

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Comitato editoriale:

Carlo Cappa, Marco Antonio D'Arcangeli, Marc Foglia, Viviana La Rosa, Donatella Palomba, Anselmo Roberto Paolone, Teodora Pezzano, Roberta Piazza, Stefano Salmeri, Alessandro Sanzo, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora, Ignazio Volpicelli, Elena Zizioli

Comitato scientifico:

Gaetano Bonetta, Wilhelm Büttemeyer, Florencio V. Castro, Hervé A. Cavallera, Robert Cowen, Margarete Durst, Rosella Frasca, Mario Gennari, Antonio Luzón, Francesco Mattei, Michel Ostenc, Lucio Pagnoncelli, Luciano Pazzaglia, Miguel A. Pereyra, Maria S. Tomarchio

Prezzo abbonamento 2015: Italia 51,65 - Estero 56,81 + 15,49 s.p. e bancarie
Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

ANICIA s.r.l. - Via S. Francesco a Ripa n. 104 - 00153 Roma
(IBAN: IT41B050480320000000006546) - Tel. 06/5894742 (anche Fax)

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione. I contributi da pubblicare vanno inviati al seguente indirizzo: problemidellapedagogia@gmail.com

I contributi pubblicati sono sottoposti a procedimento di revisione conforme alle norme ISI.

I Problemi della Pedagogia è una rivista scientifica che adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato dal Committee on Publication Ethics (COPE): *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

Anno LXI *Luglio/Dicembre 2015, n. 2*

SOMMARIO

C. CAPPA, «Esercitazione degli ingegni e degli animi nostri»: l'Accademia come ideale educativo nell'Orazione di Tasso	p. 213
G. J. KACZYŃSKI, P. PODEMSKI, La scuola media nel sistema educativo in Polonia. Tradizione, ordinamento attuale e prospettive	p. 247
V. ORSOMARSO, Marx, l'educazione e la divisione del lavoro	p. 271

G. SPADAFORA, Giovanni Gentile and the "Scientific Concept of Pedagogy"	p. 293
G. SPADAFORA, Didattica, formazione del docente e scuola inclusiva	p. 303
G. SPADAFORA, Didattica speciale e inclusione: una questione epistemologica aperta	p. 315
C. DE LUCA, La parità di genere. Un nodo cruciale per la scuola democratica e inclusiva contemporanea	p. 325
C. DE LUCA, La Convenzione sui diritti dell'infanzia. Un'ipotesi di educazione alla genitorialità come laboratorio di corresponsabilità educativa e didattica	p. 335

LA VALUTAZIONE. PROSPETTIVE E PROBLEMATICHE

C. CORSINI, S. ZANAZZI, Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità	p. 347
P. LUCISANO, Comprendere la valutazione	p. 377
F. CONIGLIONE, Dalla valutazione distribuita a quella amministrata. Il caso italiano	p. 387
G. SALMERI, Che cosa significa valutare l'insegnamento? Una proposta per l'Università	p. 419

RECENSIONI

P. COLLIER, Exodus. I tabù dell'immigrazione (P. Levrero)	p. 439
G. GOGGI, Emanuele Severino (H. A. Cavallera)	p. 441
C. LEPRI, Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi (G. Canepa)	p. 444
C. ROVERSELLI (a c. di), Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione (G. Errico)	p. 405

SOMMARI

Sintesi degli articoli	p. 451
------------------------	--------

Hanno collaborato a questo numero de «I Problemi della Pedagogia»:

G. CANEPA, C. CAPPA, H. A. CAVALLERA, F. CONIGLIONE, C. CORSINI, C. DE LUCA, G. ERRICO, G. J. KACZYŃSKI, P. LEVRERO, P. LUCISANO, V. ORSOMARSO, P. PODEMSKI, G. SALMERI, G. SPADAFORA, S. ZANAZZI

Direttore Responsabile: IGNAZIO VOLPICELLI

Autorizzazione del Presidente del Tribunale di Roma n. 4453 del Registro della Stampa 3-2-1955
ISSN: 0032-9347

La parità di genere. Un nodo cruciale per la scuola democratica e inclusiva contemporanea

Claudio De Luca

La parità di genere a scuola, di cui molto si sta parlando in ragione della previsione normativa introdotta dalla legge 107 del 2015, la cd. “Buona Scuola”, ha una storia antica perché è già prevista costituzionalmente, sia pure senza riferimenti di settore, nell’art.3 della Cost., che statuisce che sul genere non può fondarsi alcuna distinzione o discriminazione di legge, con tutti i corollari che seguono tale principio fondamentale della Carta.

