

Differenze di genere nei risultati educativi:

Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa





Differenze di genere nei risultati educativi:

**Studio sulle misure adottate e sulla situazione
attuale in Europa**

Questo documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice).

Disponibile in inglese (*Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*), francese (*Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*) e tedesco (*Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*).

ISBN 978-92-9201-129-1

doi10.2797/48154

Questo documento è disponibile anche su Internet (<http://www.eurydice.org>).

Testo completato nel dicembre 2009.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2010.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto parzialmente, tranne che per fini commerciali e a condizione che l'estratto sia preceduto da citazione della fonte, 'Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa' seguita dalla data di pubblicazione del documento.

Eventuali richieste di riproduzione dell'intero documento devono essere indirizzate all'EACEA P9 Eurydice.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Internet: <http://www.eurydice.org>

PREFAZIONE



Sono molto felice di presentare questo studio Eurydice sulla questione cruciale del rapporto tra genere e risultato scolastico. La parità dei sessi è da tempo un obiettivo di primaria importanza a livello europeo. Fin dagli anni '70, varie direttive hanno gettato le basi per la parità di trattamento e le pari opportunità in Europa; tuttavia, nonostante l'esistenza di ampi interventi legislativi, la parità dei generi deve essere ancora raggiunta. Sebbene le donne siano la maggioranza degli studenti universitari e dei laureati in quasi tutti i paesi, ancora oggi guadagnano meno e fanno meno carriera degli uomini. Considerando l'istruzione e la formazione, le differenze di genere persistono sia nella scelta che negli esiti dei corsi di studio.

La natura delle disuguaglianze di genere in ambito educativo è cambiata profondamente negli ultimi decenni, ed è diventata più complessa specialmente per quanto riguarda il rendimento. A parte l'ingiustizia relativa a ogni stereotipizzazione di genere, la differenza nell'istruzione può influire negativamente anche sulla crescita economica e sull'inclusione sociale. Ad esempio, le donne rimangono tuttora una minoranza in ambito matematico, scientifico e tecnologico, ma d'altra parte è dimostrato che i maschi hanno più probabilità di avere i risultati peggiori nella lettura. Questi due esempi dimostrano che nello sviluppare politiche e strategie al fine di migliorare i risultati educativi è necessario tenere in considerazione le differenze di genere in ambito educativo.

Nel marzo di quest'anno la Commissione Europea ha lanciato la strategia 'Europa 2020' per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Istruzione e formazione sono parte fondamentale e integrante di questo progetto: infatti, due dei cinque obiettivi guida di Europa 2020 sono legati all'istruzione, cioè che nel 2020 gli abbandoni precoci della scuola non dovrebbero raggiungere il 10 %, e che il 40 % dei giovani dovrebbe avere conseguito una qualifica di istruzione superiore o un diploma equivalente.

I ministri dell'Istruzione dell'UE hanno già concordato altri obiettivi, relativi per esempio all'educazione della prima infanzia, a chi raggiunge risultati scarsi nelle competenze di base e alla partecipazione degli adulti a forme di apprendimento permanente. Se si debbono raggiungere risultati come questi, bisogna implementare politiche efficaci, fondate su dati di fatto indiscutibili. Questo rapporto Eurydice illustra le disuguaglianze di genere in ambito scolastico e dà un quadro esauriente delle politiche nazionali. Un intervento efficace su queste disuguaglianze richiede una solida base di conoscenza ed è facilitato dallo scambio di informazioni e di buone pratiche tra i vari Paesi. Credo che questo studio fornisca una valida visione d'insieme delle politiche di contrasto alle disuguaglianze di genere, e che sarà di grandissimo interesse per i politici.



Androulla Vassiliou
Commissario responsabile per l'istruzione, la
cultura, il multilinguismo e la gioventù

INDICE

Prefazione	3
Introduzione	7
Sintesi	11
Capitolo 1: Genere e istruzione in europa: una panoramica della letteratura	15
1.1. Prospettive opposte sul genere e differenze tra i sessi	15
1.2. Il ruolo del femminismo	16
1.3. Genere e concetto di uguaglianza in rapporto all'istruzione	20
1.4. La ricerca sulle differenze tra i sessi	22
1.5. Studi transnazionali sul rendimento	23
1.6. Fattori sociali che influenzano i risultati e il comportamento di maschi e femmine	25
1.7. Temi di genere nella pratica educativa attuale	26
1.8. Conclusioni	32
Capitolo 2: Modelli di genere nelle indagini internazionali sulla valutazione	33
2.1. Divari di genere medi nel rendimento	34
2.2. Fattori che influenzano il rendimento e divari di genere	40
Capitolo 3: Quadro normativo e politico dell'uguaglianza di genere in ambito educativo	45
3.1. Definizione dell'uguaglianza di genere nel quadro normativo	46
3.2. Obiettivi principali delle politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione primaria e secondaria	50
3.3. Integrazione della dimensione di genere e monitoraggio delle politiche di uguaglianza di genere	53
Capitolo 4: Uguaglianza di genere e organizzazione scolastica: Curriculum, orientamento e clima scolastico	57
4.1. Inclusione del genere nel curriculum	57
4.2. Discussione sulle scelte professionali tradizionali attraverso l'orientamento	61
4.3. Valutazione dei libri di testo e dei materiali didattici	65
4.4. Il curriculum nascosto: politiche di uguaglianza di genere sul clima scolastico, la violenza e le molestie basate sul genere	67
4.5. Sensibilizzazione dei genitori alle questioni relative all'uguaglianza di genere	70

Capitolo 5: Modelli di genere nel rendimento scolastico	73
5.1. Ritardo scolastico	73
5.2. Ripetere un anno scolastico	76
5.3. Abbandono scolastico e completamento dell'istruzione secondaria superiore	77
5.4. Modelli di genere nei test e negli esami nazionali	79
5.5. Gruppi svantaggiati fra i maschi e fra le femmine	80
5.6. Risposte politiche alle differenze di genere nel rendimento	81
Chapter 6: Coeducazione e istruzione per classi maschili o femminili	85
6.1. Scuole maschili o femminili	85
6.2. Classi maschili o femminili	87
Capitolo 7: Insegnanti, capi di istituto e questioni di genere	89
7.1. La femminilizzazione della professione docente	89
7.2. Strategie per migliorare l'equilibrio di genere fra insegnanti e capi d'istituto	91
7.3. Il genere come argomento nella formazione degli insegnanti	94
Capitolo 8: Politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione superiore	97
8.1. Segregazione orizzontale	97
8.2. Segregazione verticale	102
Conclusioni	109
Preoccupazioni sull'uguaglianza di genere rilevate nei paesi europei	109
Possibili misure per affrontare le disuguaglianze di genere	110
Glossario	115
Indice delle figure	119
Bibliografia	121
Allegati	135
Ringraziamenti	137

INTRODUZIONE

Questo studio è un contributo della Rete Eurydice alla discussione sui problemi di genere in ambito educativo, come richiesto dalla Presidenza svedese del Consiglio dell'Unione Europea per la seconda metà del 2009. L'idea iniziale era di esaminare quanto e attraverso quali modalità la disuguaglianza di genere nell'istruzione fosse un argomento di discussione nei paesi europei. Sebbene negli ultimi decenni la situazione sia radicalmente cambiata per quanto riguarda la percentuale di partecipazione all'istruzione, le differenze di genere persistono sia nei risultati scolastici che nella scelta dei percorsi di studio. Lo studio perciò esamina se tali disparità abbiano portato a iniziative politiche come proposte di cambiamenti di leggi e regolamenti relativi all'istruzione, indagini nazionali, progetti o qualsiasi altro tipo di misure ufficiali incentrate sul genere. Lo studio cerca, inoltre, di fornire una mappa delle politiche e delle strategie in atto nei paesi europei per combattere le disuguaglianze di genere negli attuali sistemi educativi.

Obiettivi

Lo studio contiene una rassegna delle ricerche in tema di genere e istruzione e riassume i risultati principali delle ricerche internazionali condotte sulle differenze di genere in ambito educativo. Esso fornisce, inoltre, l'analisi dei dati PISA, che si concentrano principalmente sulle variazioni del rendimento in base al genere. Il quadro comparativo delle politiche e delle misure attuate nei paesi europei sulla parità di genere nella scuola costituisce la parte principale del rapporto. Lo studio esamina i quadri legislativi e politici, sottolineando le problematiche principali legate alla parità di genere. Vengono forniti esempi specifici per illustrare la misura in cui i paesi europei hanno applicato provvedimenti concreti contro le disuguaglianze di genere in ambito educativo.

Il presente studio prende come **anno di riferimento il 2008/2009** e copre tutti i paesi della rete Eurydice tranne la Comunità germanofona del Belgio, la Bulgaria e la Turchia. Si possono, tuttavia, fornire le informazioni su queste regioni/nazioni per i dati PISA (Programma per la valutazione internazionale degli studenti) ed Eurostat. Sono stati considerati anche, qualora pertinenti, tutti i cambiamenti e le riforme programmati per i prossimi anni.

Il presente studio copre **tutti i livelli ISCED**, ma la maggior parte del rapporto è dedicata all'istruzione scolastica piuttosto che all'istruzione superiore.

Riguardo alle fonti, sono stati utilizzati documenti ufficiali delle autorità centrali. Tuttavia, nei paesi in cui non esistono tali documenti, sono state usate le convenzioni, comprese quelle private ma anche se riconosciute e accettate dalle autorità dell'istruzione pubblica. Lo studio contiene anche informazioni su progetti di minore entità, se ritenuti rilevanti ai fini del presente studio. Oltre alle fonti ufficiali, sono stati anche usati, se disponibili, i risultati di indagini e statistiche nazionali

Vengono prese in considerazione solo le scuole del **settore pubblico** e gli istituti di istruzione superiore, tranne il caso del Belgio, dell'Irlanda e dei Paesi Bassi, dove si considera anche la scuola privata riconosciuta, perché conta la maggior parte delle iscrizioni (nei Paesi Bassi, la Costituzione riconosce pari trattamento e finanziamento ai due settori).

Struttura

Il **Capitolo 1** è dedicato ai dibattiti e alle ricerche nell'ambito dei rapporti tra genere ed istruzione insieme a studi sulla diffusione e le cause delle differenze di genere in ambito educativo nei diversi paesi europei: vengono considerati i cambiamenti nella mentalità e quelli nelle politiche e nella pratica. Si sostiene che c'è stato un mutamento nella considerazione del rapporto tra genere ed istruzione: da una prospettiva legata a politiche finalizzate a 'correggere' le ingiustizie nei confronti di bambine e donne, si è passati ad una considerazione di questa tematica come un ambito influenzato da studi trasversali di tipo culturale sul rendimento agli esami e sullo scarso profitto dei maschi. Il capitolo mostra, inoltre, che la maggior parte dei paesi europei è rimasta coinvolta in qualche misura nelle questioni femministe, con una molteplicità di implicazioni per le politiche e le pratiche educative. Il capitolo comprende una sottosezione dedicata al genere come tema per le politiche dell'UE

Il **Capitolo 2** esplora i modelli di genere nei risultati per materia (lettura, matematica e scienze). Discute il divario di genere in termini di superiorità del rendimento dei maschi sulle femmine e viceversa in queste discipline con riferimento agli studi internazionali in proposito, come PIRLS (Progress in International Reading Literary Study), PISA (Programme for International Student Assessment) e TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study).

