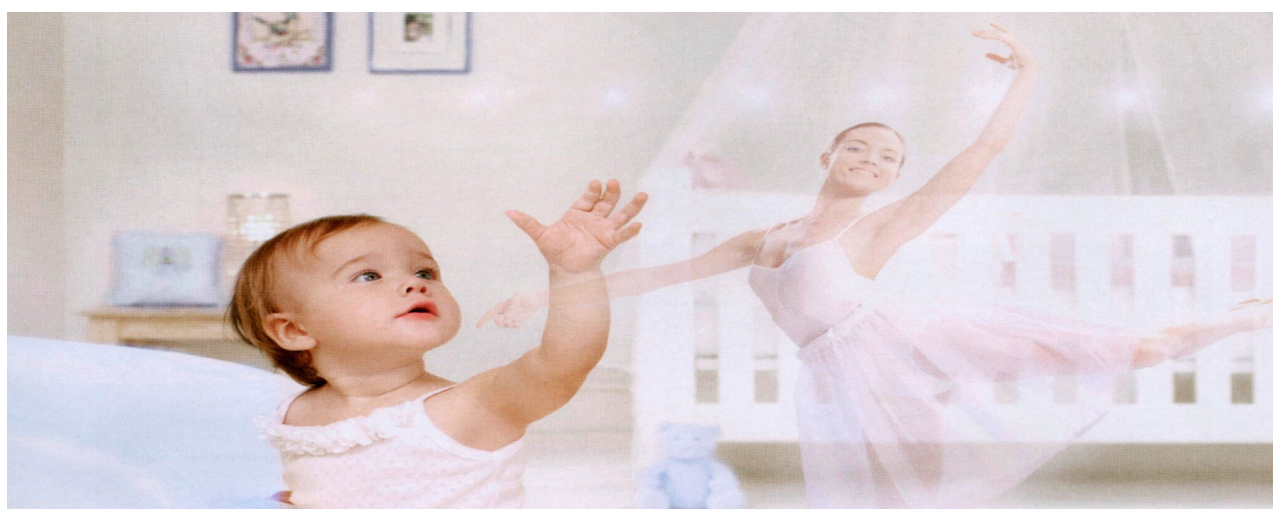
Sul sito <https://www.illibraio.it/gioco-rispetto-libri-bambini-stereotipi-381061/> è disponibile un elenco di titoli di libri per bambini finalizzati all'educazione di genere senza stereotipi.

Si evidenzia come il settore dei prodotti destinati ai bambini (non solo giocattoli, ma anche prodotti destinati ai bambini) sia ancora oggi una fonte molto ricca di stereotipi maschili e femminili. Se ne riportano qui di seguito alcuni esempi:



²⁸ Secondo quanto riportato in AA.VV., *Attuazione della Convenzione di Istanbul in Italia. Rapporto delle associazioni di donne*, 2018, p. 19, a proposito del “Gioco del rispetto” *Il Giornale* titolava “La follia dei 'giochi gender' bimbi travestiti da bimbe” (di Fausto Biloslavo apparso il 15/03/2015) e *Libero* parlava di “ora di pornografia all'asilo” durante la quale i bambini sono “invitati a toccarsi le parti intime” (Giordano Teodoldi, il 10/03/2015, *Libero*).





(Immagine tratta dallo spot di Aptamil)

Da qui l'esigenza che le Istituzioni statali e territoriali si impegnino al massimo per contrastare gli stereotipi sessisti non solo a scuola, ma anche intervenendo, per esempio, con approcci ispirati in generale al *mainstreaming* di genere, anche sui messaggi trasmessi dai *media* (pubblicità, giornali, social network e internet in generale, programmi tv, ecc...)²⁹.

²⁹ In Italia una alquanto balorda attività di vigilanza sugli stereotipi sessisti nei media è svolta dall'Ordine nazionale dei giornalisti, dall'AGCOM (Autorità di vigilanza su tutto il settore audio-televisivo pubblico e privato) e dalla RAI, ma senza che ciò possa dare luogo a sanzioni o interventi di altro tipo.

A questo proposito un modello di riferimento può essere la Svezia dove non solo si contrastano gli stereotipi di genere fin dal 1998 (quando una legge nazionale ha introdotto il principio secondo cui gli stereotipi di genere andavano contrastati fin dalla scuola dell'infanzia), ma dove nel 2018 è stata approvata dal Consiglio cittadino di Stoccolma una legge che vieta le pubblicità sessiste o che riproducono stereotipi di genere negli spazi pubblici. Anche il sindaco di Londra, nel 2016, è intervenuto per proibire la diffusione sui mezzi di trasporto pubblico la diffusione di stereotipi di genere riguardanti soprattutto i corpi femminili. Sempre nel Regno Unito il prossimo 14 giugno 2019 entrerà in vigore una modifica *all'Advertising Code* in base alla quale «[Advertisements] must not include gender stereotypes that are likely to cause harm, or serious or widespread offence».

In Italia si può osservare come vi siano Regioni (Emilia-Romagna, Toscana, Friuli-Venezia Giulia) che hanno finanziato specifici progetti educativi in materia di parità di genere destinati alle scuole (come, per esempio, quello della Regione Friuli-Venezia Giulia di cui si è parlato poco sopra), mentre in altre (così come al livello degli enti locali) tali progetti risultano del tutto assenti oppure dipendono dalle valutazioni e dagli orientamenti politici delle maggioranze di volta in volta al potere.

3.3. Italia: a che punto è l'educazione di genere nelle scuole?

Nel paragrafo precedente si è dato conto dei progetti di portata nazionale in cui è coinvolto direttamente il MIUR come ente promotore/finanziatore degli stessi. Ciò non esclude la possibilità per le scuole nazionali di attivarsi autonomamente, dando corso a progetti locali in materia di parità di genere e di non discriminazione, anche promossi e/o con la collaborazione di singoli, associazioni e centri antiviolenza. Il tutto, però, in assenza di un coordinamento a livello nazionale, esclusa appunto la possibilità da parte delle scuole di caricare spontaneamente i propri progetti in materia di educazione di genere sul portale nazionale del MIUR.

Sempre sul sito noisiamopari.it si possono avere informazioni sui progetti realizzati dalle scuole suddivisi in base agli anni di riferimento e alle diverse tematiche individuate all'interno del sito. Queste ultime sono: la discriminazione di genere; la discriminazione di razza e di religione; il contrasto all'omofobia; il contrasto al bullismo; il mese delle STEM.

La prima tematica, relativa alla discriminazione di genere, è quella collegata in modo più diretto all'art. 1, c. 16 della l. n. 107/2015 (v. *supra*, cap. 2), e rispetto a essa i progetti caricati sul sito risultano attualmente fermi al 2017. Anche per quanto riguarda le altre tematiche sopra indicate i progetti caricati dalle scuole sono fermi al 2017, con la sola eccezione di quelli relativi al c.d. “mese delle STEM”, progetto attualmente in corso e supportato direttamente dal MIUR.

Come evidenziato finora vi sono molti modi attraverso cui è possibile contrastare le discriminazioni di genere e favorire la parità anche tra i bambini di più giovane età: percorsi formativi per il personale scolastico e non, laboratori nelle scuole, dibattiti pubblici, diffusione di libri di testo, realizzazione di giochi e attività ludiche.

In Italia l'effettiva implementazione di questi strumenti e, più in generale, l'attivazione di progetti collegati all'educazione di genere ha incontrato vari ostacoli, tra cui la definizione in termini molto generali di quale sia l'impegno dello Stato nel contrasto alle discriminazioni di genere e rispetto alla tutela della parità tra uomini e donne, con particolare riguardo alla legislazione scolastica (l. 170/2015, art. 1, c. 16). Tali interventi sembrano infatti indirizzati più a rispondere, soprattutto sul piano formale o si potrebbe dire quasi “estetico”, a richiami specifici provenienti dal livello internazionale da specifici trattati e convenzioni espressamente finalizzati a tutelare i diritti delle donne e la non discriminazione come la CEDAW e la Convenzione di Istanbul.

La loro efficacia risulta tuttavia fortemente limitata nella misura in cui le azioni intraprese, a tutti i livelli di governo (statale, regionale e degli enti locali), sembrano avere un carattere perlopiù estemporaneo anziché la sistematicità e la continuità che dovrebbe contraddistinguere un programma efficace di educazione di genere all'interno delle scuole. Inoltre, l'educazione di genere è erogata “a progetto”, ma non costituisce in alcun

modo l'oggetto di uno specifico insegnamento o materia di studio obbligatoria né per gli/le insegnanti, né per gli/le alunni/e.

Pertanto, se da un lato i progetti presenti sul sito noisiamopari.it tendono a coprire tutte le aree di intervento individuate dallo *European Institute for Gender Equality* nel suo Report *Gender in education and training* del 2016 riportate poco sopra, ciò avviene in modo non continuativo e per questo poco efficace.

Infine non si può trascurare l'opposizione portata avanti in Italia dalle formazioni sociali e religiose più conservatrici e fondamentaliste (soprattutto di matrice cattolica) nei confronti della diffusione all'interno della scuola pubblica di una cultura generalizzata della parità e della non discriminazione³⁰.