Le varie dimensioni della parità di genere sono rinvenibili nella Costituzione nei rapporti etico-sociali e, in particolare, l’art.29 sull’uguaglianza morale e giuridica dei coniugi, l’art.31 sulla tutela legale della maternità legata in ogni caso alla tutela dell’infanzia; nei rapporti economici, l’art.37 che tratta la parità tra i lavoratori; nei rapporti politici l’art.48 sulla parità di voto e l’art.51 sulla parità di accesso agli uffici pubblici e alle cariche elettive.

Quindi, per quello che è il significato che assume l’art.3 della Costituzione nel nostro ordinamento giuridico, cioè il principio di uguaglianza come principio generale e supremo che condiziona tutto l’ordinamento nella sua obiettiva struttura, il rispetto della pari opportunità fra uomini e donne, il principio di pari dignità e di non discriminazione, assumono una connotazione portante e, in un certo senso, decisiva.

In particolare, è fondamentale il secondo comma dell’art. 3 della Costituzione, quando si analizza il concetto di rimozione degli ostacoli.

“È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Il significato del secondo

comma definisce con chiarezza il concetto di parità di genere. Deve realizzarsi la parità di genere, in quanto ogni cittadino deve sviluppare, indipendentemente dal sesso, dalla razza e dalle sue condizioni sociali i suoi diritti umani e fondamentali nell'ambito dello sviluppo individuale e nella organizzazione sociale, come acutamente ha fatto rilevare lo studio recente di Stefano Rodotà sulla espansione dei diritti umani e fondamentali come condizione della democrazia¹.

Una lettura costituzionalmente orientata, sia pure in linea di principio, potrebbe da subito soddisfare ogni aspetto della tutela di genere nel nostro ordinamento, anche attraverso le opportune declinazioni nelle Carte internazionali dei diritti, che, comunque, hanno avuto e avranno sempre di più nella società globalizzata contemporanea un ruolo fondamentale nella produzione normativa.

Nel nostro Paese, probabilmente, la superfetazione legislativa che ne caratterizza l'ordinamento giuridico, al di là del principio di ragionevolezza, ha imposto tutta una serie di disposizioni specifiche ma speciose che hanno una ben limitata portata innovativa rispetto ai riferimenti costituzionali ed internazionali dati.

Ritengo che, rispetto agli orientamenti costituzionali e ai principi giuridici delle Carte internazionali, le produzioni normative specifiche nazionali non stanno risultando molto efficaci nella loro attuazione, in riferimento all'ambito dell'organizzazione didattica e della governance della scuola per chiarire il concetto pedagogico fondamentale dell'inclusione che sta diventando la piattaforma culturale su cui costruire il senso della scuola del futuro².

Nella legislazione scolastica, in particolare, è stata approvata una disposizione che mira ad “attuare i 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” attraverso l'informazione e la sensibilizzazione dei docenti, degli studenti e dei genitori sulle tematiche indicate nel “Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere”

¹ Cfr. S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma, 2012. La parità di genere rientra pienamente, quindi, in quella “democrazia dei diritti” che già Norberto Bobbio aveva individuato con chiarezza, come condizione per la piena realizzazione del senso e delle prospettive della democrazia. Cfr. N. Bobbio, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino, 2014 (prima edizione 1984)

² Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Co-senza, 2013

contenuto nella cd. Legge sul femminicidio, D.L. 93/2013 convertito nella L. 119/2013.

Il Piano, con l'obiettivo di garantire azioni omogenee sul territorio nazionale, persegue in diversi articoli, fra le altre, la seguente finalità: art.5, comma 2, lett. c: promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione umana, contro la violenza e la discriminazione di genere e promuovere, nell'ambito delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, delle *Indicazioni nazionali per i licei* e delle *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* del 2010, nella programmazione didattica curricolare ed extracurricolare delle scuole di ogni ordine e grado, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti.

Tutto ciò, al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione delle questioni educative che favoriscono l'inclusione specialmente per quanto concerne le persone con disabilità³.

In questa prospettiva, è fondamentale nella formazione degli studenti l'aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere, come dimostra il D.L. 104 del settembre 2013 recante misure urgenti in materia di istruzione (conv. con modificazioni con la L.128/2013).

La tecnica legislativa non si è spinta al di là delle enunciazioni di principio, però, imponendo allo Stato la promozione di azioni positive per consentire l'integrale sviluppo della persona umana, ma che non produce reali modificazioni o concrete integrazioni sul piano della didattica curricolare.