Il **Capitolo 3** descrive il quadro politico e normativo dei vari paesi relativamente all'uguaglianza di genere in ambito educativo, e mostra come viene definita l'uguaglianza di genere in rapporto all'istruzione nei vari quadri legislativi; passa, poi, alla descrizione delle politiche in tema di uguaglianza di genere nell'istruzione primaria e secondaria, classificando le priorità politiche esistenti. Infine, il capitolo evidenzia anche esempi di realizzazione di una strategia di integrazione della dimensione di genere.

Il **Capitolo 4** tratta aspetti diversi dell'organizzazione scolastica relativamente alla prospettiva di genere. Esso si propone di mostrare quanto le questioni di genere siano comprese nei curricula ufficiali, e si domanda se l'educazione sessuale e l'educazione alle relazioni interpersonali facciano parte del curriculum. Indaga anche sull'esistenza nei paesi europei di qualche forma di orientamento legata al genere. Il capitolo prende in considerazione la questione della prospettiva di genere nella produzione e valutazione dei testi scolastici e dei materiali didattici, e infine mostra in che modo i paesi europei si accostino ai problemi di genere in riferimento all'ambiente scolastico e al coinvolgimento dei genitori nella promozione dell'uguaglianza dei generi.

Il **Capitolo 5** completa i risultati delle ricerche internazionali presentate nel capitolo 2 con gli esiti dei test nazionali, e include dati statistici sul numero degli alunni ripetenti e degli abbandoni scolastici. Il capitolo contiene, inoltre, le risposte politiche attuali alle differenze di genere nel rendimento.

Il **Capitolo 6** esamina la questione dell'istruzione in classi miste messa a confronto con quella in classi solo maschili o femminili, indica dove si trovano strutture scolastiche (classi o intere scuole) per un solo sesso, e pone la questione dell'esistenza di pratiche politiche relative a queste due forme di organizzazione scolastica.

Il **Capitolo 7** presenta alcune questioni critiche riguardo al personale educativo, prende in esame i dati statistici, che dimostrano una massiccia presenza femminile nell'insegnamento, in contrasto con la relativa assenza di donne fra i dirigenti scolastici. Il capitolo discute campagne e iniziative in ambito nazionale finalizzate ad attirare un maggior numero di uomini verso la professione docente, ed esamina in quale misura la dimensione di genere venga inclusa come argomento nella formazione iniziale degli insegnanti e nello sviluppo professionale continuo del personale insegnante.

Il **Capitolo 8** tratta le questioni e le politiche in tema di uguaglianza di genere in rapporto all'istruzione superiore; solleva la questione dello scarto nelle percentuali di uomini e donne nei diversi ambiti di studio, delle percentuali relativamente più basse di dottorati tra le donne e della scarsa rappresentanza femminile tra i professori e il personale accademico delle università. Vengono presentati politiche e progetti che mirano ad eliminare questi squilibri.

Metodologia

L'Unità Eurydice, nell'ambito dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, ha sviluppato una guida ai contenuti insieme all'esperta universitaria Gaby Weiner (*Centre of Educational Sociology*, università di Edimburgo, Regno Unito) e in stretta collaborazione con l'Unità Eurydice svedese e con esperti del Ministero svedese dell'educazione. L'analisi comparativa è basata sulle risposte a questa guida da parte delle Unità Eurydice nazionali. Il rapporto è stato controllato da tutte le Unità nazionali partecipanti ⁽¹⁾. Alla fine del documento si ringraziano tutti coloro che hanno contribuito al presente studio.

Esempi specifici di informazione a livello nazionale vengono presentati con caratteri diversi per distinguerli dal testo principale. Questi casi offrono esempi concreti di affermazioni generali fatte nello studio comparativo; essi possono anche evidenziare eccezioni a quel che sembra essere una tendenza generale in numerosi paesi, o fornire particolari specifici che integrano uno sviluppo comune.

(¹) L'Irlanda non ha controllato i capitoli dal 3 all'8.

SINTESI

La ricerca su genere e istruzione sottolinea l'importanza della stereotipizzazione di genere

- La ricerca sulle differenze tra i sessi ci mostra che è difficile separare i comportamenti innati da quelli appresi, o di capire quanto gli stereotipi influenzino la percezione individuale e le differenze cognitive o comportamentali fra i sessi. Le ricerche mostrano che generalmente la gamma delle differenze tra i sessi è poca cosa rispetto alle somiglianze.
- I risultati, relativi ai generi, delle indagini internazionali sulle prestazioni scolastiche permettono di avere indicatori sull'efficacia di una politica educativa nazionale in termini di equità in confronto ad altre, ma di solito non consentono un'analisi di fattori causali particolari, o di ciò che si dovrebbe o potrebbe fare per creare un sistema di genere più equo.
- La percezione degli insegnanti sulle peculiarità maschili e femminili sono fondamentali per i loro rapporti con gli allievi, e possono rappresentare un fattore importante per promuovere l'equità tra i generi nella scuola. È anche probabile che gli stereotipi di genere siano rafforzati o indeboliti dai libri di testo e dai materiali di lettura distribuiti nelle scuole.

Il genere rappresenta solo uno dei fattori che influenzano il rendimento

- Nel rendimento scolastico, la differenza di genere più spiccata è la superiorità delle femmine nella lettura. In media, le femmine leggono di più e la lettura le diverte più dei maschi. La superiorità delle femmine è costante nei diversi paesi, nelle differenti fasce di età, periodi di osservazione e programmi di studi.
- In matematica, maschi e femmine hanno risultati simili nel quarto e ottavo anno di scuola nella maggior parte dei paesi. La superiorità dei maschi emerge negli ultimi anni di scuola, e si nota specialmente tra gli studenti delle stesse fasce di età e che seguono i medesimi programmi di insegnamento.
- Negli studi scientifici, le differenze di genere sono le più modeste. Sebbene i risultati nella maggior parte dei paesi eguagliano quelli dei maschi, le femmine tendono ad avere nelle scienze un'autostima minore dei ragazzi, cioè, in media, minor fiducia nelle loro capacità scientifiche rispetto ai maschi. D'altra parte, maschi e femmine hanno il medesimo interesse per le scienze; e non c'è complessivamente differenza nella disposizione verso futuri studi, o impieghi, in ambito scientifico. La lettura, invece, è considerata importante da molte più femmine che maschi in tutti i paesi europei.
- I maschi hanno maggiori probabilità di ottenere i risultati più scarsi nella lettura. Nella maggior parte dei paesi, non c'è differenza di genere fra coloro che ottengono risultati scarsi in matematica e scienze. In circa un terzo dei sistemi scolastici europei è più probabile che siano le femmine ad avere voti più bassi in matematica.

- In varie aree disciplinari, il genere è solo uno dei fattori che influiscono sul profitto. Un fattore molto forte è la condizione socio-economica: perciò nel sostegno di bambini con difficoltà di apprendimento, oltre al genere è essenziale tenere presente il background familiare.

La disuguaglianza di genere è una preoccupazione per molti paesi, ma mancano politiche comprensive

- Per la maggior parte dei paesi europei le disuguaglianze di genere nell'istruzione rappresentano una preoccupazione. Tuttavia, la portata dei quadri normativi e politici è molto differente: da una parte, essi differiscono sul grado in cui i concetti di uguaglianza di genere sono inglobati nei vari atti legislativi; dall'altra, possono articolare l'uguaglianza di genere in modi diversi, concentrandosi su uno o più concetti associati a questo termine (pari trattamento, pari opportunità, pari risultati).
- L'obiettivo più comune delle politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione è la lotta contro i ruoli e gli stereotipi tradizionali. Insieme a questo obiettivo principale, i paesi possono concentrarsi sulla lotta alle molestie e alla violenza basate sul genere, accrescendo la rappresentanza femminile negli organi decisionali o contrastando i modelli di rendimento basati sul genere. I quadri politici di riferimento spaziano dall'assenza di azione ad un'ampia definizione dei problemi.
- Pur con la realizzazione di strumenti diversi di intervento politico a livello nazionale nei vari paesi, spesso mancano strategie più generali. Più precisamente, sebbene quasi ovunque ci si ponga lo scopo di offrire pari opportunità a donne e uomini, solo pochi paesi hanno individuato esplicitamente lo scopo del raggiungimento di uguaglianza nei risultati o hanno concretizzato con successo la strategia dell'integrazione della dimensione di genere nel campo dell'istruzione. Nonostante che la lista delle potenziali misure politiche miranti al cambiamento dei ruoli e degli stereotipi tradizionali sia lunga, solo pochi paesi le hanno attuate tutte.

Curriculum, orientamento e clima scolastico per contrastare gli stereotipi di genere

- Sembra che si facciano sforzi per includere genere ed uguaglianza di genere come argomenti o temi interdisciplinari nei curricula scolastici dei paesi europei. Lo stesso non si può dire riguardo allo sviluppo di adeguati metodi didattici e linee guida specificamente orientati al genere, che invece potrebbero avere un ruolo importante nel contrastare gli stereotipi di genere rispetto all'interesse e all'apprendimento.
- Riguardo all'educazione sessuale e all'educazione ai rapporti personali, alcuni paesi riferiscono che un grado relativamente alto di libertà nella scelta di materiali e di metodi, e la mancanza di un adeguato materiale di supporto a livello nazionale contribuiscono al fatto che questi argomenti continuino ad essere insegnati in modo piuttosto inefficace. Può avere in proposito una qualche importanza anche il carattere opzionale di molte materie che trattano determinati aspetti dell'educazione sessuale e dell'educazione ai rapporti personali.

- In molti paesi europei, la lotta agli stereotipi di genere nella scelta della professione e il sostegno ai giovani nella scuola per mezzo di sistematiche attività di orientamento, sensibili alla dimensione di genere, sugli studi post-secondari e sulla carriera professionale, è un campo in cui esistono numerose iniziative individuali e progetti interessanti. A molti di questi, tuttavia, manca una strategia nazionale complessiva. Sembra, inoltre, esserci carenza di iniziative rivolte specificamente ai maschi.
- Dove esistono politiche rivolte specificamente al curriculum implicito e al clima scolastico, queste hanno per lo più lo scopo di combattere le molestie e la violenza sulla base del genere nelle scuole. Nondimeno, solo pochi paesi si pongono questo obiettivo come priorità generale, e per la maggior parte ci si affida a iniziative più sporadiche o più specifiche.
- Nonostante l'importanza del ruolo dei genitori, progetti e iniziative governativi diretti a informarli sulle problematiche dell'uguaglianza di genere sono rari, e si dedica ancora meno attenzione a un coinvolgimento maggiore dei genitori nella promozione dell'uguaglianza di genere in ambito educativo.