³⁰ Sempre nel Report AA.VV., *Attuazione della Convenzione di Istanbul in Italia. Rapporto delle associazioni di donne*, 2018, p. 19, si riporta come a Bologna «nel settembre 2017 il comitato provinciale bolognese “Difendiamo i nostri figli – Family Day” e Forza Italia compie una schedatura delle scuole in cui vengono affrontate le teorie del gender, attribuendo uno stigma rosso se la scuola fa attività «filo-gender», giallo se ci sono solo «tracce gender» e verde se non si riscontra nulla. Questi esempi dimostrano il clima di caccia alle streghe, paura e intimidazione che si è diffuso nel corso degli anni per opera di stampa, gruppi di destra e cattolici contro insegnanti, scuole e associazioni. In pochissimi casi le istituzioni locali e nazionali sono state in grado di reagire in modo coerente e compatto a questi attacchi; in alcuni casi i progetti sono stati bloccati; altre volte sono stati supportati, ma con la richiesta esplicita di operare una auto-censura, ovvero di non usare il termine “genere” per non incorrere nella gogna mediatica e nell'opposizione di forze politiche».

3.4. L'educazione di genere in alcune esperienze europee.

Svezia

Il principio generale svedese di uguaglianza di genere è che tutti, indipendentemente dal sesso, hanno il diritto di lavorare e mantenersi, di bilanciare la carriera e la vita familiare, e di vivere senza la paura di abusi o violenze.

L'uguaglianza di genere implica non solo una distribuzione equa tra uomini e donne in tutti i settori della società, ma riguarda anche gli aspetti qualitativi, garantendo che le conoscenze e le esperienze di uomini e donne siano utilizzate per promuovere il progresso in tutti gli aspetti della società. Obiettivo principale delle politiche in materia di uguaglianza di genere è che le donne e gli uomini abbiano lo stesso potere di plasmare la società e le loro vite³¹. Muovendo da questo obiettivo, l'agenda politica svedese in materia è orientata verso sei sotto-obiettivi: oltre ai target rappresentati dal raggiungimento dell'uguaglianza tra uomo e donna nella distribuzione delle cariche, sia pubbliche che private, e al perseguimento del principio secondo il quale donne e uomini devono avere le stesse opportunità e condizioni per quanto riguarda il lavoro retribuito, assume significativa rilevanza il target "*Gender-equitable education*", secondo il quale ci si prefigge che donne e uomini, ragazze e ragazzi debbano avere le stesse opportunità e condizioni per quanto riguarda l'istruzione e la formazione, le scelte di studio e lo sviluppo personale. L'obiettivo riguarda l'intero sistema di istruzione formale, dall'asilo all'istruzione superiore, compresa l'educazione degli adulti e l'istruzione superiore professionale. Sono inclusi anche l'istruzione e la formazione al di fuori del sistema di istruzione formale, quali ad

³¹ Si rammentano, tra le principali norme in materia, lo *Swedish Higher Education Act* (2003: 1117), secondo cui "L'uguaglianza tra donne e uomini deve sempre essere presa in considerazione e promossa nelle operazioni degli istituti di istruzione superiore; il *Parental Leave Act* (1995: 584) che tutela i diritti delle donne incinte e dei genitori. La parità di opportunità e trattamento in relazione al lavoro, all'occupazione, alle condizioni di lavoro e alla formazione continua è principalmente regolata dallo svedese *Discrimination Act* (2008: 567), che mira a combattere la discriminazione e, in altri modi, a promuovere pari diritti e opportunità indipendentemente dal sesso, dall'identità o espressione transgender, dall'etnia, dalla religione o da altre convinzioni, disabilità, orientamento sessuale o età.

esempio le scuole popolari e le attività educative delle associazioni di studio.

Il sistema svedese di istruzione di base obbligatoria risale al 1842, quando fu approvato il primo Codice di scuola elementare (*Folkskolestadgan*, SFS 1842: 19). Poiché l'analfabetismo tra la popolazione in generale era ampiamente riconosciuto come un problema, fornire istruzione alle masse divenne una preoccupazione politica per il governo. Tuttavia, il codice del 1842 non rendeva l'istruzione di base obbligatoria per tutti i bambini, ma la rendeva invece generalmente accessibile richiedendo che ogni parrocchia fornisse una scuola e almeno un insegnante. L'istruzione primaria era quindi responsabilità delle autorità locali. L'istruzione divenne obbligatoria per tutti i bambini con l'emanazione del Codice della Scuola Primaria del 1882 (*Folkskolestadgan*, SFS 1882: 8), senza che nessun curriculum specifico fosse stato assegnato alle scuole primarie al momento dell'istituzione. Un programma di studi generale fu introdotto per la prima volta nel 1878, insieme all'introduzione di un periodo di sei anni di istruzione obbligatoria. Le classi individuali (gradi) furono introdotte nel 1864.

Al momento della sua introduzione, nel 1842, l'obbligo scolastico fu accolto con scarso entusiasmo tra la popolazione rurale, per la quale fu progettato, e tra l'élite. Mentre le famiglie delle classi superiori educavano i loro figli attraverso l'insegnamento domestico, i membri delle classi inferiori non erano convinti del valore dell'istruzione generale: i bambini, infatti, erano comunemente necessari nelle fattorie come forza lavoro. Inizialmente la frequenza scolastica era piuttosto limitata e stagionale, dato che molti studenti dovevano viaggiare da casa per diversi chilometri per raggiungere la scuola più vicina, e, inoltre, perché i bambini di diverse età venivano educati in una singola classe. Fu dibattuto pubblicamente se le femmine dovessero ricevere la stessa educazione dei maschi, e se addirittura ricevere un'educazione formale. Mentre l'educazione elementare veniva fornita dalle comunità locali e dalle parrocchie, un sistema di scuole private per ragazze si sviluppò parallelamente al sistema scolastico pubblico, poiché alle ragazze non fu permesso di frequentare le scuole secondarie pubbliche fino al 1927.

L'istruzione obbligatoria è stata gradualmente riformata dalla fine del XIX secolo a partire dall'introduzione di un quadro legale per i primi anni di scuola elementare (SFS 1858: 31). Il codice scolastico del 1882 introdusse diverse modifiche al sistema scolastico, sebbene queste riforme si diffusero non uniformemente in tutto il paese. Il codice della scuola del 1921 (SFS 1921: 604) introdusse per la prima volta un unico curriculum nazionale; in seguito, il Parlamento estese la durata della scuola dell'obbligo a sette anni (SFS 1936: 305) per i bambini di età compresa tra 7 e 14 anni a partire dal 1937, benchè questa riforma fu attuata a livello nazionale solo a dal 1949. Nel 1958 (SFS 1958: 399) ci fu una riorganizzazione del sistema scolastico con la definitiva separazione delle scuole dalla chiesa e con l'attribuzione di funzioni organizzative alle autorità locali (consigli di amministrazione della contea) che operavano per conto del governo.

Nel 1962 una integrale riforma del codice scolastico (attraverso le leggi SFS 1962: 319 e SFS 1962: 439) estese l'obbligo dell'istruzione alla sua attuale durata pari a 9 anni, introducendo un sistema unitario mediante l'abolizione delle scuole femminili.

Dagli anni '70 in poi, il curriculum scolastico ha subito diversi cambiamenti, in particolare nel 1980, 1994 e nel 2011, anno in cui è stato introdotto l'attuale curriculum (*Läroplan för grundskolan*).

C'è una lunga tradizione nella storia dell'educazione sessuale in Svezia, il cui insegnamento diventa sempre più radicato nella prima metà del XX secolo. L'educazione sessuale obbligatoria è stata introdotta nelle scuole svedesi nel 1955, con la finalità di promuovere l'uguaglianza di genere e pari dignità di tutti, contribuendo nel contempo a contrastare problemi di sicurezza della salute legata alla diffusione di malattie sessualmente trasmissibili e a problematiche di natura sociale quali l'aborto, all'uso di linguaggio sessuale, lo sfruttamento sessuale, violenza e oppressione legate al genere e all'identità sessuale.

Con l'adozione dell'attuale curriculum nel 2011 termini come sessualità, relazioni, genere, uguaglianza di genere sono stati inseriti in molti dei corsi

e dei programmi di studio per l'istruzione obbligatoria e secondaria superiore e per gli adulti³².

L'educazione di genere odierna è pertanto organizzata sotto tre aspetti:

1. *Integrazione del soggetto.* La maggior parte del lavoro si svolge nell'ambito dei corsi di insegnamento, attraverso discussioni guidate da insegnanti e alunni in classe. L'obiettivo è dare prospettiva e conoscenza degli alunni, portarli a comprendere il contesto e capire come la visione dell'uguaglianza di genere, della sessualità e delle relazioni ha un impatto sull'intera società e le possibilità di vita delle persone, rendendoli consapevoli delle norme e dei valori che influenzano individui e gruppi nella società.
2. *Sforzi quotidiani: cogliere ogni opportunità.* La seconda parte riguarda il lavoro scolastico quotidiano, cogliendo le opportunità per affrontare l'argomento. Succede molto nel corso di una giornata scolastica. Questo potrebbe coinvolgere contributi positivi e costruttivi che portano gli alunni a discutere e parlare di questioni morali ed esistenziali relative al genere, alla sessualità o alle relazioni; spesso in relazione a problemi attuali nei media o alla vita di tutti i giorni.
3. *Lezioni individuali o giornate a tema.* Il terzo lato di questo triangolo può comportare lezioni individuali o giornate a tema quando gli alunni hanno l'opportunità di discutere diverse questioni relative all'educazione di genere.

Ai sensi dell'art. 5 dello *Swedish Education Act*, l'educazione deve essere progettata secondo i principi democratici e valori e diritti umani, come l'invulnerabilità della vita umana, libertà individuale e integrità, pari dignità di tutte le persone, uguaglianza e solidarietà tra le persone.