In ogni caso, tutta la tematica è caratterizzata dal passaggio dall'approccio biologico all'approccio di genere che marca una distinzione simbolico-ideologica della differenza sessuale, che non dipende dal biologico, ma da una relazione emotivo-affettiva basata su una dimensione bio-psico-sociale.

In effetti, la categoria del sesso non può essere considerata solo una espressione biologica degli istinti umani, ma esprime soprattutto una dimensione profondamente bio-psicologico-sociale: i ruoli sociali sessuali non sono determinati dalla biologia, non appartengono

³ Cfr. M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano, 2014

all'ordine "naturale", ma sono il risultato di una pratica socio-simbolica, spesso condizionata dall'ideologia del dominio maschile.

Il concetto di genere esprime, appunto, l'idea che il sesso è, di fatto, una relazione bio-psico-sociale, una dimensione della sessualità, quindi che si lega alle specifiche realizzazioni sociali, nella famiglia, sul luogo del lavoro, nelle relazioni intersoggettive e sociali⁴.

È la Convenzione di Istanbul (*Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, svoltasi a Istanbul l'11 maggio 2011 e ratificata con legge 27 giugno 2013 n. 77) a imporre un'accelerazione nel disvelamento del concetto di genere, secondo l'orientamento prospettato, definendo il genere come quell'insieme di "ruoli, comportamenti, attività e attributi socialmente costruiti che una determinata società considera appropriati per donne e uomini" positivizzando il concetto e assumendolo, pertanto, come valore etico-sociale degno di tutela giuridica.

È questa, sicuramente, una visione distante dal femminismo tradizionale degli anni '70, in cui non era chiara la dimensione sociale e relazionale del gender, anche se la letteratura femminista di Simone De Beauvoir e Luce Irigaray aprivano, a mio avviso, ad una specifica forma di relazionalità del gender, sviluppando in modo chiaro *la centralità pedagogica della relazione intersoggettiva uomo-donna* e, in una prospettiva più ampia, rispettando ogni orientamento sessuale nelle specifiche relazioni Io-altri⁵.

Il documento internazionale ha imposto l'adeguamento dei piani scolastici con le misure contenute nella *Convenzione*, al fine di attuare tutti gli obblighi internazionali, come ad esempio, l'obbligo contenuto nell'art. 14 della *Convenzione* di Istanbul laddove impone di 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".

Bisogna dire che già nel 2000 l'ONU tracciava, tra gli obiettivi di sviluppo del millennio, l'eliminazione della disparità tra i sessi nei

⁴ Cfr. Simone de Beauvoir, *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano, 1961 (1949)

⁵ Cfr. Luce Irigaray, *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano, 1985

cicli formativi dell'educazione primaria e secondaria entro il 2005, ovvero in tutti i settori entro il 2015.

In questo senso, la recentissima *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, adottata dall'ONU a settembre del 2015, che rappresenta un piano ambizioso per eliminare la povertà entro il 2030 e per promuovere la prosperità economica, lo sviluppo sociale e la protezione dell'ambiente su scala globale, segnerà il culmine di un processo trentennale inclusivo caratterizzato da una partecipazione senza precedenti della società civile e di altre parti interessate al benessere dell'umanità.

L'Agenda 2030 è, in assoluto, il primo accordo globale che definisce un programma d'azione globale e universale che avrà un impatto su tutti i paesi e sulle loro politiche nazionali, a differenza di quella del 2000 che guardava più ai paesi in via di sviluppo.

Essa, nel prevedere come obiettivo n.5, l'uguaglianza di genere e l'emancipazione di tutte le donne e adolescenti va anche al di là dell'obiettivo minimo di inquadrare l'emancipazione femminile come riduzione delle disparità educative.

Ma quello che è l'aspetto più spinoso del problema è il riferimento della *Convenzione di Istanbul* alla educazione alle differenze, laddove impone l'inclusione di materiali didattici anche sul tema dei ruoli di genere non stereotipati, disponendosi all'accoglimento di quelle teorie gender che hanno provocato dibattute riflessioni nella cultura pedagogica e sociologica del nostro Paese, che oscilla tra tradizione e innovazione, ma che nella necessaria dimensione postmoderna rivela debolezze concettuali e culturali che non coincidono con un orientamento normativo dato ed accettato a livello internazionale⁶.

Queste profonde contraddizioni impediscono al momento di orientare la scuola a un certo tipo di studi che sulla valorizzazione e sull'educazione alla diversità potrebbe fondare un'educazione civica più consapevole, che possa contribuire alla formazione di una società più aperta e, attraverso i gender studies contribuire a una riflessione, ormai avviata in molti Paesi, che superi gli stereotipi di genere, che tanto facilmente riemergono nelle nostre società specialmente nei momenti di crisi e di smarrimento, combatta i pregiudizi e abbia consapevolezza dei condizionamenti storico-culturali.