Le politiche che affrontano i divari di genere nel rendimento si concentrano soprattutto sugli scarsi profitti dei maschi

- Le prime differenze di profitto tra bambini e bambine sono svelate dal fatto che a restare indietro e ripetere l'anno sono soprattutto i maschi.
- Sono più frequenti gli abbandoni precoci dei maschi, mentre più femmine ricevono un diploma di scuola secondaria superiore. Di solito, le ragazze hanno voti e percentuali di promozione più alti negli esami finali, che, a loro volta, le aiutano a iscriversi ai corsi universitari desiderati. È però vero che gruppi svantaggiati con un rendimento basso esistono sia tra i maschi che tra le femmine.
- La maggior parte dei paesi considerano questi gruppi come un problema particolare relativo al rendimento, sottolineando spesso i divari tra alunni di condizioni socio-economiche diverse, provenienti da minoranze etniche o da aree specifiche (rurali/urbane). Anche se ci sono modelli di genere distinti, non è molto comune un'attenzione particolare verso maschi o femmine di questi gruppi.
- Le più comuni politiche di contrasto ai divari di genere in tema di successo scolastico riguardano il basso rendimento dei ragazzi. Solo in alcuni paesi sono stati sviluppati programmi speciali per migliorare le competenze dei ragazzi nella lettura, e quelle delle ragazze in matematica e scienze.

Le classi divise per genere non hanno ampia diffusione nella scuola pubblica

- L'introduzione dell'insegnamento misto nel sistema scolastico pubblico è stata considerata in molti paesi un passo verso l'uguaglianza, compiuto da nemmeno cinquant'anni; la reintroduzione di classi divise per genere non pare perciò una scelta molto attraente nei paesi europei. Inoltre, i risultati della ricerca sugli effetti positivi della separazione dei sessi non sono decisivi. A questo proposito, possono avere una certa importanza i costi, perché istituire scuole separate non può essere considerata una scelta economicamente praticabile.

L'insegnamento è un'occupazione tipicamente femminile ai livelli scolastici inferiori

- Nei paesi europei, l'insegnamento è un'occupazione tipicamente femminile, in particolare ai livelli scolastici inferiori. Sebbene questo in molti paesi sia considerato un problema, le strategie per invogliare più uomini all'insegnamento nella scuola dell'obbligo sono sporadiche.
- Le funzioni direttive, però, sono lasciate in larga misura agli uomini, e sembra che ci sia una vistosa carenza di iniziative nazionali per incoraggiare un maggior equilibrio in termini di genere.
- Le politiche per la formazione degli insegnanti non prendono particolarmente in considerazione la prospettiva di genere né nella fase iniziale né nell'ambito dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti o dei capi di istituto. La formazione sulle questioni di genere dipende dall'iniziativa dei singoli istituti per l'istruzione e la formazione degli insegnanti.

Le politiche sull'uguaglianza di genere nell'istruzione superiore sono orientate soprattutto alla segregazione orizzontale

- Per la maggior parte, i paesi che adottano politiche per l'uguaglianza di genere nell'istruzione superiore hanno lo scopo principale di combattere la segregazione orizzontale e le differenti scelte del percorso di studi tra donne e uomini. Quasi tutte queste politiche e i progetti sono rivolti a ragazze o donne. Solo una minoranza di programmi è incentrata sulle scelte di studio dei ragazzi e degli uomini.
- La percentuale di donne tra il personale docente degli istituti di istruzione superiore diminuisce ad ogni gradino della scala accademica. Sebbene ciò possa essere parzialmente spiegato dal fatto che l'ingresso massiccio delle donne nell'università e la loro scelta di una carriera accademica sono fenomeni relativamente recenti, questo 'soffitto di cristallo' è in parte dovuto alla cultura maschilista dominante che generalmente perdura a livello accademico. Nondimeno, solo pochi paesi sono interessati a questo fenomeno, e sono anche meno quelli che hanno adottato azioni politiche concrete contro la segregazione verticale.

CAPITOLO 1: GENERE E ISTRUZIONE IN EUROPA: UNA PANORAMICA DELLA LETTERATURA

Gaby Weiner, *Centre of Educational Sociology*, università di Edimburgo

Questa panoramica presenta i dibattiti e gli esiti delle ricerche relativi alla diffusione e alle cause delle differenze tra i sessi in ambito educativo, principalmente quelli sulla scuola dell'obbligo; essa considera i punti chiave in quella che sta rapidamente diventando una vasta letteratura di un campo in espansione, e cerca di esaminare i cambiamenti avvenuti nelle idee, nelle politiche e nelle pratiche. Questa parte è suddivisa in otto sezioni.

La sezione 1 individua due visioni contrapposte di 'genere': quella 'conservatrice' considera il genere come qualcosa di immutabile e biologicamente determinato, mentre quella 'progressista' vede il genere soprattutto come il risultato di influenze storiche e culturali.

La sezione 2 esamina l'influenza del femminismo sul cambiamento di genere, in particolare le tre 'correnti' principali del femminismo e gli sviluppi in Europa.

La sezione 3 considera il mutamento delle concezioni di uguaglianza nell'educazione e la loro relazione con il genere.

La sezione 4 è incentrata sui punti di forza e le criticità delle ricerche sulle differenze per sesso, incentrate in particolare su aspetti cognitivi e comportamentali.

La sezione 5 considera una serie di studi transnazionali sulle differenze nel rendimento tra ragazze e ragazzi nel corso degli studi universitari, e sulle indicazioni che possono fornire a proposito dei rapporti tra genere e fattori transnazionali.

La sezione 6 indaga come i fattori sociali, compreso il genere, si intreccino e interagiscano per incidere in modi differenti sul rendimento.

La sezione 7 esamina lo sviluppo del concetto di genere nelle pratiche educative, e

la sezione 8 offre una conclusione sintetica su questo capitolo.

1.1. Prospettive opposte sul genere e differenze tra i sessi

Numerosi ricercatori hanno cercato di individuare e differenziare i significati di 'sesso' e 'genere' allo scopo di comprendere l'impatto della biologia e di altri fattori sul comportamento umano. Ecco un esempio in questi due tentativi di definizione:

[Il termine **sesso** si riferisce alle] caratteristiche biologiche e fisiologiche che distinguono uomini e donne (OMS, 2009).

Il termine **genere** si riferisce alle caratteristiche e alle possibilità economiche, sociali, politiche e culturali associate allo stato maschile e femminile. Nella maggior parte delle società, uomini e donne sono diversi nelle attività che svolgono, nell'accesso e nel controllo delle risorse, nella partecipazione alle decisioni. E in gran parte delle società, le donne come insieme hanno minor accesso degli uomini alle risorse, alle possibilità e alle decisioni (Desprez-Bouanchaud et al. 1987, p. 20-21).

Dal punto di vista storico, nelle culture occidentali sono stati due i modi principali di accostarsi alle differenze di genere o di sesso in ambito educativo. Il primo è conservatore, nel senso che la differenza sociale e culturale tra uomo e donna è vista come biologica e naturale, e perciò immutabile. In numerose culture e in molte epoche storiche questa concezione è rimasta uguale, ribadita da un'ampia letteratura sull'inferiorità femminile. Per esempio, nella Gran Bretagna dell'800 si dava per scontato che maschi e femmine rivestissero ruoli separati nella società: gli uomini erano associati alla sfera pubblica e le donne a quella privata (Vicinus, 1972). Si pubblicavano studi cosiddetti scientifici che 'provavano' che l'ingresso delle donne nell'università avrebbe danneggiato le loro capacità riproduttive (Delamont e Duffin, 1978). Uno sviluppo novecentesco di questa concezione è che le differenze comportamentali tra i sessi dipendono da differenze biologiche innate tra maschi e femmine. Di conseguenza, gli uomini sono fisicamente più forti, meno agili, hanno maggiori abilità spaziali, aritmetiche e meccaniche e tendono a vedere il mondo in termini di oggetti, idee e teorie. Dall'altra parte, le donne maturano prima fisicamente e psicologicamente, sono più socievoli e premurose, hanno abilità verbali maggiori e più precoci, e vedono il mondo in termini soggettivi, estetici e morali. In un'opera di grande impatto culturale, *Maschi e femmine*, Hutt afferma ad esempio che maschi e femmine sono intrinsecamente diversi, e che perciò queste caratteristiche non sono suscettibili di cambiamento (Hutt, 1972). Da questo punto di vista conservatore delle differenze tra i sessi, l'educazione è vista come un mezzo per socializzare ed educare bambini e bambine entro i loro ruoli 'naturali' di uomini (quelli che guadagnano, lavorano, sono capifamiglia), e di donne (che nutrono, curano, si dedicano alla famiglia).

Il secondo approccio, quello progressista, ritiene che i ruoli sociali di uomini e donne siano largamente plasmati da fattori storici, culturali e sociali, e che perciò si modifichino costantemente col cambiare della società stessa. Da questo punto di vista, le donne hanno occupato storicamente posizioni diverse (e di solito subordinate) perché in Occidente e altrove le società sono patriarcali, cioè gli uomini comandano sulle donne e perciò sono nella condizione di interpretare le differenze cosiddette biologiche attraverso modalità stereotipate (De Beauvoir, 1953; Harding, 1986; Riley, 1988; Scott, 1988; Hill-Collins, 1990). L'estremizzazione di questa visione sta nel comprendere la differenza di genere o di sesso come fenomeno culturale, originato dalle idee prevalenti di un'epoca o di una cultura particolare. Si considera così l'educazione come uno strumento per rendere consapevoli delle ragioni per cui in certi momenti si dà importanza a particolari differenze di sesso, e per incoraggiare una maggiore uguaglianza tra i sessi, oltre che per sfidare ipotesi dualistiche e stereotipate.

1.2. Il ruolo del femminismo

1.2.1. 'Ondate' femministe

Specialmente in Occidente le femministe si sono impegnate nel definire una posizione progressista sulle questioni di genere in ambito educativo. In questo contesto, si intende il femminismo come l'impegno per raggiungere l'uguaglianza politica, sociale ed economica delle donne, che tocca e che ha ispirato una molteplicità di movimenti, teorie, filosofie e campagne.

Convenzionalmente siamo arrivati a comprendere la storia del femminismo come suddivisa in tre fasi o ondate. Il femminismo dell'Ottocento e del primo Novecento si concentrò sull'apertura alle donne, intese come categoria, degli aspetti politici, economici e sociali della vita pubblica da cui erano state escluse fino a quel momento. La lotta fu prevalentemente, ma non esclusivamente, una lotta

borghese, anche se in diversi paesi portò a conquiste importanti per gli altri ceti, ad esempio in termini di diritto di voto e di accesso all'assistenza e all'istruzione (scuole e università).