³² « *Sex Education Gender equality, sexuality and human relationships in the Swedish Curricula* » in <https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=3580>

Danimarca

Storicamente, il sistema educativo danese è stato radicato nella fede e nell'etica cristiana, e ha cercato di promuovere il livello di istruzione e la competenza professionale e imprenditoriale nell'interesse di garantire stabilità sociale e politica e promuovere la concorrenza in una società globalizzata. La legge sulla scuola elementare (*Folkeskoleloven*) delinea i principi guida per l'istruzione obbligatoria, così come per la *folkeskole* (la scuola elementare pubblica). La *folkeskole* è l'istituzione che costituisce la base del diritto costituzionale alla libera istruzione (istituito nel 1953). Va notato, tuttavia, che non è la frequenza scolastica in quanto tale che è obbligatoria per i bambini danesi, ma piuttosto la partecipazione all'istruzione.

Solo cinque importanti cambiamenti furono apportati alla Scuola Primaria. Tra il 1814 e la fine del XX secolo il percorso di istruzione scolastica è stato modificato cinque volte: nel 1903, 1937, 1958, 1975 e 1993; in particolare, con la riforma del 1975 è stato modificato il curriculum e gli obiettivi della *folkeskole*, con l'abolizione dei rapporti con la chiesa e con la trasformazione del sistema scolastico in un sistema non confessionale.

Nei primi anni del XXI secolo sono state apportate ulteriori modifiche importanti alla legislazione in materia di istruzione relative alla definizione di obiettivi chiari per tutte le materie insegnate (2001), all'introduzione di un test elettronico nazionale per misurare i risultati accademici a tutti i livelli della scuola primaria (2006-07) e all'introduzione degli esami obbligatori di terzo grado (2007).

La Danimarca, pur collocandosi tra i primi paesi in Europa per azioni e misure normative a sostegno dell'uguaglianza tra generi, è sì caratterizzata da alti tassi di occupazione femminile, ma è altresì alto il numero di donne lavoratrici a tempo parziale, è presente un significativo divario retributivo tra i sessi, vi è una considerevole diversità di genere nelle scelte educative e nel mercato del lavoro, nonché scarsa rappresentanza delle donne nel processo decisionale economico, nella scienza e nella ricerca, oltre ad un alto tasso femminile nell'adozione di permessi di congedo parentale.

Tuttavia, non esistono strumenti normativi che abbiano introdotto nel sistema di istruzione alcuna azione stabile di educazione all'uguaglianza di genere³³.

Ogni anno il Ministero Danese per le Pari Opportunità adotta un *Report/Perspective and Action Plan*³⁴ nel quale vengono individuate le azioni che il Governo si prefigge di adottare nell'anno successivo, e nel quale viene fornito un consuntivo dei programmi promossi l'anno precedente. Il documento riguarda piani d'azione sull'uguaglianza di genere in tema di violenze, sessismo, tratta di esseri umani, congedo parentale, disparità salariale, azioni a favore delle minoranze etniche, e proposte nel sistema educativo le quali, tuttavia, non assumono l'auspicato caratteri di stabilità e organicità all'interno del sistema educativo, lasciando alla volontà e alla disponibilità del personale docente sull'adesione alle misure proposte.

Inoltre, il tema dell'uguaglianza di genere non è ancora sufficientemente integrato nelle politiche e nelle pratiche dell'amministrazione centrale, né a livello comunale e regionale, come anche rilevato dal Parlamento Europeo³⁵.

³³ Il *Gender Equality Act* (la legge danese sull'uguaglianza di genere), in vigore dal 2000, con emendamenti/revisioni nel 2007, 2008, 2009, 2011, 2012 e 2013 afferma che le autorità pubbliche devono, nell'ambito delle rispettive competenze, cercare di promuovere l'uguaglianza di genere e integrare l'uguaglianza di genere in tutte le attività di pianificazione e amministrazione. Con la modifica della Legge sull'uguaglianza di genere nel 2013, tutte le istituzioni pubbliche a tutti i livelli sono tenuti a riportare il loro status sull'uguaglianza di genere ogni due anni al Dipartimento per l'uguaglianza di genere. Non esiste alcuna previsione normativa specifica nell'ambito dell'istruzione.

³⁴ Per consultare l'ultima il Report 2019, al momento disponibile solo in lingua danese, si veda il sito del Ministero per le Pari Opportunità al link <http://um.dk/da/ligestilling/publikationer>. E' altresì disponibile in lingua inglese il Report 2018.

³⁵ Si veda il "*The Policy on Gender Equality in Denmark – Update*", predisposto dalla Direzione Generale Politica interna, disponibile al link [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2015/510026/IPOL_IDA\(2015\)510026_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2015/510026/IPOL_IDA(2015)510026_EN.pdf)

Finlandia

Uno dei principi base dell'educazione finlandese è che tutti devono avere pari accesso a un'istruzione e una formazione di alta qualità. Le stesse opportunità educative devono essere disponibili per tutti i cittadini, indipendentemente dalla loro origine etnica, età, ricchezza o luogo di residenza. Le politiche educative del paese si basano sul principio dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita: gli individui, cioè, possono sempre avanzare a un livello più alto di istruzione indipendentemente dal profilo professionale o dalle scelte vocazionali operate.

L'inclusione e l'uguaglianza dei diritti all'istruzione sono stati i principali principi guida delle politiche educative finlandesi da quando il paese ha ottenuto l'indipendenza nel 1917. Ai sensi del *Compulsory Education Act* del 1921, a tutti i bambini finlandesi dai sette ai tredici anni è stata garantita un'istruzione di base di sei anni. Di conseguenza, la rete della scuola elementare è stata estesa anche ai comuni più piccoli e remoti.

Nei decenni successivi alla seconda guerra mondiale, la Finlandia subì una rapida industrializzazione e cambiamenti strutturali. Dal 1950 al 1960, il numero di alunni delle scuole elementari aumentò molto rapidamente: come conseguenza, con regolamenti emanati nel 1957 e nel 1958, furono aggiunti alla scuola elementare due anni di scuola civica, che allora consisteva in otto gradi. A quel tempo, i bambini venivano assegnati all'età di 11 o 12 anni a uno dei due percorsi educativi: al quarto anno, gli studenti potevano presentare domanda di ammissione alla scuola secondaria (scuola di grammatica), che li preparava agli esami necessari per l'ingresso all'università. Gli alunni che non venivano ammessi alla scuola secondaria o i cui genitori non potevano permettersi o non volevano che i loro figli frequentassero la scuola secondaria, venivano iscritti alla scuola civica dopo aver completato la scuola primaria.

In corrispondenza dell'aumento del tenore di vita è cresciuta la richiesta di erogazione di livelli più alti di istruzione. Nel 1955-56, solo 34.000 bambini furono iscritti nelle scuole di grammatica nazionale; ma solo cinque anni dopo l'iscrizione era salita a 215.000. All'inizio degli anni '70, il 60% dei bambini della fascia di età interessata frequentava la scuola di grammatica. Durante lo stesso periodo, la popolarità della scuola civica diminuì rapidamente; divenne sempre più chiaro che il sistema educativo richiedeva una revisione fondamentale e una discussione sull'istituzione di una scuola municipale completa di nove anni, universalmente gratuita. Come parte di una riforma educativa promulgata nel 1968, fu istituita la scuola globale di nove gradi. La riforma è stata attuata gradualmente da nord a sud nel corso degli anni '70, e nel periodo 1981-1982 tutti gli studenti della fascia di età interessata frequentavano una scuola completa.

Per due decenni, il sistema è stato supervisionato e gestito centralmente. Una tendenza verso il decentramento della *governance* dell'istruzione - vale a dire la concessione di una maggiore autorità decisionale ai comuni e alle scuole - è iniziata negli anni '80 e si è intensificata negli anni '90. Dopo la riforma del finanziamento del 1993, l'istruzione è stata organizzata per la maggior parte a livello comunale: nello stesso anno, il nuovo piano di studi nazionale ha dato ai comuni e alle scuole maggiore libertà e flessibilità per decidere il curriculum, che ha permesso alle scuole di specializzarsi in diversi campi. Il nuovo *Basic Education Act* del 1998 ha eliminato la separazione delle scuole nelle fasi inferiori e superiori e ha consentito ai genitori di chiedere che i loro figli fossero collocati eventualmente in una scuola diversa da quella assegnata dall'autorità locale.

L'*Equality Act* (Legge 1986:406) obbliga scuole e istituti di istruzione a predisporre piani di uguaglianza di genere e a sviluppare le loro attività; esso deve contenere una valutazione dell'uguaglianza di genere all'interno dell'istituzione, le misure necessarie per promuovere l'uguaglianza di genere e una revisione del piano precedente. Un'attenzione speciale deve essere prestata alle selezioni degli allievi, all'organizzazione dell'insegnamento, alle differenze di apprendimento e alla valutazione dello studio individuale, alla prevenzione delle molestie sessuali e delle molestie basate sul genere.

L'art. 23 del *Non-discrimination Act* (1325/2014), oltre a confermare gli obblighi previsti dall'*Equality Act*, prevede anche misure di risarcibilità a favore delle vittime di azioni di discriminazione perpetrate da istituti scolastici e formativi.

Norvegia

La Costituzione della Norvegia all'art. 109 dispone che “Tutti hanno diritto all'istruzione. I bambini hanno il diritto di ricevere un'istruzione di base. L'educazione deve salvaguardare le capacità e i bisogni dell'individuo e promuovere il rispetto per democrazia, stato di diritto e diritti umani. Le autorità dello Stato assicurano l'accesso all'istruzione secondaria superiore e pari opportunità per l'istruzione superiore sulla base delle competenze”.