⁶ Cfr. Dale O'Leary, *Maschi o femmine? La guerra del genere*, Soveria Mannelli: Rubbettino 2006.

Solo in tale modo la scuola potrà preparare adulti responsabili e partecipi della complessità che caratterizza il nostro tempo, che rende inevitabile un cambio di passo, lo si voglia o meno, ma non necessariamente finalizzato all'accettazione dello spirito del tempo ma diretto anche a una critica motivata che possa formare capitale umano alla ricerca di nuove modalità di uno stare insieme solidaristicamente orientato e rispettoso dei diritti di tutti, ma senza la pretesa di annullare il dato della differenza sessuale per sostituirlo con una astratta equiparazione di tutti i possibili orientamenti⁷.

Proprio per questa difficoltà di applicare in modo significativo gli orientamenti costituzionali avanzati e gli orientamenti giuridici internazionali sulla parità di genere alle situazioni educative della scuola dell'autonomia, è necessario un radicale ripensamento culturale che si fondi su una legislazione scolastica legata ad uno specifico dibattito pedagogico che affronti la parità di genere all'interno della questione dell'autonomia scolastica⁸.

In questa prospettiva, quindi, l'educazione di genere non deve essere pensata come una vera e propria disciplina, ma quale obiettivo formativo che tocchi trasversalmente tutte le discipline. In effetti, quello su cui è necessario progettare una scuola inclusiva necessariamente deve avere nella parità di genere un punto di riferimento fondamentale.

Riferendoci, in particolare, alle competenze chiave elaborate dagli organismi europei nel 2006, infatti, ci sembra necessario ripensare alla scuola dell'autonomia come ad una scuola che si basa principalmente sulla formazione del cittadino nelle sue specificità di azione locale e globale⁹. In questa prospettiva culturale è abbastanza evidente come la parità di genere debba essere considerata uno dei momenti più significativi per definire il progetto di scuola inclusiva legata all'intreccio sempre più profondo tra curriculum e competenze¹⁰.

Si ripercorrono modi e contenuti già costituzionalmente stabiliti e non si ha il coraggio di tracciare una linea di effettività che

⁷ Cfr. C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2008

⁸ Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di una idea*, La Scuola, Brescia, 2008

⁹ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma, 2010; M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011

¹⁰ Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010

abbandoni la dimensione promozionale e che affronti realmente il problema del gender gap, del divario di genere, attraverso, ad esempio, una legge quadro, in omaggio alla competenza esclusiva dello Stato in materia di istruzione, sulla **cittadinanza di genere** che porti il tema delle pari opportunità e delle politiche antidiscriminatorie a una loro specificità e non come aggiunta a politiche di settore.

In questo contesto legislativo occorrerà chiarire necessariamente quali ratio applicative delle varie stratificazioni teoriche prodotte adottare nei concreti processi della formazione di un cittadino informato, responsabile, consapevole e rispettoso delle diversità di ogni tipo.

Non si tratta di stravolgere la tradizione ma solo di aggiornarla alla complessità, alla multiculturalità, alla necessaria tensione all'emancipazione della persona umana, unica, irripetibile e storicamente definita, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, degli studenti e dei genitori¹¹.

Per questo è necessario che ogni ciclo scolastico e ciascuna disciplina siano consapevolmente orientati all'apprendimento di una cultura di relazioni tra persone libere, consapevoli dei ruoli di ciascuno nel rispetto delle differenze, anche di genere, condizione questa certamente pregiudiziale sia a una cultura della non violenza, sia al superamento della prevaricazione, intesa come modalità di affermazione di singoli e di gruppi sociali.

Ecco, dunque, perché una buona scuola deve fondare una pedagogia della cittadinanza soprattutto sulla parità di genere. Chi su questo innalza muri e barriere ideologiche, allontana il nostro sistema formativo da quella che è la sua primaria vocazione: costruire una piena cittadinanza per tutti e ciascuno.

In questo senso, la parità di genere nella legislazione scolastica deve essere letta come il vero significato dell'educazione alla cittadinanza nella scuola dell'autonomia. Parlare di educazione alla cittadinanza nella scuola significa comprendere fino in fondo la parità di genere e fare di questo concetto il fondamento giuridico e pedagogico-didattico di una competenza trasversale nella scuola dell'autonomia.