Nella seconda fase del femminismo, iniziata negli anni '60 e '70 del Novecento nei paesi occidentali e in seguito altrove, si continuò la battaglia per l'estensione dell'accesso e dei benefici, ma anche per un progetto più ampio incentrato su fattori specificamente femminili, per esempio la riproduzione, la sessualità, il lavoro domestico, la violenza domestica e le condizioni del lavoro remunerato. Riguardo all'educazione, si affermava, il femminismo si distingueva per tre elementi: politico, critico e pratico. Quello **politico** coinvolgeva il movimento nel miglioramento delle condizioni di vita e delle opportunità per le bambine e le donne; quello **critico** riguardava la forte critica intellettuale alle forme dominanti (maschili) di conoscenza e di azione: e quello **orientato alle pratiche** atteneva allo sviluppo di forme più etiche di attività professionali e personali (Weiner, 1994). Le femministe attinsero a tutti e tre gli elementi per individuare, in particolare, il differente rendimento di maschi e femmine (specialmente nelle materie 'forti' di matematica e scienze), le scelte di materia e di corso di studi stereotipate per sesso, e le diverse pedagogie 'parificanti' che si potevano usare. Tuttavia, era difficile raggiungere un accordo su che cosa significhi essere 'bambina' e 'donna' man mano che diventava chiaro come anche altri fattori sociali come classe sociale e provenienza etnica avessero un'incidenza fondamentale (e spesso decisiva) sulle esperienze di vita e sulle opportunità delle donne.

La terza fase del femminismo va dagli anni '90 in poi, e ha attirato una nuova generazione di studiosi dei problemi di genere (donne specialmente, ma anche alcuni uomini) che, avendo beneficiato degli sforzi di madri e nonne, hanno individuato i propri punti di vista e le proprie battaglie. Esso ha cercato principalmente di essere il femminismo di una generazione nuova 'che risponde alle condizioni politiche, economiche, tecnologiche e culturali specifiche dell'epoca attuale' (Kinser 2004, p. 124). Si sono rifiutate le concezioni precedenti di femminismo come insieme di valori e idee più o meno coerenti a favore di un'attenzione maggiore all'azione, riconoscendo alle donne la capacità di agire autonomamente e politicamente nonostante sanzioni sociali spesso mortificanti (McNay, 2000).

Anche il concetto di sessualità individuale ha ricevuto un'attenzione notevole. Weeks (2000), per esempio, rifiuta l'idea che ci sia un'essenza autentica del sesso, ritenendo piuttosto che l'identità sessuale, come il genere, sia determinata storicamente e socialmente. Così si è ritenuto semplicistico ridurre a sola biologia quello che spesso è un complesso sistema di relazioni sessuali. Si afferma che lo studio della storia della sessualità è di particolare importanza per comprendere la gamma delle possibili identità sessuali a disposizione dei giovani, che siano fondate su classe, appartenenza etnica, genere e preferenza sessuale o su una combinazione di questi elementi.

Il femminismo della terza fase è sembrato più legato di quelli precedenti alla teoria e al dibattito intellettuale. Questo dipende soprattutto dal maggior accesso delle donne occidentali agli studi universitari (e all'insegnamento), allo spazio relativamente sicuro e privilegiato dell'università che rende possibile la teorizzazione, e alla presenza di un uditorio (femminile) di studenti interessati a idee e teorie nuove. In termini educativi, questo ha significato che esisteva una minore dimostrazione di interesse per la differenza di risultati e di inclinazioni di maschi e femmine e dei ruoli attribuiti loro dalla società, e un maggiore interessamento, invece, per i modi in cui alunni, studenti e insegnanti si impegnano attivamente a dar forma alle proprie 'prestazioni' di genere e l'interrelazione tra mascolinità e femminilità (Butler, 1990). In altre parole, invece di guardare a politiche di ampio raggio, in questa fase gli studiosi si sono concentrati sulla diversità di particolari aspetti specifici e sul contestuale inglobamento del genere nei rapporti di forza (Miroiu, 2003). Da questo punto di vista, Skelton e Francis (2009) affermano che la teorizzazione della terza fase non mette al primo posto la necessità di

cambiamenti ad alto livello, e sembra perciò meno utile per chi si occupa di politiche educative e per chi le attua. Altri sostengono che la 'prospettiva di genere' originata dal pensiero della terza fase ha contribuito allo sviluppo della strategia dell'integrazione della dimensione di genere (Booth e Bennett, 2002; v. anche sezione 3).

1.2.2. Movimenti femministi europei

Il femminismo europeo fornisce un buon esempio della specificità del femminismo contestualizzato in termini geografici, storici e culturali. Il femminismo della seconda fase è nato nell'Europa del secondo dopoguerra, e si è consolidato e allargato nell'Unione Europea. Kaplan (1992) osserva che quando le femministe formarono dei gruppi dopo la guerra, riprendere le fila dell'attività femminista precedente fu molto più difficile per chi stava in paesi legati in passato a regimi e ideologie fascisti, come la Germania e l'Italia, che per chi aveva conosciuto una storia più lineare di sviluppo democratico come il Regno Unito, gli USA e la Svezia. Inoltre, le differenti storie nazionali generarono preoccupazioni diverse. Per esempio, le femministe italiane erano particolarmente ostili agli appelli femministi al separatismo perché, sotto il fascismo, alle donne era stato 'concesso' uno spazio nella vita pubblica separato, per quanto angusto e limitato.

In Europa, i movimenti femministi furono generalmente associati ad idee politicamente progressiste, nate in particolare dai movimenti politici studenteschi degli anni '60. Le femministe si crearono però rapidamente spazi propri segnalando 'interesse per una causa che le avrebbe allontanate dalla corrente socialista portandole a nuovi modalità di pensiero e di azione' (Lovenduski 1986, p. 72). Sebbene molti movimenti femministi nazionali fossero influenzati dal femminismo nordamericano, nacquero forme più e meno forti, a seconda delle specifiche culture e politiche dei paesi in cui si collocavano.

Intanto, nei paesi europei del blocco comunista (fino al 1989) si notavano poche tracce di movimenti femministi autonomi. La struttura politica di partito che controllava gli accessi al potere politico e stabiliva le condizioni per lo svolgimento di un'attività politica scoraggiava una possibilità di questo tipo. Così, per quanto l'uguaglianza tra i sessi fosse un principio fondamentale nei paesi comunisti, dove le donne accedevano all'istruzione e al lavoro retribuito, esse non avevano nella sfera pubblica l'importanza e l'influenza che ci si poteva aspettare (Lovenduski, 1986). Dopo il 1989, le condizioni per il movimento femminista e per le donne sono cambiate drasticamente, offrendo occasioni per un maggiore impegno politico delle donne, ma anche diversificandosi a seconda dei contesti e dei valori nazionali (Corrin, 1999). Significativamente, l'impegno dichiarato a parole dai regimi comunisti per l'uguaglianza di genere, per quanto forse non attuato nella realtà, si può dire che abbia fornito un fertile contesto ideologico per il cambiamento di genere nell'era postcomunista, al pari dei requisiti richiesti per l'entrata nell'UE. Così, in questi paesi si stanno ora conducendo studi che raccomandano cambiamenti nelle questioni di genere, e che muovono forti critiche agli sforzi di riforma educativa posteriori al 1989 in quanto ignorano il genere come problema (p. es. Magno e Silova, 2007).

1.2.3. Il genere nella legislazione dell'UE

Il femminismo europeo nel suo complesso si è gradualmente spostato verso le reti internazionali e, in particolare, verso l'indagine sui possibili benefici portati dalla nuova Europa. L'UE stessa ha legiferato su azioni di genere: per esempio, l'art. 119 del Trattato di Roma (1957) stabilì che, nel lavoro dipendente, salario e indennità devono essere uguali per uomini e donne; la Direttiva del 1975 per la parità di retribuzione tra lavoratori e lavoratrici fece proprio il concetto della parità di compenso a

parità di mansione; nel 1976, la direttiva per la parità di trattamento tra uomini e donne estese la parità di trattamento a molte aree lavorative, comprese la formazione e le condizioni di lavoro. Nel 1986, si stabilì parità di trattamento per le pensioni di professionisti e di lavoratrici e lavoratori autonomi, e si stabilirono inoltre regole per la tutela delle madri lavoratrici autonome. Gli anni '90 hanno visto direttive per la tutela della salute delle donne in gravidanza e delle neomamme sul posto di lavoro, e riguardo all'onere della prova nei casi di discriminazione sessuale, il capitolo sociale sottoscritto a Maastricht nel 1992 sviluppa ulteriormente 'l'idea centrale dell'art. 119' (Walby 1999, p. 131). Dal 2000, le direttive adottate, in particolare la direttiva per la realizzazione di un quadro di riferimento in materia di impiego (2007/78/CE) e la direttiva 2002/73/CE che modifica la direttiva del 1976 sulla parità di trattamento, hanno consentito di estendere il principio delle pari opportunità e pari trattamento sul lavoro (Commissione Europa, 2007a). Nel loro complesso, si afferma, queste direttive forniscono 'una base solida ed estesa per assicurare il rispetto del principio di non-discriminazione'. È anche inteso che tale legislazione consentirà ai singoli di portare i loro casi davanti ai tribunali nazionali (Commissione europea 2007a, p. 1).

Tuttavia, l'incidenza della legge dell'UE è stata diversa nei vari Stati membri, a seconda, tra l'altro, della forma delle relazioni convenzionali di genere esistenti e dalla forza delle organizzazioni femministe. Come nota Walby,

[l']effetto della legge varia fra gli Stati membri a seconda della natura della legislazione di genere pre-esistente, della misura in cui la legge viene utilizzata, a seconda della mobilitazione e del potere delle lobby femministe sia all'interno che all'esterno del movimento operaio e a seconda dell'influenza di altre dimensioni dell'UE, come per esempio il regime fiscale (Walby 1999, p. 132).

Walby confronta l'Irlanda con la Danimarca. L'ingresso irlandese nell'UE impose l'abolizione del divieto di operare nel pubblico impiego alle donne sposate, riducendo così in misura significativa il grande divario tra i salari maschili e femminili. Nel caso della Danimarca, però, i provvedimenti dell'UE hanno portato all'allargamento di una forbice salariale minore tra uomini e donne, a causa della capacità dell'UE, in quanto 'stato regolatore', di rafforzare le pratiche di libero mercato in Danimarca al suo ingresso nell'Unione.

La situazione complessiva di uomini e donne nell'UE è descritta come segue:

- La percentuale di lavoro femminile cresce, ma resta inferiore a quella maschile, sebbene le donne rappresentino la maggioranza degli studenti universitari e dei laureati.
- Le donne continuano a guadagnare mediamente il 17,4 % in meno degli uomini per ora di lavoro, e questo dato rimane stabile.
- Le donne sono ancora molto sottorappresentate in professioni di tipo economico e politico in cui sono richieste capacità decisionali, sebbene la loro quota sia aumentata nell'ultimo decennio.
- La suddivisione delle responsabilità familiari tra uomini e donne è ancora molto diseguale.
- Il rischio di povertà è maggiore per le donne che per gli uomini.
- Le donne sono le vittime principali della violenza basata sul genere, e le donne e le bambine sono più esposte al traffico di esseri umani (Commissione europea, 2009 a).