Il Parlamento norvegese insieme al governo definisce gli obiettivi e le norme quadro in materia di istruzione, che sono tradotte in azioni dal Ministero dell'istruzione e della ricerca che è responsabile della realizzazione della politica di istruzione nazionale.

Il sistema educativo norvegese è articolato in scuole materne, istruzione primaria, istruzione secondaria inferiore e secondaria superiore, oltre all'istruzione professionale, e vede la compartecipazione del governo, delle contee e dei comuni.

Tutti i ragazzi e le ragazze che vivono in Norvegia hanno il diritto e l'obbligo di completare l'istruzione obbligatoria per la durata di un ciclo di dieci anni.

L'obiettivo fondamentale del Governo norvegese in tema di parità di genere è aumentare le opportunità disponibili per donne e ragazze, promuovere il loro diritto all'autodeterminazione e promuovere il loro *empowerment*. La Norvegia ha una lunga tradizione di misure volte a garantire i diritti delle donne e l'uguaglianza di genere. In tale prospettiva, nel settembre 2016, il Governo ha lanciato un nuovo piano d'azione per questo lavoro *Action Plan for Women's Rights and Gender Equality in Foreign and Development Policy 2016-2020* (La versione norvegese del piano d'azione.)

Il piano d'azione stabilisce cinque obiettivi:

- educazione all'uguaglianza inclusiva ed equa per tutte le ragazze e i ragazzi;
- partecipazione paritaria delle donne nella vita politica;
- pieno diritto economico per le donne e pari opportunità per le donne di partecipare al mercato del lavoro;
- eliminazione della violenza e pratiche dannose contro ragazze e donne;
- salute e diritti sessuali e riproduttivi per ragazze e donne.

Estonia

Storicamente, l'inizio dell'istruzione formale in Estonia risale al XIII-XIV secolo, quando furono fondate le prime scuole monastiche. Nel 1583 fu aperta la prima scuola secondaria superiore, o ginnasio, e nel 1632 fu istituita un'università a Tartu. Alla fine del XVII secolo il governo decise di istituire una scuola in ogni parrocchia, ma i progressi verso questo obiettivo furono piuttosto lenti.

In seguito all'istituzione della Repubblica di Estonia nel 1918, fu sviluppato un sistema nazionale completo e aggiornato di istruzione pubblica: il sistema comprendeva l'istruzione primaria generale, obbligatoria e gratuita, con un periodo di studio molto più lungo e un curriculum più ampio di prima. In rottura con il passato, l'estone è diventata la principale lingua di insegnamento a tutti i livelli di istruzione. Nel 1940, l'Estonia fu incorporata nell'Unione Sovietica e il sistema educativo del paese fu riorganizzato per renderlo compatibile con il modello sovietico; i curricula durante il periodo sovietico erano fortemente ideologici e ponevano un'alta priorità nell'insegnamento della lingua russa. Ciononostante, in Estonia fu permesso di mantenere l'insegnamento nella lingua locale e una certa autonomia limitata nello sviluppo dei curricula. Allo stesso tempo, nel paese è stato istituito un sistema parallelo di scuole con il russo come lingua di insegnamento per fornire istruzione a una popolazione migrante in rapido aumento che si era trasferita in Estonia tra gli anni '40 e la fine degli anni '80, principalmente dalla Federazione Russa.

L'Estonia iniziò a muoversi verso una maggiore autonomia verso la fine degli anni '80 in risposta alle riforme della perestrojka di Gorbaciov: nel campo dell'istruzione, è stato sviluppato un nuovo curriculum per l'istruzione generale. I nuovi programmi, che erano liberi da vincoli ideologici precedenti, furono adottati nelle scuole estoni nel 1989. Gli ultimi ostacoli alle riforme globali furono rimossi quando il paese riacquistò la sua indipendenza nel 1991. Da allora, grandi cambiamenti hanno avuto luogo a tutti i livelli di istruzione in Estonia, comprese le riforme della struttura e il contenuto dei curricula, il sistema delle istituzioni educative e i principi di finanziamento. Come in molti altri paesi precedentemente socialisti, la transizione verso un'economia di mercato ha portato ad una notevole espansione dell'istruzione professionale, con iscrizioni più che raddoppiate dopo il 1990.

I principi giuridici fondamentali relativi all'istruzione sono stabiliti nella costituzione dell'Estonia, nel *Child Protection Act* e nell'*Education Act*. Altre norme fondamentali sono contenute nel *Basic Schools (põhikool) e and Upper Secondary Schools (gümnaasium) Act*, le leggi sulle università, nel *Vocational Educational Institutions (kutseõppeasustus) Act*, nel *Institutions of Professional Higher Education Act*, e *Private Schools (erakool) Act of 1998*. Negli anni 2000, la politica educativa è stata influenzata dall'adesione dell'Estonia all'Unione Europea. In termini di lingua di insegnamento, la scelta della lingua è fatta dall'istituto scolastico nelle scuole di base, mentre la lingua di insegnamento è generalmente estone nelle scuole secondarie superiori. Tuttavia, ogni istituzione scolastica può ottenere il permesso di fornire istruzioni in un'altra lingua facendo una domanda che deve essere approvata dalle autorità.

Non risultano ad oggi norme organiche di promozione di politiche relative all'uguaglianza di genere all'interno del sistema educativo: il *Gender Equality Act* entrato in vigore nel 2008 si limita a stabilire all'art. 10, in ordine al sistema educativo, che *“Le istituzioni e le istituzioni educative e di ricerca impegnate nell'organizzazione della formazione devono garantire pari opportunità trattamento di uomini e donne nell'orientamento professionale, acquisizione di istruzione, professionale e professionale sviluppo e riqualificazione. I curricula, i materiali di studio utilizzati e le ricerche condotte devono facilitare abolizione della disparità di trattamento tra uomini e donne e promozione dell'uguaglianza”*, restringendo l'area di applicazione del generale principio di non discriminazione al trattamento di uomini e donne all'interno del sistema educativo, in termini generici, senza alcuna previsione di natura organica e di senso più ampio rispetto al genere maschile/femminile.

Tale situazione è confermata dal *Gender Equality Index 2017*, elaborato dall'European Institute for Gender Equality³⁶, che posiziona l'Estonia al 20° posto tra i 28 paesi dell'Unione Europea in ordine all'adozione di misure per il raggiungimento dell'uguaglianza di genere, tra cui le azioni in materia di educazione.

Alcuni segnali sembrano tuttavia far intravedere possibili miglioramenti: in primo luogo il Ministero degli Affari Sociali Estone ha condotto una attenta analisi sulla situazione dell'uguaglianza di genere nel sistema educativo, individuando alcuni limiti nella formazione dei docenti in materia di uguaglianza di genere come parte dei loro processi di istruzione e preparazione, evidenziando inoltre che la corrispondente letteratura speciale non è stata tradotta in estone: il curriculum per coloro che studiano per diventare insegnanti prevede lo studio delle specificità di genere fisiche di bambini e adolescenti, ma nessuno di questi include conoscenze su come riconoscere vari fattori che contribuiscono allo sviluppo dell'identità di genere dei giovani e, soprattutto, come prendere in considerazione questi fattori e valutarli criticamente.

³⁶ Disponibile al link <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2017-estonia>

Inoltre, nel quadro della strategia estone per la ricerca e lo sviluppo e l'innovazione 2014-2020 è stata avviata dal Ministero dell'istruzione e della ricerca nel 2012 una misura, denominata "Garantire l'alto livello e la diversità della ricerca anche con l'uguaglianza di genere".

Lituania

Dal 1940 al 1990 l'educazione in Lituania è stata regolata da leggi sovietiche: con l'indipendenza del Paese avvenuta nel 1990, è stata avviata la riforma del sistema dell'istruzione.

Preliminarmente va rammentato che la Costituzione della Repubblica di Lituania, approvata il 29 ottobre 1992, afferma che gli istituti scolastici gestiti dallo Stato e dalle autorità locali sono laici, e che la religione può essere insegnata su richiesta dei genitori. L'istruzione è obbligatoria per i bambini dai 6/7 ai 16 anni e gratuita a tutti i livelli di istruzione.

Il sistema educativo della Lituania è regolato dalla *Law of Education* del 1991, e comprende sia l'istruzione formale che informale. L'istruzione formale comprende l'istruzione primaria, di base/secondaria inferiore e secondaria superiore, l'istruzione e la formazione professionale formale e l'istruzione universitaria. L'educazione non formale comprende l'istruzione prescolastica, l'istruzione pre-primaria e ogni altra forma di educazione non formale per gli adulti.

Limitate sono state le iniziative legislative per l'adozione o la modifica di misure che contribuirebbero in modo significativo al cambiamento istituzionale nell'integrazione della parità di genere nell'istruzione, nella scienza e nella ricerca.

La legge chiave che identifica esplicitamente la parità di genere nell'istruzione è la *Law on Equal Opportunities for Women and Men* (*Lietuvos Respublikos moteru ir vyru lygiu galimybiu istatymas*, 1998). L'articolo 4 definisce i doveri dell'istituto scolastico e delle istituzioni scientifiche per attuare la parità di diritti per donne e uomini nel processo di ammissione, nel riconoscimento di sovvenzioni e prestiti per studi, nella selezione dei curricula e nella valutazione delle conoscenze. Inoltre, la legge stabilisce le condizioni per identificare la violazione della parità di trattamento tra donne e uomini. La legge protegge anche gli alunni, gli studenti e i dipendenti delle istituzioni educative da molestie e molestie sessuali.