La scuola dell'autonomia deve fondarsi su un modello culturale della cittadinanza che si basa sul rispetto assoluto dell'alterità, di cui

¹¹ Cfr. G. Spadafora, a cura di, *Verso l'emancipazione. Modelli di pedagogia critica*, Carocci, Roma, 2011

la parità di genere e l'alterità interculturale costituiscono aspetti fondamentali. La piena realizzazione e l'emancipazione dell'individuo è il tema centrale della cittadinanza e della parità di genere che deve essere insegnata a scuola.

Ad essere in gioco, dunque, è il ruolo stesso delle istituzioni, intese nella loro più nobile accezione, la loro capacità di saper stare dentro il Paese reale e riuscire a realizzare un cambiamento di cui non bisogna assolutamente avere paura: un Paese che ha ratificato per primo quella straordinaria piattaforma di trasformazione sociale che è la Convenzione di Istanbul, contro la violenza di genere e le discriminazioni, non può limitarsi a prevenire la violenza di genere e a promuovere la parità, il rispetto, la reciprocità, con semplici sperimentazioni o buone pratiche, ma deve elevarle a standard dell'intero sistema scolastico.

È fondamentale, quindi, costruire un nuovo patto formativo per la cittadinanza di cui la parità di genere e la complessa definizione, espansione e limiti dei diritti costituiscono la base culturale giuridico-pedagogica di riferimento per comprendere il significato della democrazia contemporanea.

E in tal senso devono essere declinate nuove competenze chiave di cittadinanza relative alle interazioni produttive del sé con gli Altri che impone ad ogni studente di interagire sapientemente con gli Altri comprendendone i diversi punti di vista, le differenti visioni del mondo, allenando mente e corpo a riflettere sui modelli stereotipati, imparando a decostruirli, se necessario, per prevenire bullismo e violenza partendo dall'educazione ai sentimenti a dall'ottica di genere. Occorre essere forti della consapevolezza che l'identità di genere e l'identità sessuale non sono monoliti né dati naturali ma frutto di relazioni e dell'immagine di sé negoziata con i modelli sociali introiettati.

Non negare ma è necessario valorizzare le differenze, liberandole dalle connotazioni negative che spesso accompagnano tutto ciò che devia dalla "norma": è a partire dall'individuazione degli stereotipi e dei relativi limiti che si può costruire un discorso sulla diversità come possibilità e non come stigma.

È in tal modo che si conferma al tempo in cui viviamo la scuola come comunità di dialogo e di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni e con pari dignità, che, interagendo con la più ampia comunità

civile e sociale di cui è parte, fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità degli studenti, anche attraverso l'educazione alla consapevolezza e alla valorizzazione dell'identità di genere, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale, e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva (Statuto delle studentesse e degli studenti DPR 249/1998, art.1, comma 2 e 3, che rappresenta, ancora oggi, uno strumento fondamentale per l'affermazione di una cultura dei diritti e dei doveri tra le giovani generazioni di studenti).

Proprio per questo la scuola nelle sue ibridazioni pedagogico-didattiche e giuridiche si fonda come il nuovo laboratorio della democrazia, un laboratorio messo sì a dura prova dalle sfide della società globale contemporanea, dal terrorismo, dal sottosviluppo, dalla disuguaglianza sociale, dall'inquinamento ambientale, ma che rappresenta l'unica possibilità di emancipazione delle persone e di reale sviluppo del genere umano.

Il nuovo modello di scuola inclusiva, di scuola di tutti e di ciascuno è necessario per comprendere e analizzare i nuovi orientamenti della società contemporanea. La scuola dell'autonomia, secondo anche il DPR 275/99, deve garantire a tutti il successo formativo, ma questa impostazione può realizzarsi solo se si definisce una chiara cultura della parità di genere nell'organizzazione del curriculum e nella progettazione di specifiche competenze e, soprattutto, nella gestione inclusiva della classe¹².

Probabilmente, la parità di genere deve essere considerata una opportunità fondamentale per ripensare l'autonomia e progettare un nuovo paradigma formativo per la scuola inclusiva contemporanea.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010
Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di una idea*, La Scuola, Brescia, 2008
Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011

¹² L. D'Alonzo, *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*, La Scuola, Brescia, 2014

- D'Alonzo L., *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*, La Scuola, Brescia, 2014
- De Beauvoir S., *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano, 1961 (1949)
- De Luca C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2008
- De Luca C., Spadafora G., *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Co-senza, 2013
- Irigaray L., *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano, 1985
- O'Leary Dale, *Maschi o femmine? La guerra del genere*, Soveria Mannelli: Rub-bettino 2006
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano, 2014
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma, 2010
- Spadafora G., a cura di, *Verso l'emancipazione. Modelli di pedagogia critica*, Ca-rocci, Roma, 2011