1.3. Genere e concetto di uguaglianza in rapporto all'istruzione

Anche i concetti di uguaglianza e di pari opportunità, e la loro interpretazione, hanno avuto uno sviluppo storico e culturale. L'uguaglianza come fine educativo è un fenomeno prevalentemente novecentesco. In precedenza, l'educazione era vista come strumento per preparare i diversi gruppi alla loro posizione nella vita (governanti, impiegati, lavoratori e madri). Wood (1987) afferma che nel '900 quattro sono state le interpretazioni principali del concetto di pari opportunità:

- Pari opportunità di vita
- Competizione aperta per scarse opportunità
- Pari opportunità nello sviluppo di capacità diverse
- Indipendenza del successo scolastico dalle origini sociali

Secondo Wood, non è saggio considerare l'educazione come strumento essenziale per produrre **pari opportunità di vita**, perché questo richiederebbe come preconditione anche l'uguaglianza di fattori extrascolastici, come il reddito familiare e le aspettative culturali. In una società in cui bambine e donne sono viste come inferiori ai bambini e agli uomini, la scuola ha poche possibilità di compensare, e quindi di parificare, le opportunità di vita per le bambine. La **competizione aperta per scarse opportunità** privilegia chi gode di un vantaggio già in partenza (p.es. una famiglia benestante, affinità culturale con la scuola). Essere una bambina potrebbe essere considerato parte di questi vantaggi, perché le bambine sono più brave in numerose attività scolastiche. Tuttavia, il genere non è l'unico fattore e, come vedremo nella sezione seguente, influisce in misura minore sul livello culturale dei genitori o sul reddito familiare (Sammons, 1995)

Il tentativo di fornire **pari opportunità nello sviluppo di capacità diverse** fu la ragione del sistema di selezione 11+ nel Regno Unito alla metà del '900, in cui gli studenti, sulla base dei risultati di test, venivano orientati verso una delle seguenti scuole secondarie: *grammar school*, *central/technical schools* o *secondary modern schools* (oppure, in Scozia, alle *junior schools* o alle *senior secondary schools*). Si sosteneva che questo sistema permettesse agli studenti di trarre il massimo profitto dal tipo di scuola a cui erano intellettualmente più adatti, ma di fatto le scuole selettive avevano uno status diverso e quindi maggiore capacità di garantire buone opportunità di vita per i loro alunni (nella maggior parte). Pari opportunità come mezzo di **separazione degli esiti educativi dalle origini sociali** è l'opzione che Woods preferisce, ma è anche difficile da realizzare. Una strategia menzionata da Dore (1976) è quella di rendere tanto visibile la disuguaglianza da rendere imperativa l'introduzione di una misura compensativa – e fu proprio questo il fondamento di molte politiche per le pari opportunità nei paesi occidentali a partire dagli anni '70 riguardo alla classe sociale. Tuttavia, 'come possiamo fare per coltivare una cosa che deve ancora esistere, per non parlare del coltivarla in tutti allo stesso modo?' (Wood 1987, p. 6). Per esempio, nel caso dell'esame 11+ in Gran Bretagna, si valutavano le potenzialità più dei risultati. Così, sebbene nei test i ragazzi ottenessero risultati inferiori, alle scuole selettive veniva iscritto un numero pari di maschi e di femmine, perché si riteneva che i maschi avessero per il futuro maggiori potenzialità (sotto il profilo educativo, economico e sociale) delle femmine.

Una seconda idea di pari opportunità adotta una triplice suddivisione: opportunità formali, opportunità reali ed esiti finali (Halsey et al., 1980). La categoria delle **opportunità formali** si riferisce alla disponibilità strutturale di accesso e di partecipazione al processo educativo, cioè tutti gli studenti hanno pari diritto di accesso e di partecipazione. Le **opportunità reali** dipendono dalle opportunità

formali, ma anche da altri fattori come la famiglia di provenienza, l'orientamento della scuola o la qualità dell'insegnamento. Gli **esiti educativi** sono visti come lo strumento migliore di valutazione delle opportunità reali, cioè quelle disponibili e praticate. Secondo Halsey ed altri è relativamente facile giudicare i meriti relativi dell'equità individuale e di gruppo a livello filosofico: il problema sta però nella capacità di qualsiasi sistema di garantire l'uguaglianza tra gruppi.

Primo, il **pari trattamento** si incentra sulle pratiche non discriminatorie, sebbene non assicuri né un punto di partenza condiviso né pari risultati. Secondo, l'**azione positiva** comprende iniziative e progetti mirati a colpire le condizioni di svantaggio delle donne, che saranno messe così in grado di raggiungere gli uomini. Infine, l'**analisi delle politiche sensibili al genere**, o l'integrazione della dimensione di genere, riguarda il tentativo consapevole e sistematico di inglobare l'uguaglianza di genere nel governo e nella cultura istituzionali (Newbigging, 2002). La strategia dell'**integrazione della dimensione di genere** è promossa con forza dall'Unione europea. L'UE la interpreta come una gamma di azioni: dall'abolizione dei limiti agli sforzi volti a promuovere l'uguaglianza, all'applicazione di misure specifiche per aiutare le donne (e gli uomini). Essa comprende:

mobilitare tutte le politiche e le misure generali con l'obiettivo specifico di raggiungere l'uguaglianza, prendendo in considerazione attivamente ed apertamente, nel momento della pianificazione, i loro possibili effetti sulla situazione rispettivamente di uomini e donne (prospettiva di genere). Ciò significa esaminare sistematicamente politiche e provvedimenti, tenendo conto di tali possibili incidenze all'atto della loro definizione e applicazione (Commissione europea 2007b, p. 5).

Così, le mete da raggiungere mediante l'integrazione della dimensione di genere in ambito educativo comprendono l'uguaglianza di genere per quanto riguarda l'iscrizione e lo svolgimento degli studi, uguaglianza strutturale all'interno della professione docente e la lotta agli stereotipi di genere nei curricula scolastici e nella formazione degli insegnanti (Neimanis, 2001).

I significati di uguaglianza sono tuttavia culturalmente determinati, come abbiamo già visto. Così in Svezia, che è stata un paese pioniere in termini di politiche di genere, la parola *jämställdhet*, che significa all'incirca 'dello stesso livello', è diventata un concetto importante (Weiner e Berge, 2001). Essa è comparsa per la prima volta negli anni '70 del Novecento, col significato, secondo Hirdman (1988), di assenso a un nuovo 'contratto di genere' riguardante una relazione più paritaria fra uomini e donne, e che fu accettata dalla massa soprattutto perché sembrava più utopistica che minacciosa (Florin e Nilsson, 1998). In termini di politiche, il fine principale della *jämställdhet* era di garantire che uomini e donne avessero pari diritti, doveri e possibilità di condividere potere e responsabilità. Dagli anni '70 in poi, il concetto fu applicato a lavoro dipendente e autonomo, all'attività sindacale e ad altre strutture ed attività sociali, istruzione compresa ⁽²⁾, e negli anni '90 fu esteso a includere la violenza contro le donne. Così lo stupro ed altre forme di abuso sessuale sono stati visti come prova della disuguaglianza strutturale tra i sessi o *ojämställdhet* ⁽³⁾. Seguendo la suddivisione di cui sopra, si potrebbe affermare che per la Svezia la *jämställdhet* è stata/è un potente strumento per garantire l'offerta di opportunità formali, per promuovere il cambiamento sociale e culturale, e per integrare e inserire l'uguaglianza di genere nel governo svedese.

⁽²⁾ Proposta di legge 1987/88:105 *om jämställdhetspolitiken inför 90-talet* [sulle politiche di uguaglianza di genere per gli anni '90] e Proposta 1994/95:164 *Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet* [sull'uguaglianza di genere fra uomini e donne nell'ambito dell'istruzione e della formazione] del Parlamento svedese.

⁽³⁾ Proposta 1990/91:113 *om en ny jämställdhetslag*, m.m. [sulla nuova legislazione in materia di uguaglianza di genere] del Parlamento svedese.

Il termine 'uguaglianza' è stato anche contestato in qualche sua accezione, per esempio con relativamente all'interpretazione dell'uguaglianza di genere rispetto alla parità di genere. L'UNESCO opera una leggera differenziazione tra i due concetti:

L'uguaglianza di genere, l'uguaglianza fra uomini e donne, comporta l'idea che tutti gli esseri umani, sia uomini che donne, sono liberi di sviluppare le proprie capacità individuali e di fare scelte senza limiti imposti da stereotipi, ruoli rigidi e pregiudizi ... Parità di genere significa equità di trattamento per donne e uomini, in conformità con le rispettive necessità. Questo può significare eguale trattamento, o trattamento diverso ma considerato equivalente in termini di diritti, benefici, doveri e opportunità (UNESCO 2000, p. 5).

Magno e Silova, tuttavia, affermano (2007, p. 649) che una differenza c'è: per loro 'uguaglianza di genere' significa la stessa cosa, cioè 'l'assunto che tutti gli studenti dovrebbero ricevere gli stessi interventi, nello stesso tempo, nello stesso modo', mentre l'espressione che preferiscono, 'parità di genere', implica la 'garanzia di risultati educativi imparziali, indipendentemente dalle differenze di sesso'.

Infine, il concetto di **divario di genere** è stato introdotto recentemente quando le prestazioni agli esami sono state rapportate alla scuola e al successo scolastico. Il divario di genere indica la proporzione di maschi e femmine che studiano e superano gli esami in materie particolari, dove le dimensioni e la natura del divario di genere sono diverse in base alla materia. Le politiche di genere mirano alla riduzione complessiva dei divari di genere, e così in alcuni paesi le distanze si sono accorciate (v. Williams, 2000, qui di seguito). Determinate materie continuano tuttavia a mostrare uno scarto a favore dei maschi, per esempio scienze e tecnologia, altre a favore delle femmine, per esempio lingue e scienze umane, come vedremo più in dettaglio nella sezione 5 sulle ricerche transnazionali.

1.4. La ricerca sulle differenze tra i sessi

Uno dei terreni di ricerca più analizzati relativamente al genere in ambito educativo è la questione delle differenze di sesso, il confronto cioè tra caratteristiche e prestazioni maschili e femminili. Nel 1974, Maccoby e Jacklin tentarono di riassumere le discussioni e i risultati generali nel loro pionieristico libro *The Psychology of Sex Differences*, che riprendeva 1 400 studi di ricerca sulle differenze di sesso. La conclusione era che mentre alcuni schemi sono costanti, per esempio la superiorità femminile nelle abilità verbali e la superiorità maschile in quelle matematiche, è difficile determinare il grado di influenza degli stereotipi sulle percezioni individuali di eventi e oggetti e sui relativi comportamenti, e anche di distinguere se e in quale misura sotto allo sviluppo di differenze comportamentali o cognitive tra i sessi vi siano comportamenti innati o appresi.