La *Law on Equal Opportunities (Lietuvos Respublikos lygių galimybių įstatymas, 2003)* fornisce diverse accezioni di discriminazione, e tra queste la discriminazione per motivi di genere. Altre disposizioni della legge stabiliscono i doveri per l'istruzione e gli istituti di ricerca per seguire i principi delle pari opportunità nell'istruzione. È anche incluso il divieto di molestie e molestie sessuali per motivi di genere (inclusi altri motivi).

La *Law on Science and Studies (Lietuvos respublikos mokslo ir studijų įstatymas, 2009)* stabilisce diritti uguali per ciascun cittadino della Lituania per ottenere la laurea universitaria e per i migliori studenti di fare ricerca e migliorare la loro qualifica.

Nel 2010, il governo della Lituania ha adottato il primo programma nazionale sulle pari opportunità per le donne e gli uomini per il 2010-2014 (*Valstybinė moterų ir vyrų lygių galimybių programa 2010-2014*) stabilendo due obiettivi principali nel settore dell'istruzione: il monitoraggio dell'applicazione dei principi di pari opportunità per donne e uomini negli istituti di istruzione e di ricerca e l'adozione di misure di incentivazione alle donne a ottenere i più alti titoli di studio in scienze e agli uomini per ottenere un'istruzione universitaria

Nel 2015 il governo della Repubblica di Lituania ha adottato il secondo programma nazionale sulle pari opportunità per le donne e gli uomini per il 2015-2021 (*Valstybinė moterų ir vyrų lygių galimybių programa, 2015-2021*), prevedendo misure volte a incoraggiare gli uomini a ottenere un'istruzione universitaria e a promuovere l'equilibrio di genere in vari livelli di studi. Infine, vi è una raccomandazione per rivedere il contenuto dei libri di testo e altri materiali educativi dal pregiudizio di genere verso una rappresentanza più equilibrata di donne e uomini.

Entro la fine del 2014, il Ministero dell'Istruzione e della Scienza della Repubblica della Pubblica Istruzione ha adottato le Raccomandazioni per garantire pari opportunità a donne e uomini nelle istituzioni di ricerca e di studio. Le raccomandazioni identificano le direzioni chiave per queste istituzioni per attuare i principi di uguaglianza di genere. Questi includono il monitoraggio di come l'equilibrio di genere è assicurato nei processi decisionali, come i principi di uguaglianza sono seguiti nella distribuzione delle risorse e come le donne e gli uomini in un'istituzione sono influenzati da regole e pratiche istituzionali. Le raccomandazioni suggeriscono di migliorare il processo di reclutamento, progressione di carriera e nomine negli organi decisionali, creando l'ambiente sociale per la riconciliazione dei doveri familiari e del lavoro professionale, sviluppando piani di parità di genere, garantendo meccanismi finanziari per sostenere i settori istituzionali per attuare l'uguaglianza di genere iniziative e sostenere i progetti sull'uguaglianza di genere.

Lettonia

La Costituzione della Lettonia è stata adottata nel 1922: dopo l'invasione da parte dell'Unione Sovietica, e fino al 1990, venne introdotta una Costituzione di stampo socialista, che cessò il 4 maggio 1990 con la restaurazione della Repubblica di Lituania e, quale effetto automatico, con la restaurazione del previgente testo costituzionale.

L'art. 112 della Costituzione stabilisce che “Tutti hanno diritto all'istruzione. Lo Stato garantirà che tutti possano acquisire istruzione primaria e secondaria senza costi. L'istruzione primaria è obbligatoria”.

Il sistema educativo³⁷ è amministrato su tre livelli: nazionale, municipale e istituzionale. Il Parlamento, il Consiglio dei Ministri e il Ministero dell'Istruzione e della scienza sono i principali organi decisionali a livello nazionale. Il Ministero dell'Istruzione e della Scienza governa lo sviluppo e l'implementazione della politica educativa e sovrintende alla rete nazionale degli istituti di istruzione, stabilisce standard educativi e determina i contenuti e le procedure di formazione degli insegnanti.

³⁷ Le fonti del sistema sono rinvenibili nella *Law on Education* (1998), una legge quadro contenente definizioni di tutti i tipi e livelli di istruzione che definisce i principi generali e determina le competenze degli organi direttivi, nella *Law on General*

Il sistema educativo lettone comprende l'istruzione prescolastica, l'istruzione di base, l'istruzione secondaria e l'istruzione superiore. L'istruzione generale in Lettonia dura complessivamente 12 anni e consiste in un'istruzione di base obbligatoria di 9 anni e un'istruzione secondaria di 3 anni. Inoltre, in Lettonia è obbligatoria l'educazione prescolare all'età di 5-6 anni.

La fase di istruzione di base comprende l'istruzione di base generale (gradi 1-9) e l'istruzione di base professionale. La fase di istruzione secondaria comprende l'istruzione secondaria generale, l'istruzione secondaria professionale e l'istruzione professionale. L'istruzione superiore comprende sia programmi di studio accademici che professionali.

Il sistema di istruzione in Lettonia è altamente decentralizzato e influenzato da molteplici fattori demografici che hanno contribuito al calo del numero di studenti iscritti negli ultimi anni, quali la migrazione dai territori rurali verso le aree urbane, l'emigrazione all'estero, il basso tasso di fertilità e il progressivo invecchiamento della popolazione.

Il concetto di uguaglianza di genere è relativamente nuovo in Lettonia: il Ministero del Welfare è diventato nel 1999 l'istituzione principale responsabile dello sviluppo della politica di parità di genere, sebbene da allora, la Lettonia non sia ancora riuscita a sviluppare una politica di parità di genere forte e coerente. Neppure l'adesione della Lettonia nell'UE ha contribuito alla promozione dell'uguaglianza di genere nell'agenda politica nazionale.

La Lettonia non ha leggi antidiscriminatorie o leggi sull'uguaglianza di genere. I provvedimenti normativi più importanti che promuovono l'uguaglianza di genere vertono in materia di lavoro, e in tale ambito, nell'ultimo decennio, il Ministero del Welfare ha sviluppato tre programmi per l'attuazione della parità di genere.

Alcuna misura si rinviene per l'educazione all'uguaglianza di genere nel sistema educativo lettone.

Education (1999), nella *Law on Vocational Education* (1999), nella *Law on Higher Education Establishments* (1995) e nella *Law on Scientific Activity* (2005)

Germania - Progetto di orientamento agli studi e al lavoro senza stereotipi di genere (progetti analoghi hanno luogo anche negli Stati europei elencati nella parte sugli International Girls'/Boys' Days).



Project information

More diversity and equal opportunities

"Girls' Day – Future Prospects for Girls" is a nationwide career orientation project for girls.

On Girls' Day female students aged 10 years upwards get to know professions and subjects of study with less than 40 percent proportion of women.

- ★ **Project goal.** Expanding women's spectrum of vocational choices is the central project goal. Most female students choose their profession depending on gender, influenced by social role models. Girls' Day offers the opportunity to look into professions so far unknown to them.

The direct contact to the companies, women who already work in Girls' Day fields, plus the practical experience are the main benefits of Girls' Day. This way the girls have the opportunity to choose their profession or subject of study, not only influenced by traditional choices and gender clichés, but according to individual interests and skills after having tried out different options.

- ★ **Girls' Day events** are mostly offered by technical companies, companies with technical departments and technical training facilities, universities and research centres.
- ★ **Networking works.** A network of more than 330 Girls' Day working-groups – regional alliances of assets from chambers, employer associations, trade unions, equality bodies, employment agencies and many other facilities – is committed to the girls' future.
- ★ **Project success** is documented through statistically measurable effects which can be found overleaf. Since the first Girls' Day in 2001 companies and organisations have participated with more than 137.000 Girls' Day events for 1.9 million girls.
- ★ **International Girls' Day** or similar events take place in more than twenty different countries. Apart from Germany the project is active in the following European countries: Belgium, Estonia, France, Italy, Kosovo, Luxembourg, Lichtenstein, the Netherlands, Norway, Austria, Poland, Switzerland, Slovenia, Spain, the Czech Republic and Hungary. In Asia Girls' Day takes place in Kyrgyzstan, Japan and South Korea. Since 2014 there has also been a Girls' Day in Ethiopia, Africa and in 2016 there were Girls' Days been held in Egypt and Lebanon, as well. To direct the girls' attention to IT professions worldwide the 'Girls in ICT Day' project was established.

All relevant information about Girls' Day on
girls-day.de

SPONSORED BY



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

A CAMPAIGN BY



TECHNIK • DIVERSITY • CHANCENGLEICHHEIT

© 2018 | Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. | kompetenzz.de

Girls'Day – a success-story

Results of scientific evaluation

The nationwide annual Girls'Day creates maximum attention on gender-sensitive career orientation once a year.

Girls'Day has a lasting effect. The positive development is proved by the results of scientific evaluation.

97 %

of the participating girls assess Girls'Day as "very good" or "good".

40 %

of the participating organisations get enquiries for internships, trainings and university places.

62 %

of the girls got to know professions on Girls'Day in which they are interested.

33 %

of them get applications from women who participated on Girls'Day for internships and trainings. Two thirds of these lead to an employment of the female candidates.

40 %

of the girls would like to do an internship or training in the organisation they visited on Girls'Day.

5,9 Mio.

page views between January and April 2017.



twitter.com/Der_GirlsDay



facebook.com/GirlsDay.MaedchenZukunftstag



youtube.com/user/GirlsDayVideos



girls-day.de/material – Statistics and graphics can be found at the material- und service-center.