A metà degli anni '90, una panoramica delle ricerche sulle differenze tra i sessi trovò linee simili a quelle di Maccoby e Jacklin (Gipps e Murphy, 1994). Si notò che, nonostante la serietà di moltissimi studi, 'rimangono ricerche di qualità discutibile' (Gipps e Murphy, 1994, p. 55). Gipps e Murphy affermavano quindi che il valore di questa ricerca non risiede tanto nell'individuazione e nella trattazione delle differenze tra i sessi, quanto nella comprensione delle risposte delle persone sottoposte a situazioni di prova.

In letteratura, la validità dei test e di altre forme di valutazione ha sempre rivestito un'importanza particolare. Gipps e Murphy dimostrarono che i test che indicano differenze tra i sessi possono non essere necessariamente accurati nel prevedere prestazioni o future capacità di apprendimento. Le differenze prodotte potevano essere dovute proprio a un test particolare o alle risposte diverse che aveva avuto da maschi e femmine, cioè alla sua mancanza di neutralità. I test potevano non riflettere

o prevedere le capacità di apprendimento richieste dal curriculum scolastico, ma piuttosto quello che i ricercatori intendevano fosse una particolare capacità di apprendimento. In conclusione, test del genere possono non essere di alcun aiuto nella previsione di quello che gli studenti probabilmente impareranno molto bene (o male) nel contesto scolastico. Nel 1994, Gipps e Murphy notarono, come già avevano fatto Maccoby e Jacklin, che il ventaglio delle differenze tra i sessi è piccolo in confronto alle somiglianze.

Allo stesso modo, nel 2000, Wiliam suggerisce che le differenze per sesso nell'apprendimento sono di piccola entità, e che in alcune aree disciplinari si sono ulteriormente ridotte negli ultimi anni.

Forse la scoperta più importante della letteratura e ... delle analisi è che le differenze di sesso nel rendimento, anche in materie come matematica e scienze, sono piccole e costantemente in diminuzione negli ultimi 20 anni. Pochissimi test indicano una differenza media standard in favore dei maschi o delle femmine superiore allo 0,4, il che significa che meno del 4 % della variazione nell'esito dei test individuali è riferibile alla differenza di sesso (Wiliam 2000, p. 661).

In effetti, seguendo Maccoby e Jacklin e basandosi sulla propria rassegna di 46 meta-analisi, Hyde (2005) sostiene che maschi e femmine sono di fatto simili nella maggior parte delle variabili psicologiche, sebbene non in tutte, e propone quella che chiama 'un'ipotesi sulle somiglianze di genere' come segue:

L'ipotesi delle somiglianze di genere si pone in forte contrasto con il modello delle differenze, secondo il quale uomini e donne, bambini e bambine, sono psicologicamente molto diversi. L'ipotesi delle somiglianze di genere afferma, invece, che maschi e femmine si assomigliano nella maggior parte delle variabili psicologiche, anche se non in tutte ... Poche eccezioni degne di nota sono alcune capacità motorie (p.es. la distanza nei lanci) e alcuni aspetti della sessualità, che mostrano ampie differenze di genere. L'aggressività mostra una differenza di genere di importanza modesta (Hyde 2005, p. 590).

È perciò difficile spiegare le differenze educative tra i sessi come fondate sulla biologia perché 'il modello delle differenze di sesso è spesso instabile nelle culture, nel tempo e nelle culture, e anche col tempo nello sviluppo dei bambini' (Arnot e altri, 1999, p. 57). Per riassumere le questioni sollevate in questa sezione, la ricerca sulle differenze di sesso deve essere trattata con cautela nonostante la sua diffusissima applicazione, perché gli studi stessi possono presentare stereotipi o pregiudizi verso un sesso o l'altro, possono non esaminare le abilità e le conoscenze di maggiore rilievo, e/o possono non essere predittivi del successo (universitario) futuro.

1.5. Studi transnazionali sul rendimento

Gli studi transnazionali hanno usato gli approcci alla ricerca sulle differenze tra i sessi (p.es. confrontando le prestazioni delle ragazze rispetto ai ragazzi) sia per valutare i risultati agli esami dei diversi paesi rapportati tra loro, e anche per accertare in quale misura la prestazione scolastica sia attribuibile a fattori sociali anziché biologici. Di particolare interesse è stata l'interpretazione di alcune differenze o 'divari di genere', e la misura in cui tali studi sono 'meta-valutativi', mostrando, per esempio, la superiorità dei maschi sulle femmine in una materia come la matematica, o 'meta-analitici', concentrandosi sul problema se risultati e differenze siano diminuiti dall'inizio di tali studi, cioè l'incidenza delle influenze sociali (Brusselmand-Dehairs et al., 1997).

Si registra una variazione sostanziale nei modelli di genere in diversi paesi (per maggiori particolari, vedi cap. 2). Per esempio, l'Islanda ha dimostrato di avere il più grande 'divario di genere' in favore delle ragazze nelle tre materie di matematica, scienze e lettura valutate dall'indagine PISA. Un

recente studio sui risultati islandesi suggerisce una fondamentale stabilità attraverso gli anni nei modelli di differenze di genere, ma spiega anche che la relativa superiorità delle femmine è dovuta soprattutto a fattori psicologici, come la loro maggiore affinità con una 'cultura dell'apprendimento' mentre i risultati dei maschi sono più condizionati da problemi di disciplina e di comportamento (Halldórsson e Ólafsson 2009, p. 50). L'Irlanda, viceversa, è stata posizionata nella media dei paesi OCSE per la matematica. Nel 2003, uno studio sulle differenze di genere in matematica nell'indagine PISA irlandese, confrontato con un esame irlandese di attitudine in matematica (Close e Sheel, 2009), ha mostrato risultati diversi secondo il genere. Nell'indagine PISA, c'è stato nel complesso un risultato migliore dei maschi in rapporto a contenuti specifici (p.es. spazio e forma) che non comparivano nei test nazionali. Si notava, quindi, un risultato migliore dei maschi al livello più alto del profitto complessivo in matematica, risposte migliori nei questionari a risposta multipla, maggiore sicurezza e minore apprensione riguardo alla matematica. L'indicazione principale degli studi, a quanto pare, è che la superiorità delle prestazioni dei maschi in matematica nel PISA e quella delle femmine nei test nazionali sono dovute soprattutto alla differenza di contenuti e di struttura dei test.

Un problema di molti studi di questo tipo, come indicano Yates e Leder (1996), è la difficoltà di redigere un test culturalmente neutrale. Così, le differenze di sesso identificate nei test possono riflettere gli effetti e i pregiudizi insiti nello strumento (come nel caso irlandese citato in precedenza) invece di quello che lo strumento deve misurare. Inoltre, non esistono 'armi pari' o un uguale punto di partenza, data la notevole differenza tra i paesi nell'offerta di educazione prescolare, nell'età di accesso all'istruzione scolastica, nelle risorse della comunità come, ad esempio, le biblioteche, nella formazione degli insegnanti, nella cultura dell'apprendimento, ecc. (Topping et al., 2003). È quindi difficile dire quali fattori influiscano di più e perché. È vero che questi studi possono fornire indicatori dell'efficacia di una politica nazionale rispetto ad altre; ma sono meno utili per individuare particolari fattori causali, o per indicare che cosa si dovrebbe fare o evitare per realizzare un sistema di maggiore parità di genere.

Nonostante questi difetti, gli studi transnazionali hanno la loro ragione di esistere nella possibilità di confronto e di internazionalizzazione. È nel confronto dei risultati scolastici nel mondo che i responsabili politici possono 'interrogarsi sulla qualità dei risultati scolastici nel proprio paese' (OCSE 2001, p. 27). Uno studio comparativo sui risultati in funzione del genere degli studi PISA per la Svezia e la Svizzera indica che, mentre entrambi i paesi presentano i massimi risultati nella scala internazionale, il clima educativo svedese ha un grado più alto di parità di genere (ad eccezione della lettura) (Fredriksson et al., 2009). Nel domandarsi che cosa i due paesi possano imparare l'uno dall'altro, gli autori suggeriscono che lo studio mostra il modo in cui 'la Svizzera può ottenere maggiore parità senza ridurre la qualità. In Svezia, la qualità può essere migliorata ulteriormente, ma ciò non comporta necessariamente una riduzione della parità [di genere].' (Fredriksson et al., 2009, p. 66).

Si possono aggregare i risultati anche per altri scopi: per mostrare, ad esempio, la 'naturale' superiorità dei maschi in matematica e scienze, o la maggiore competenza linguistica delle femmine; oppure, le differenze tra paesi e quelle in funzione dei tempi possono essere lette come indicative della presenza o assenza di parità di genere in un determinato paese o cultura. Oppure, studi simili possono indicare l'"immagine" di genere di certe materie scolastiche entro paesi o culture (Boaler 1997; Paechter 1998), o la distribuzione di risorse e materiali didattici a particolari scuole. E ancora, riprendendo le conclusioni dello studio comparativo IAEP (*International Assessment of Educational Progress*) del 1991, sono le differenze 'nelle modalità di socializzazione di studenti maschi e femmine, sia nei vari paesi che nei vari periodi, come tra gli studenti in un determinato paese e in un determinato periodo, [che] rappresentano probabilmente i fattori che condizionano maggiormente lo

sviluppo delle differenze di genere nelle abilità e nei risultati' (Brusselmans-Dehairs et al., 1997, pp. 19-20).

1.6. Fattori sociali che influenzano i risultati e il comportamento di maschi e femmine

Altri fattori, come le differenze socio-economiche, l'origine etnica e la lingua si intersecano con il genere condizionando il risultato scolastico, e nel 1995 Sammons ha scoperto che tali fattori sociali influiscono di più quanto più gli studenti crescono.

Esaminando il rendimento all'età di 11 anni, le femmine e gli allievi provenienti da un background di lavoro non manuale, e quelli di famiglia agiata, hanno ottenuto risultati GCSE migliori di altri gruppi. Di conseguenza, le disparità in termini assoluti dei risultati scolastici in relazione al genere e a fattori socio-economici aumentavano in proporzione all'aumento dell'età degli studenti (Sammons 1995, p. 479).

Gli ostacoli al successo a livello di istruzione superiore comprendono povertà, grandezza della famiglia e lavoro non qualificato o poco qualificato dei genitori, mentre il livello sociale più elevato, il sesso femminile, e il fatto di avere genitori istruiti (Sammons, 1995) costituiscono dei vantaggi. È interessante che i membri di una minoranza etnica siano avvantaggiati o svantaggiati, a seconda della disposizione culturale specifica del gruppo verso l'istruzione e del trattamento riservato. Così, avere un background di colore, caraibico o meno, nel Regno Unito comporta un divario di genere più ampio a favore delle femmine che nel caso di altre minoranze etniche (DfES 2007).

L'interazione di fattori sociali diversi può produrre risultati di genere molto complessi. In Spagna, per esempio, una ricerca sull'inserimento e il progresso di bambini rom nella scuola secondaria obbligatoria mostra che le ragazze trovano un maggior numero di ostacoli dei ragazzi nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria e prendono voti più bassi dei maschi coetanei. Tuttavia, meno bambine che bambini rom abbandonano presto la scuola, cosicché alla fine del percorso scolastico resta nel sistema un numero doppio di femmine. Si è affermato che queste forme di abbandono scolastico sono in rapporto con i discorsi nelle famiglie rom, che mostrano una concezione ristretta dei ruoli femminili e rendono perciò difficile il coinvolgimento delle bambine nel percorso scolastico. Tuttavia, la più lunga permanenza delle femmine è da attribuire in misura maggiore al fatto che sono più motivate agli studi e all'apprendimento (CIDE e Instituto de la Mujer, 2006).

Anche la combinazione dei fattori riveste grande importanza. Per esempio, una ricerca recente nel Regno Unito (Melhuish et al., 2008) mostra l'incidenza ininterrotta sul profitto di un ampio ventaglio di fattori culturali familiari e domestici. L'influenza tanto del genere quanto dell'ambiente di apprendimento domestico sui risultati dei bambini più piccoli (dai 3 anni in su) è particolarmente marcata, laddove l'ambiente di apprendimento domestico comprenda la frequenza di letture fatte al bambino, visite in biblioteca, l'insegnamento di canzoncine, giochi con lettere e numeri, disegno/pittura ecc. Stando ai genitori, le bambine rispondono meglio dei bambini all'ambiente di apprendimento domestico; così, le differenze di genere nei risultati dei bambini più piccoli (a favore delle femmine) possono riflettere principalmente i diversi livelli di sostegno da parte dei genitori. Lo stesso studio ha anche trovato che il genere influisce sul comportamento sia positivamente che negativamente, sebbene abbia effetti più deboli in inglese (dove le femmine hanno risultati migliori) e in matematica (dove sono migliori i maschi) (Sammons et al., 2008). Allo stesso modo, in Grecia si è visto che gli studenti ad alto rischio di insuccesso scolastico comprendono i ragazzi, gli studenti con problemi psicologici, quelli che provengono da ambienti di basso livello socio-economico e di scarsa istruzione, o presentano una combinazione di questi fattori (Livaditis et al., 2003).

Si osserva, inoltre, che il genere si interseca con bisogni speciali e disabilità in modi generalmente dannosi. Così, in una serie di studi scozzesi su genere e bisogni educativi speciali, si pongono le questioni dell'invisibilità delle bambine con bisogni speciali (sono i maschi con difficoltà di apprendimento, di comportamento ed emotive ad attrarre la maggior parte dell'attenzione, della sollecitudine e delle risorse) e di come il curriculum, sia ufficiale che nascosto, delle scuole incida su problemi come le limitate opportunità di apprendimento, di riuscita scolastica e aspirazione modeste, scarsa autostima e insoddisfazione del proprio corpo, discriminazioni contro gli studenti (femmine) con disabilità, problemi sessuali e così via (Lloyd, 1996).

1.7. Temi di genere nella pratica educativa attuale

Nella letteratura su genere ed educazione si troveranno temi e argomenti che hanno a che fare principalmente con la pratica educativa (o con quello che succede a scuola). Questi sono il curriculum (ufficiale e nascosto), i materiali di lettura scolastici, la preferenza e la scelta della materia, i fattori motivazionali e psicologici degli studenti, l'organizzazione e la direzione della scuola, gli atteggiamenti dell'insegnante, la valutazione, l'insegnamento come professione, le scuole miste e quelle per soli maschi o femmine, e il problema dei maschi.

1.7.1. Il curriculum (ufficiale e nascosto)

Il curriculum ufficiale riguarda le materie insegnate nelle scuole e il loro contenuto; esso varia a seconda dei paesi, e in molti esiste un curriculum nazionale. Tuttavia, come osserva nel 2000 lo studioso di curricula Paechter, sebbene i curricula ufficiali raramente tendano ad affrontare il tema dell'uguaglianza di genere, con poche eccezioni come la Svezia e il Sudafrica, essi tendono però a sottintendere determinati presupposti sul genere; per esempio, che le materie 'forti' (come matematica, scienze e tecnologia) attirano i maschi, e altre (come lingue e letteratura) le femmine. Ciò significa che il contenuto delle diverse materie attrae maschi e femmine partendo dal principio che 'si tratta rispettivamente di ciò che è più vicino alla sensibilità dei ragazzi o delle ragazze'. Dall'altra parte, il curriculum nascosto riguarda tutto ciò che si fa non 'ufficialmente' nella scuola, per esempio le relazioni sociali in classe o in palestra, le amicizie, i rapporti tra insegnanti e studenti, i livelli di bullismo e di molestie, e così via. Il curriculum nascosto trasmette ai bambini un insieme di messaggi che spesso rafforzano la stereotipizzazione di sesso, sostenendo in tal modo 'una divisione sessuale del lavoro nel processo sociale dell'istruzione' (Humm 1989, p. 95). Gli studi su queste relazioni più informali concordano nel rivelare la dominanza di maschi (singoli o in gruppo) riguardo allo spazio scolastico che occupano, al tempo dell'insegnante che esigono, e all'influenza che esercitano sugli altri loro coetanei (Myers et al., 2007). Si afferma, inoltre, che le interazioni informali degli studenti in ambito scolastico costituiscono l'aspetto più influente della loro socializzazione su ciò che significa essere femmina o maschio nella società, e che se questo aspetto della cultura scolastica rimane invariato, è molto probabile che non cambi niente (Öhrn, 1998).

1.7.2. Materiali scolastici di lettura

La natura di genere dei libri di lettura e di altri testi scolastici offre indicatori importanti sulla diffusione degli stereotipi di genere nel sistema educativo nel suo complesso. Influisce molto il linguaggio usato (specie sui bambini più piccoli), che in passato ha attirato critiche per l'esclusione o la svalutazione di femmine e donne e per aver favorito ruoli di genere stereotipati: 'pompieri' invece di 'vigile del fuoco', l'affermazione di maschi che 'ridono' rispetto a quella di femmine che 'ridacchiano' sono due esempi. Si sono anche indirizzate ricerche sulla frequenza e la maniera in cui si ritraggono i sessi, e si è visto che gli uomini compaiono più spesso e in un insieme di ambientazioni più vasto in qualità di lavoratori,

mentre le donne sono ritratte principalmente in ruoli domestici e 'romantici'. Nel suo studio di 58 libri vincitori di premi negli USA, la studiosa Nilsen (1975) coniò l'espressione 'il culto del grembiule' avendo scoperto che, nelle poche illustrazioni in cui comparivano, le donne erano ritratte di solito con il grembiule. Un recente studio polacco suggerisce che i testi usati dagli studenti più grandi sono anche più sessisti di quelli per i bambini più piccoli, non solo nelle illustrazioni ma anche nel linguaggio. Così, i testi scolastici polacchi, secondo la denuncia degli autori, sono assai stereotipati, ripropongono credenze tradizionali e ignorano figure femminili importanti come i traguardi e le conquiste delle organizzazioni femministe e femminili (Środa e Rutkowska, 2007). Significativamente, sebbene la maggior parte dei paesi post-comunisti abbia intrapreso la revisione dei testi negli anni '90, i testi revisionati continuano a far vedere che uomini e donne 'hanno ruoli stereotipati diversi per genere' (Magno e Silova 2007, p. 651). Ultimamente, tuttavia, in Polonia hanno cominciato a comparire tematiche sulla posizione sociale delle donne e sul genere, soprattutto nei nuovi testi e materiali didattici preparati per tener conto della riforma curricolare più recente.

Uno studio spagnolo sugli stereotipi di genere presenti nelle immagini nel linguaggio scolastico e nei testi letterari ha mostrato preconcetti simili per quantità e qualità. Riguardo ai pregiudizi quantitativi, in questi materiali le illustrazioni che rappresentavano donne erano all'incirca la metà di quelle che rappresentavano gli uomini (32,95 % del totale). Si sono trovate differenze qualitative nella rappresentazione di entrambi i sessi, riguardanti i colori, tenui e rosati per le donne, la caratterizzazione e l'atteggiamento, che erano basati su stereotipi di genere, e la rappresentazione spaziale, che poneva per lo più gli uomini in spazi pubblici e le donne in spazi privati. Una scoperta interessante di questo studio è stata che la composizione di genere dei team editoriali che producevano questi testi influiva poco sui livelli di stereotipizzazione evidenti all'interno dei testi (Luengo e Blázquez, 2004).

I materiali di lettura prodotti più recentemente in alcuni paesi (per esempio Svezia, Sudafrica, Regno Unito, USA) hanno dato risposta ad alcune delle critiche. Così ci si è preoccupati che le illustrazioni non fossero sessiste e il linguaggio fosse neutrale (vedi p.es. Desprez-Bouanchaud et al., 1987) benché la forma narrativa, come la classica fiaba del principe che salva la principessa, rimanga spesso la stessa (Skelton, 1997). Si è prestata attenzione anche al modo migliore di incoraggiare i bambini alla lettura, e perciò il tipo di servizi di biblioteca offerti e l'impegno è quello di promuovere l'apprendimento in biblioteca per tutti i bambini (Adler, 2007).

1.7.3. Preferenze e scelta delle materie

Una delle prime questioni sollevate dalle femministe è stata la differenza tra materie e percorsi scelti da femmine e maschi. Un curriculum nazionale che consente poca scelta di materie tende a ridurre il divario di genere nella scelta di materie e nei risultati, come si è osservato nel Regno Unito a seguito dell'introduzione di un curriculum nazionale nel 1988 (Arnot et al., 1999). Tuttavia, dove è possibile, i maschi scelgono, di solito, materie e percorsi di carriera/professionali 'maschili' e le femmine materie e percorsi di carriera/professionali 'femminili'. Le statistiche europee sui percorsi prescelti alla fine della scuola (v. cap. 5) mostrano che molti giovani optano ancora per scelte di carriera stereotipate per genere, e si è perciò affermato che i consulenti di orientamento professionale debbono essere più consapevoli rispetto al genere e quindi più capaci di contrastare i preconcetti stereotipati di studenti, culture scolastiche e datori di lavoro (v. cap. 4).

Tuttavia, è stato notato di recente in alcuni paesi che tali disparità di genere si sono ridotte per (alcuni) studenti della classe media (ad esempio, quelli iscritti a scuole private) dove c'è maggiore convergenza in termini di scelta delle discipline e di destinazione di carriera (Arnot et al., 1999). Questa convergenza è stata anche riscontrata in Gran Bretagna per studenti iscritti a scuole solo

maschili o femminili, dove appare minore la pressione per conformarsi a stereotipi di sesso (Skelton e Francis, 2009).