COOPERATION PARTNERS



SUPPORTED BY



Any questions?

Nationwide coordinating body Girls'Day – Future Prospects for Girls
Competence Centre Technology-Diversity-Equal Chances

Elisabeth Schöppner | Project manager

Jennifer Reker | Press and Public Relations

Phone: 0521.106-7378 | info@girls-day.de

girls-day.de

The next Boys'Day
will be on Thursday,
26 April 2018



Project information

“Boys'Day – Future Prospects for Boys”: a career orientation project for boys

Boys'Day – Future Prospects for Boys is part of the nationwide career and life planning network “New Paths for boys” including the specialist online portal neue-wege-fuer-jungs.de. On Boys'Day boys aged 10 years upwards get to know professions and subjects of study with a low proportion of men.

- ★ **Project goal.** Expanding the range of career options and making male role models more flexible is the central project goal. Many male students choose their profession depending on gender, influenced by social role models. Boys'Day helps to find the best suitable profession without clichés, but complying with their interests and skills. Boys'Day is a low-threshold project which gives the participants an idea of professional practice.
- ★ **Cooperation partners** are companies, schools, colleges, job agencies, unions and organisations in health and nursing care, education, social work, youth and (gender) equality, as well as facilities from the service and crafts sectors.
- ★ **Participation** through practical vocational experiences. Furthermore communicative, digital and social key competences, important for entering a profession, are given in workshops regarding male role models.
- ★ **Project success** is documented through statistically measurable effects which can be found overleaf. Since the first Boys'Day in 2011 the nationwide participation has risen steadily. 37.000 events with about 224.000 participative actions prove the prosperous overall balance.
- ★ **New Paths for Boys** is in charge of Boys'Day organisation. This place of coordination has existed since 2005 and offers extensive informational material for specialists and 200 network partners. Symposiums and exchange meetings on male role expectations in society as well as on the particular needs of boys during transition from school to career are organised by Boys'Day – Future Prospects for Boys and the New Paths for Boys network.
- ★ **International Boys'Day.** The project also takes place in Austria and Switzerland. Similar campaigns take place in parts of Belgium, Nizza and at the border triangle of Germany, Poland and the Czech Republic.

All relevant information about Boys'Day on
boys-day.de

All relevant information about the New Paths for Boys network on
neue-wege-fuer-jungs.de

SPONSORED BY



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

A CAMPAIGN BY



*2018 | Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. | kompetenzz.de

Results of scientific evaluation

Boys who took part in a one-day work placement or workshop assess it "very good" or "good".

Huge interest and commitment of the participating boys are recognised by the participating facilities.

The participating facilities are very satisfied or satisfied with the annual Boys' Day.

Most of the participating boys would like to participate in the following Boys' Day to expand their range of career options.

61%

The teachers of participating schools are satisfied or very satisfied with the annual Boys' Day.

63%

The participants assess Boys' Day as positive and can imagine later working in a Boys' Day profession.



More than one in four participants out of 30,000 male students can imagine working in the field they experienced on Boys' Day in their future.

2,8 Mio.

The website boys-day.de is popular:
In 2017 2.8 million page views were
registered.

-  zukunftsberuf-pfleger.de - This website informs about professions in health and nursing care.
-  zukunftsberuf-erzieher.de - This website informs about professions in education.
-  zukunftsberuf-grundschullehrer.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-lehrer.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-polizei.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-schweizer.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-sport.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-touristik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-transport.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.
-  zukunftsberuf-technik.de - This website goes online in 2018.























Nationwide coordinating body Boys'Day – Future Prospects for Boys
Competence Center Technology-Diversity-Equal Chances
Romy Stühmeier | Project manager
Phone: 0521.106-7360 | info@boys-day.de
Boys-day.de | neue-wege-fuer-jungs.de

Francia

In Francia nel 2013 ha preso avvio il progetto *ABCD de l'égalité* che si è posto come progetto pilota finalizzato a trasmettere la cultura dell'eguaglianza uomo-donna nelle scuole primarie francesi e ha visto una sperimentazione attuata in 600 classi.

Qu'est-ce que l'ABCD de l'égalité ?

La transmission des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, est une des missions essentielles de l'école. Pourtant, en pratique, les inégalités de réussite scolaire et d'orientation demeurent. L'ambition du programme « ABCD de l'égalité » est de lutter contre celles-ci en agissant sur les représentations des élèves et les pratiques des acteurs de l'éducation.

→ En savoir plus...



Tra le pubblicazioni più recenti del Ministero dell'educazione e della gioventù francese si segnala il Rapporto 2019 «Filles et Garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur» - <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/NT-filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite--2019--10190-11694.pdf>.

Particolarmente degno di nota l'approccio francese alla tutela dell'eguaglianza di genere espresso dal Ministro francese dell'educazione e della gioventù Jean-Michel Blanquer, secondo cui

«L'égalité fille-garçon est une valeur essentielle de l'école de la République. La lutte contre tous les déterminismes sociaux, territoriaux ou de genre est en effet à la racine même du projet républicain. Pour progresser, il est important d'avoir une idée claire non seulement des enjeux, mais également du chemin qui reste à parcourir. C'est précisément l'objet de cet ouvrage publié chaque année par la DEPP.

Il confirme une tendance ancienne : les filles réussissent mieux que les garçons à l'école.

Au lycée, grâce à leurs meilleurs résultats, les filles s'orientent davantage vers l'enseignement général et technologique. Elles sont d'ailleurs plus nombreuses à réussir leur baccalauréat avec 84 % de bachelières pour 73 % de bacheliers par génération.

Et pourtant, trop souvent encore, les filles s'autocensurent dans leurs ambitions. Les lycéennes restent ainsi sous-représentées dans certaines voies. Si la part des filles dans les filières scientifiques s'est fortement accrue au cours des dernières années, elles ne représentent actuellement que 15 % des élèves ou apprentis du second degré professionnel qui préparent un diplôme dans les spécialités de la production.

Plus rarement victimes de violences physiques que les garçons, les filles sont en revanche davantage concernées par des situations de harcèlement ou de mise à l'écart dans le milieu scolaire.

Ces différences nous encouragent à promouvoir toujours plus la culture de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. C'est pourquoi, nous avons créé, à la rentrée 2018, les référents égalité qui, dans chaque établissement, sont des relais efficaces pour lutter contre les stéréotypes.

Le combat pour l'égalité entre les filles et les garçons est essentiel pour faire émerger une société plus harmonieuse et plus confiante en son avenir».

Interessante anche il recente documento *France's International Strategy for gender equality (2018-2022)* -

<https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/humanrights/women-s-rights/france-s-international-strategy-for-gender-equality-2018-2022/>

nel quale è stata delineata (per la terza volta) una strategia di politiche e di iniziative da parte della Francia per la tutela della parità tra uomini e donne a livello internazionale.

Regno Unito

Per quanto riguarda il Regno Unito è particolarmente interessante il programma politico in materia di parità di genere avviato dal Primo Ministro del Galles con il c.d. **Welsh Government's gender equality policies**, che prevede due fasi di lavoro.

Fase 1

La realizzazione di un'analisi dalla quale è emerso come le diseguaglianze di genere siano ancora ben presenti in Galles e richiedano un cambiamento radicale lungo tre direttrici:

- Vision and Leadership
- Policy in Practice; and
- External Scrutiny and Accountability

Fase 2

Attualmente in corso sarà completata entro luglio 2019 tramite la definizione di una roadmap di azioni per contrastare le diseguaglianze in Galles. Viene data un'attenzione particolare alle diseguaglianze intersezionali che producono barriere multiple nei confronti delle donne.

Il punto di riferimento dell'azione politica in Galles può essere trovato nel *Manifesto Equality for Women and Girls in Wales* <https://chwaraeteg.com/wp-content/uploads/2019/01/Manifesto-equality-for-women-and-girls-in-wales.pdf>

In questo documento si indicano dieci strategie di intervento riguardanti:

- 1. Gender equality education for all:** Everyone in Wales understands gender inequality and is actively promoting gender equality.
- 2. Promoting BME women:** BME women in Wales feel that they are active citizens of Wales.
- 3. Equal leadership:** Women's full and active participation with equal opportunities for leadership within political, economic and public life.
- 4. End violence against women and girls:** Women and girls to live free from violence, abuse and intimidation with access to specialist services and justice.
- 5. Close the gender pay gap and access to fair work:** Women have access to fair and fulfilling paid work.
- 6. Women have independent lives:** All women and girls have access to the resources they need to live independent lives.
- 7. Care work is valued and shared:** Create a caring economy in Wales.
- 8. Women's health and well-being is prioritised:** High quality sexual reproductive health services available across Wales and reproductive rights.
- 9. Women's rights maintained and advanced post-Brexit:** Ensure that women's legal rights are protected and advanced after leaving the EU.

10. Welsh Government accountable to women and girls: Women's rights and gender equality is integrated within Welsh Government.

Conclusioni

Nell'epoca in cui, dalla fine del Settecento in poi, le due grandi rivoluzioni liberali americana e francese conducono all'affermazione dei diritti di libertà individuali, le donne restano escluse da questo processo di emancipazione delle persone e della società (o, per meglio dire, del ceto borghese dei maschi proprietari), poiché gli stereotipi femminili collegati al lavoro e al potere hanno trovato nuova linfa nelle teorizzazioni dei più noti filosofi del tempo.

Secondo Immanuel Kant, uno dei filosofi che ha influenzato di più il pensiero giuridico tedesco, la donna, al pari dei bambini, è incapace per natura. Per questa ragione non può che essere relegata al ruolo della riproduzione umana, rimanendo assoggettata alla potestà maritale (e, in senso più generale, a tutti i maschi che appartengono alla sfera familiare) [I. KANT, 1797, p. 98].

Friedrich Hegel scriveva invece che «le donne possono, certamente, esser colte, ma non sono fatte per le scienze più elevate, per la filosofia e per certe produzioni dell'arte, che esigono un universale. Le donne possono avere delle trovate, gusto, delicatezza; ma non hanno l'ideale. [...] Se le donne stanno a capo del governo, lo Stato è in pericolo; poiché esse non trattano secondo le esigenze dell'universalità, ma secondo una tendenza e un'opinione accidentale. L'educazione mentale delle donne avviene, non si sa come, quasi per mezzo dell'atmosfera della rappresentazione, più col vivere che con l'acquisto di cognizioni; mentre l'uomo raggiunge la sua posizione, soltanto col progresso del pensiero e con molti sforzi tecnici»³⁸.

³⁸ G.F.W. HEGEL, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari, 1965, p. 352, Aggiunta n. 107 al par. 166, *Educazione mentale delle donne*, ricavata dalle lezioni di Hegel da Eduard Gans.

Pertanto, come è stato osservato, la negazione del voto alle donne (in Italia il suffragio elettorale universale maschile è stato introdotto nel 1911, quello femminile nel 1947) era il «riflesso *pubblicistico* di una più ampia subalternità *privatistica* della donna nei rapporti sociali e familiari» e la «società borghese fa propria l'eredità millenaria che esclude la donna dai circuiti del lavoro e del comando» nella misura in cui il lavoro implica il riconoscimento di diritti e determina, insieme alla libertà economica, la possibilità per le donne di autodeterminarsi. Affermare l'eguaglianza tra le donne e gli uomini significa dunque «contrastare leggi, costumi, mentalità che si sono formate e sedimentate nei secoli» [C. CARDIA, 2005, p. 63-64].

Se, come si ritiene, i tempi sono ormai maturi per procedere senza esitazioni nella direzione della parità e della non discriminazione tra le donne e gli uomini, l'educazione di genere, intesa soprattutto come strumento di contrasto e di prevenzione degli stereotipi femminili e della conseguente segregazione sia negli studi, sia lavorativa delle donne, non può che essere uno dei pilastri che va posto a fondamento della scuola pubblica in Italia, già a partire dai primissimi anni di istruzione-educazione dei bambini e delle bambine.

Come è stato efficacemente osservato

«Fin dalla nascita le donne sono vittime dei pregiudizi e preconcetti culturali che costringono la figura della donna all'interno di stereotipi: l'essere conforme a certi modelli, che hanno a che fare con il corpo, di giovinezza, di magrezza ma anche di regole che vogliono regolamentare il comportamento, i desideri, le aspettative, le scelte personali e professionali, la forza e l'autorevolezza. Norme implicite a cui anche le donne stesse fanno fatica a sottrarsi e che i movimenti delle donne e quelli femministi cercano di smascherare e scardinare» [*Voci di donne*, p. 24].

Come evidenziato dalla CEDAW sono molteplici gli strumenti attraverso cui si possono promuovere di fatto la parità tra gli uomini e le donne: la rimozione delle discriminazioni, le azioni positive, il trattamento preferenziale o sistema delle quote e, appunto, l'approccio culturale (v. Raccomandazione generale n. 5, 7^a sessione, 1988 - Misure speciali temporanee).

Il Comitato sull'eliminazione delle discriminazioni contro le donne nelle Osservazioni conclusive sul VII Rapporto presentato dall'Italia ha rilevato come da un lato manchi a livello nazionale

«an overarching and integrated policy on gender equality» (par. 21, lett. b, p. 6/19)

e

«a comprehensive strategy with proactive and sustained measures to eliminate and modify patriarchal attitudes and gender stereotypes, with particular focus on women belonging to minority groups, who are often the target of hate speech and racially motivated violence, by revising textbooks and curricula and conducting awareness-raising campaigns directed at women and men in general and at the media and advertising agencies specifically» (par. 26, lett. a, p. 7/19).

e, dall'altro, venga data priorità

«by the Department of Family Policies to protection of the family compared with that afforded to the elimination of discrimination against women» (par. 21, lett. d, p. 6/19).

Se è vero che non esistono attività lavorative naturalmente connotate al maschile o al femminile, in quanto donne e uomini possono svolgere in modo efficiente e raggiungere i massimi livelli in ogni professione, è però necessario che a entrambi i generi sia garantita la parità dei punti di partenza o la parità di *chances*.

Ciò è stato evidenziato ancora di recente da uno studio dell'OECD [OECD, 2015] in base al quale

«aptitude knows no gender. Given equal opportunities, boys and girls, men and women have equal chances of fulfilling their potential».

Lo stesso studio evidenzia però l'esistenza di un *gender gap* secondo cui i giovani maschi tendono ad avere un rendimento scolastico inferiore e ad abbandonare più di frequente gli studi rispetto alle giovani donne; tuttavia, nei livelli di studio più avanzati (università) si osserva una sotto rappresentazione del genere femminile nei campi della matematica, delle scienze fisiche e ingegneristiche e di quelle computazionali, mentre la

presenza femminile è particolarmente significativa se non preponderante negli ambiti della biologia, della medicina, dell'agricoltura e delle scienze umane.

Anche il documento della Commissione europea *Impegno strategico a favore della parità di genere 2016-2019* sottolinea come

«anche la più giovane generazione odierna non è immune da stereotipi e disparità di genere. Le disuguaglianze tra i sessi persistono nel settore dell'istruzione in termini di preferenze delle materie di studio, risultati e modelli di partecipazione. I ragazzi, specie quelli provenienti da contesti svantaggiati, sono più soggetti all'abbandono scolastico rispetto alle ragazze e hanno molte più difficoltà nella lettura. Le ragazze hanno più probabilità di ottenere un diploma di studi superiori, ma continuano a essere sovra rappresentate nelle materie collegate a ruoli tradizionalmente femminili, come quelli associati all'assistenza, mentre sono sottorappresentate nel campo della scienza, della matematica, dell'informatica, dell'ingegneria e nelle relative professioni. **Di conseguenza, piuttosto che diminuire, le disparità in termini occupazionali assumono nuove forme, e nonostante gli investimenti nell'istruzione, le probabilità che le giovani donne siano economicamente inattive sono ancora il doppio rispetto ai giovani.** Inoltre, le donne costituiscono la maggiore fonte di potenziale imprenditoriale non sfruttato, rappresentando soltanto il 29% degli imprenditori» (pp. 7-8).

Ciò porta a ravvisare una limitazione per entrambi i generi nella misura in cui i maschi e le femmine sembrano avere un approccio diverso alla conoscenza e alla cultura connesse in modo particolare alla scuola e un accesso (non esclusivo, ma comunque preferenziale) a una porzione predeterminata del mercato del lavoro (c.d. segregazione lavorativa).

La presenza non equilibrata dei generi in rapporto alla cultura e, più in generale, nel mercato del lavoro, produce inevitabilmente delle conseguenze anche sul piano sociale ed economico, determinando un impoverimento della società nel suo complesso nella misura in cui i giovani maschi tendono ad avere dei rendimenti scolastici più bassi e ad abbandonare prima i percorsi di istruzione e le giovani lavoratrici, pur avendo livelli più alti di istruzione, risultano mediamente impiegate in settori meno remunerativi e più modesti dal punto di vista della professione svolta. All'impiego in posizioni lavorative modeste e poco stabili - se non

di vera e propria disoccupazione - consegue un più basso livello di crescita economica complessiva e una maggiore richiesta di prestazioni (e dunque un costo maggiore in termini di spesa) da parte degli apparati statali soprattutto negli ambiti dell'assistenza sociale e sanitaria, sottraendo così risorse da destinare altri scopi tra cui, non ultima, l'istruzione.

La presenza maschile è preponderante anche nei ruoli di potere e nei luoghi della rappresentanza politica che ancora oggi supera di molto quella di genere femminile. Tale fenomeno, anche in presenza di azioni positive volte a contrastare questa tendenza, sembra potersi spiegare da un lato con la presenza storicamente dominante degli uomini ai vertici del potere e nelle istituzioni politiche e dall'altro con una persistente difficoltà culturale nel vedere le donne collocate nei ruoli chiave della sfera pubblica e dell'economia sia pubblica che privata.

Intervenire in favore di una corretta educazione di genere nelle fasi precoci dell'istruzione (nella scuola primaria, se non già a partire dalla scuola dell'infanzia), con particolare riguardo al contrasto degli stereotipi di genere, sembra dunque offrire dei vantaggi sia dal punto di vista del benessere sociale, sia nella prospettiva di favorire una maggiore crescita economica degli Stati.

In particolar modo questa diventa un'esigenza irrinunciabile nell'epoca attuale che sempre più di frequente viene definita l'era della tecnologia (digitale, robotica, ecc...) rispetto alla quale, in presenza di uno stereotipo ancora ben radicato che identifica il rapporto più favorevole tra la tecnologia e il genere maschile, le donne rischiano nel prossimo futuro di essere tagliate fuori da un segmento relevantissimo dell'economia e del lavoro³⁹.

³⁹ In molti casi gli interventi statali in materia di lavoro e di professioni non tengono in adeguata considerazione il fatto che ogni singola riforma può avere un impatto diverso sui lavoratori e sulle lavoratrici. Prendendo come esempio le professioni accademiche, ambito nel quale le donne continuano a essere sottorappresentate soprattutto nei livelli più alti delle carriere universitarie, si può osservare come la c.d. legge Gelmini (l. n. 240/2010) non può certo essere definita una legge neutra dal punto di vista del genere, visto che tende a penalizzare proprio le carriere femminili rispetto a quelle maschili. L'avere sostituito la figura dei/delle ricercatori/trici a tempo indeterminato con quella dei/delle ricercatori/trici (di tipo A o B), in ogni caso a tempo determinato, sembra

A questo proposito è molto importante anche la formazione degli/delle insegnanti, visto che gli stereotipi di genere possono influenzare il modo in cui questi/e tendono ad assegnare i voti nelle materie percepite come più maschili (matematica, scienze), rispetto a quelle che hanno una connotazione più femminile (insegnamenti umanistici).

La Commissione europea nel suo documento *Impegno strategico a favore della parità di genere 2016-2019* ha evidenziato (p. 27), tra l'altro, come sia necessario continuare le iniziative volte a migliorare l'equilibrio di genere nelle posizioni dirigenziali in campo economico e fra gli amministratori con incarichi esecutivi delle maggiori società quotate e nel vivaio dei talenti, nei processi decisionali politici e nella vita pubblica, incluso lo sport e raggiungere l'obiettivo del 40% di donne a livello di alti dirigenti e quadri intermedi entro la fine del 2019.

Per realizzare questi obiettivi è necessario favorire con ogni mezzo e in età precoce il “*dream up*” lavorativo (e, in via preliminare, la scelta degli studi) delle bambine e delle ragazze, cioè la concreta libertà delle stesse di immaginare in modo realistico di poter ricoprire quei ruoli da adulte, senza che gli stereotipi di genere finiscano per orientarle verso differenti occupazioni lavorative più corrispondenti agli stereotipi femminili nel mondo del lavoro (insegnanti, lavori connessi alla cura, ecc...).

Per questa ragione sembra indispensabile, fin dalla primissima infanzia, fornire ai bambini e alle bambine un'istruzione che tenga in adeguata considerazione i profili della parità di genere, contrastando gli stereotipi

infatti favorire l'ingresso dei ricercatori rispetto a quello delle ricercatrici. Complice anche la rincorsa continua alla “produttività” scientifica costantemente oggetto di monitoraggio (che, anche in questo caso, non tiene conto delle differenze tra le donne e gli uomini impiegate/i nell'Accademia), le Università sembrano meno inclini a investire risorse nelle ricercatrici considerato che gli anni iniziali della carriera universitaria tendono di solito a coincidere con quelli in cui le donne decidono (scelta che, di fatto, è biologicamente condizionata) di avere dei figli, diventando quindi meno “produttive” perché divise tra lavoro, gravidanze e figli piccoli. A questo proposito v. R. BOZZON, A. MURGIA, P. VILLA, *Precariousness and gender asymmetries among early career researchers: a focus on STEM fields in the Italian Academia*, in *Polis*, 1, 2017, p. 128 ss.

che possono essere trasmessi loro, anche inconsapevolmente, dalla famiglia, dai *media* e da *internet* avendo come fine superiore la realizzazione in Italia di un sistema complessivamente ispirato alla parità non solo nei principi, ma anche nelle sue più concrete realizzazioni (famiglia, lavoro, rappresentanza politica, ecc...).

La legge 13 luglio 2015, n. 107 (art. 1, c. 16) recante la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti nell'ordinamento italiano* e le Linee guida «Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione» si pongono attualmente come i principali punti di riferimento in materia di educazione di genere in Italia.

Questi due strumenti normativi hanno favorito l'avvio di alcuni progetti in materia di educazione alla parità di genere e alla non discriminazione, aventi come oggetto anche il contrasto degli stereotipi femminili e maschili, ma in generale si può affermare che ci si trovi ancora in una fase molto iniziale.

Per prima cosa, infatti, si osserva come attualmente l'educazione di genere non è in alcun modo parte dei programmi scolastici veri e propri, ma si presenta come una sorta di indirizzo caratterizzato da un livello molto basso di vincolatività, rivolto soprattutto agli istituti scolastici, che possono liberamente graduarne l'intensità a seconda della maggiore o minore sensibilità di coloro che compongono gli organi scolastici cui compete l'approvazione dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa.

L'efficacia delle azioni e dei progetti intrapresi nelle scuole risulta inoltre fortemente limitata nella misura in cui, a tutti i livelli di governo (statale, regionale e degli enti locali), questi interventi sembrano avere per lo più un carattere estemporaneo (come progetti *ad hoc* temporalmente delimitati), anziché inserirsi in una programmazione sistematica e continuativa di educazione di genere nell'ambito della formazione scolastica.

Se, dunque, non si può negare che in Italia sia stato dato un primo avvio alla maggiore diffusione dell'educazione di genere all'interno delle scuole, è altrettanto necessario sottolineare come gli interventi realizzati fino a

questo momento risultino ancora in larga misura insufficienti. In particolare gli stessi sono stati attuati a “macchia di leopardo” e si è quindi lontani dalla diffusione omogenea su tutto il territorio nazionale di una cultura improntata alla parità tra i generi e alla non discriminazione, tramite un approccio educativo stabile e continuativo.

Tra gli interventi da portare avanti sembra necessario dare la priorità soprattutto ai seguenti:

- la formazione degli insegnanti in materia di educazione di genere (che andrebbe resa obbligatoria in tutti i livelli di istruzione);
- l’inserimento dell’educazione di genere all’interno dei programmi scolastici veri e propri in modo tale da renderla obbligatoria;
- la revisione dei libri scolastici (impedendo a quelli che contengono stereotipi sessisti di essere adottati nelle scuole)
- un coordinamento maggiore e più capillare da parte del MIUR affinché tutte le scuole si impegnino, almeno su base triennale, in progetti educativi finalizzati alla parità e al contrasto degli stereotipi di genere;
- l’introduzione, anche nelle scuole, di organi o figure *ad hoc* esperti in materia di parità e di non discriminazione.

Come si è detto l’educazione di genere in Italia ha avuto un primo avvio, ma il lavoro da fare per raggiungere la parità effettiva tra le donne e gli uomini è ancora lungo e non può prescindere da un impegno comune e costante da parte di tutte le Istituzioni della Repubblica, a cominciare proprio dalla scuola.

BIBLIOGRAFIA DEI PRINCIPALI LAVORI CITATI NEL TESTO

AA.VV., *Attuazione della Convenzione di Istanbul in Italia. Rapporto delle associazioni di donne*, 2018.

AA.VV., *Voci di donne, Un'analisi delle barriere che le donne con disabilità incontrano nella loro vita*, 2017.

ACCADEMIA DELLA CRUSCA, *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, 1986.

BALBO, L., *La doppia presenza*, in *Inchiesta*, volume VIII, n. 32, 1978.

Blum, R.W., Mmari, K., Moreau, C., *It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world*, in *Journal of Adolescent Health*, 61, 2017.

BOZZON, R., MURGIA, A., VILLA, P., *Precariousness and gender asymmetries among early career researchers: a focus on STEM fields in the Italian Academia*, in *Polis*, 1, 2017, p. 128 ss.

CERRONI, C., CHERUBINI, A.M., *A che punto è la notte: i numeri delle donne nella matematica italiana*, in *Matematica, Cultura e Società, Rivista dell'Unione Matematica Italiana*, serie I, vol. 3, n. 1, aprile 2018.

CALAMANDREI, P., *Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN)*, Roma 11 febbraio 1950, in *Scuola democratica*, suppl. al n. 2 del 20 marzo 1950, p. 1-5, disponibile online all'indirizzo https://www.uaar.it/uaar/ateo/archivio/2002_3_art1.html/.

CARDIA, C., *Genesi dei diritti umani*, Giappichelli, Torino, 2005.

COMMISSIONE EUROPEA, EURIDYCE, *Gender Differeces in Educational Outcomes*, 2012.

CONSIGLIO D'EUROPA, *Gender Equality Strategy*, 2018-2023, <https://rm.coe.int/ge-strategy-2018-2023/1680791246>.

D'ANDREA, A., *Diritto all'istruzione e ruolo della Repubblica*, in *Scritti in onore di A.Pace*, Tomo II, Napoli, 2012.

E. AUDIFAX, *Stéréotypes de genre chez les élèves de petite section et comportements de l'enseignant*, Education, 2013, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906404/document>.

EAGLY, A.H., *The Science and Politics of Comparating Women and Men*, in *American Psychologist*, 1995.

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY, *Gender in education and training*, 2016, <https://eige.europa.eu/publications/gender-education-and-training>.

GAROFOLI, G., FERRARI, G., *Manuale di diritto amministrativo*, ed. XII, Neldiritto Ed., Bari, 2018-19.

GIRLGUIDING, *Girls' Attitudes*, 2014.

HEGEL, G.F.W., *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari, 1965.

KANT, I., *La metafisica dei costumi (1797)*, Bari 1989.

LARICCIA, S., *Battaglie di libertà. Democrazia e diritti civili in Italia (1943-2011)*, Carocci, Roma, 2011.

LIPPMANN, W., *Public Opinion*, New York, Harcourt, 1922.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, *Filles et Garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, 2019, <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/NT-filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite--2019--10190-11694.pdf>.

OECD, *The ABCD of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence*, 2015, p. 20.

POLIZZI, G.E., *L'istruzione in epoca liberale e i "condizionamenti" del suo finanziamento in relazione al diritto di voto. Studio introduttivo*, in *Nomos*, 3, 2018.

SABATINI, A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1987.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, *Report on "Our Common Future"*, 1987.