È interessante come si siano trovate variazioni nell'interazione tra contenuto delle materie e contesto. Un recente studio greco mostra che è più facile che i ragazzi utilizzino la tecnologia per intrattenimento e per la 'creazione di pagine web' piuttosto che le femmine, anche se c'è poca differenza di genere in altri motivi per usare la tecnologia, come la comunicazione, i social network, la ricerca di informazioni, ecc. (Papastergiou e Solomonidou, 2005). Questo conferma i risultati di un'analisi secondaria Eurydice dei dati PISA del 2003 sulla differenza di genere nell'uso delle TIC (Eurydice, 2005). Si è anche rilevato che femmine e maschi sono interessati ad aspetti diversi della scienza. Per esempio, uno studio di Häussler e Hoffman (1997, 1998) ha dimostrato che tra gli alunni dagli 11 ai 16 anni in *Länder* tedeschi differenti le femmine erano meno interessate dei maschi alla fisica, e che maschi e femmine avevano interesse per aspetti diversi della scienza, con le femmine più interessate a 'luce, suono e calore' che a 'meccanica, elettricità e radioattività'. Echeggiando i risultati di cui sopra, Häussler e Hoffman hanno scoperto che le femmine scelgono carriere in ambito artistico, nel settore medico e di consulenza, e i maschi scelgono fisica 'come base per un'attività di ricerca o in campo tecnico' (Häussler & Hoffman, 1997, 1998). I ricercatori concludono che, mentre gli interessi derivanti dal genere 'non sono molto significativi', le femmine sembrano preferire materie più utili alla vita quotidiana (v. Eurydice, 2006).

Nonostante alcuni miglioramenti, la persistenza delle differenze di genere nella scelta delle scienze ha portato studiose femministe ed insegnanti di scienze a sviluppare modi nuovi di 'fare' scienza, e di formulare domande e risposte a questioni scientifiche. Si è affermato che tali sviluppi sono necessari, perché altrimenti la conoscenza scientifica e le modalità tramite i quali si genera si limitano a riprodurre le ideologie e i rapporti di potere esistenti nella società (Brickhouse, 2001). Per esempio, le qualità codificate nella ricerca scientifica come la 'razionalità' sono associate di solito alla mascolinità e al pensiero 'maschile'. Tali argomentazioni hanno portato a sviluppare curricula alternativi che possono 'dare il potere' agli studenti, specie alle femmine, di contribuire alla scienza e all'espansione di pratiche didattiche e pedagogie mirate a modificare le gerarchie scientifiche tradizionali (Brickhouse, 2001).

1.7.4. Questioni motivazionali e psicologiche

La percezione di sé da parte degli studenti è considerata cruciale per il loro profitto scolastico; così, hanno attirato molto interesse gli studi sulla differenza di genere nell'idea di sé degli studenti. I risultati non sono tuttavia decisivi: un ventaglio che va da una differenza modesta a un'autostima molto più grande nei maschi. Un fattore importante è anche la 'motivazione' dello studente a riuscire bene a scuola. Per esempio, uno studio belga suggerisce che lo scarso profitto di (alcuni) maschi è associato ai loro atteggiamenti generalmente negativi verso la scuola, in particolare alle loro relazioni meno positive con gli insegnanti, al senso di disagio quando sono a scuola, e alla scarsa inclinazione verso lo studio. Però, la ricerca mostra anche che, ai livelli scolastici inferiori, i maschi che in classe sono meno attenti, meno interessati e meno motivati all'apprendimento riescono meglio di quanto previsto. L'analisi suggerisce che si tratta di ragazzi bravi ma particolarmente 'demotivati' (Van de Gaer et al., 2006). In Scozia, il comportamento dei maschi è incontestabilmente peggiore di quello delle femmine, con il quadruplo di maschi espulsi dalla scuola secondaria rispetto alle femmine (SEED, 2006).

1.7.5. Ambiente scolastico

È risultato evidente che i livelli di rendimento degli studenti sono molto influenzati dall'ambiente della scuola e, in particolare, dalla gestione quotidiana e dalle procedure organizzative delle scuole, che

spesso si affidano al genere come strumento di controllo. Femmine e maschi possono essere separati per registri, attività in classe e sport di squadra, per esempio. Le divise possono essere diverse per maschi e femmine (pantaloni per i maschi, gonne per le femmine), e anche per i membri del corpo docente (Scott, 2007). Pratiche di questo tipo sono criticate perché portano pochi benefici educativi ma 'marcano' consapevolmente la differenza di genere. D'altro canto, si è visto che l'investimento di tempo nello sviluppo di politiche istituzionali, e nel relativo sviluppo del corpo docente (SEED, 2006) nella lotta, per esempio, al bullismo e alle molestie sessuali, è efficace nel far crescere in alunni e insegnanti la consapevolezza che tali comportamenti sono mortificanti e inaccettabili.

1.7.6. Atteggiamento degli insegnanti

Anche quando pensano di trattare i loro studenti nello stesso modo, gli insegnanti sono più inclini a correggere i maschi e a prestargli maggiore attenzione, creando al tempo stesso maggiore dipendenza nelle studentesse (v. Magno e Silova, 2007, con esempi di diversi paesi dell'Est europeo). Quindi, vari studi di paesi diversi hanno mostrato che gli insegnanti sia maschi che femmine tendono a incoraggiare passività e conformismo nelle loro allieve, mentre contemporaneamente valorizzano indipendenza e individualità negli allievi (v. p.es. Golombok e Fivush, 1994). In questo modo si consente ai maschi un comportamento peggiore, ritenendolo naturale, e per la stessa ragione ci si aspetta che le femmine si facciano carico di attività di tipo 'domestico' come prendersi cura di altri o mettere in ordine l'aula. Generalmente, si percepiscono le femmine come più cooperative e malleabili, e i maschi come più sicuri e capaci. Anche quando si ritiene che le femmine siano studenti migliori, come dagli insegnanti di scienze nello studio maltese di Chetcuti (2009), la ragione che si adduce è comportamentale piuttosto che cognitiva o intellettuale, cioè che le femmine sarebbero più precise nel loro lavoro e 'più studiose' dei maschi (Chetcuti, 2009, p. 88).

Così, la generale inconsapevolezza degli insegnanti nell'utilizzo del genere come fattore importante di organizzazione e di classificazione, unita ai loro preconcetti impliciti sul genere, hanno insieme avuto un effetto profondo sul comportamento degli studenti (Tsouroufli, 2002). Una soluzione suggerita agli insegnanti scozzesi è di impegnarsi in una didattica sensibile ai generi che si rivolga ai diversi modi e alle preferenze culturali degli studenti ma al tempo stesso eviti l'imposizione di stereotipi (SEED, 2006).

1.7.7. Valutazione

Si è spesso trovato che gli strumenti di valutazione sono conformati al genere, nonostante le affermazioni di imparzialità e di assenza di pregiudizi. Questo è diventato anche più importante negli ultimi anni, con la maggiore importanza data agli obiettivi di rendimento di individui, scuole e paesi, e con l'influenza crescente di studi transnazionali quali PISA e TIMSS. Critiche simili a quelle sui materiali di lettura sono state fatte su prove scritte di esame e su testi di valutazione: predominanza di partecipanti e ambienti maschili, superficialità nel trattare le donne, e sessismo linguistico e iconografico. In più, gli studi mostrano che, quando si conosce il sesso dei candidati, le ragazze/donne vengono tendenzialmente sottovalutate e i ragazzi/uomini sopravvalutati, cosa che ha portato in alcuni paesi all'anonimato dello studente (Goddard-Spear, 1989; Willingham e Cole, 1997). Nel Regno Unito, come si è già visto, nell'esame 11+ per l'ammissione alle scuole selettive le femmine dovevano raggiungere un livello più alto dei maschi. Attualmente illegale, questo era ritenuto accettabile perché 'equilibrava' il numero di maschi e femmine iscritti a queste scuole. In termini di contenuti di esame, è emerso che i maschi hanno risultati significativamente migliori nei test a risposta multipla in varie aree disciplinari, mentre le femmine riescono leggermente meglio nel lavoro svolto ai corsi e di tipo 'redazionale' (Gipps e Murphy, 1994).

1.7.8. Insegnamento come professione

Per molto tempo, l'insegnamento è stato considerato 'un buon lavoro per una donna' indifferente da femministe e non. Le femministe lo hanno considerato come parte della lunga lotta delle donne per conquistare l'accesso alle professioni e alla sfera pubblica: le non-femministe come un'estensione del ruolo di allevamento e cura nell'ambito della famiglia. Intanto, l'insegnamento ha generalmente avuto una posizione relativamente bassa nella gerarchia delle professioni, dovuta probabilmente alla preponderanza femminile in questo lavoro. Nel 2006, in tutti i paesi dell'UE (eccetto Grecia e Lussemburgo) più del 60 % degli insegnanti nella scuola primaria e secondaria erano donne. Nella scuola secondaria, anche se ci sono ancora più donne che uomini, il 'divario' di genere è molto più stretto (v. cap. 7).

Il personale dirigente delle scuole, tuttavia, include in proporzione più uomini (v. cap. 7), così come accade per gli ispettori, e per gli istituti di valutazione e per i funzionari del settore educativo, ecc., e nei paesi post-comunisti questa tendenza sembra altrettanto pronunciata (Magno e Silova, 2007; v. anche Dweck e Sorich, 1999). Sono state molte e varie le spiegazioni di questa gerarchia sia nella professione docente sia in altre professioni relative all'istruzione. Alcuni suggeriscono che il fattore chiave sia l'associazione dell'insegnamento con la vita domestica, la cura e le emozioni (Fischman, 2000; Drudy, 2008), che rende l'insegnamento più adatto alle donne, mentre altri puntano sulle caratteristiche del lavoro affermando che le donne sono più predisposte ad accettare il modesto status e i bassi stipendi perché è una forma di lavoro compatibile con le responsabilità domestiche femminili (Weiner, 2002).

1.7.9. Coeducazione e classi per soli maschi o sole femmine

Il termine 'coeducazione' ha significati diversi in paesi diversi. Da un lato l'etichetta ha un significato descrittivo, per indicare che la scuola è per maschi e femmine, ma per il resto è uguale alle altre. Dall'altro, la coeducazione può essere interpretata come più ideologizzata e associata a politiche per l'uguaglianza di genere, come suggerito da Crosato e altri (2005):

La coeducazione accetta la differenza biologica fra uomini e donne, ma rifiuta l'assunzione di stereotipi maschili e femminili, ricusando perciò automaticamente la struttura gerarchica esistente che favorisce gli uomini rispetto alle donne, e di conseguenza consentendo l'abbattimento di altre barriere gerarchiche. La coeducazione consiste nell'educare sia femmine che maschi in un contesto che abbia superato quei ruoli di genere che la società prescrive per ciascun sesso (Crosato et al. 2005, p. 65).

Gli studi su classi miste hanno mostrato con chiarezza che gli insegnanti sono più attenti ai maschi e in generale danno maggiore importanza all'apprendimento e alla presenza dei maschi (Epstein et al., 1998). La co-educazione è in opposizione alle scuole solo maschili o solo femminili, che trovano difensori sia tra i conservatori che tra i progressisti sulle tematiche di genere. L'argomento conservatore a favore di queste scuole è che mettono in grado maschi e femmine di ricoprire i ruoli prescritti richiesti dalla società (e spesso anche dalla religione). Le femministe che le difendono affermano il contrario: queste scuole offrono a maschi e femmine una maggiore libertà di scegliere materie non associate al loro genere, e di avere ottimi risultati in una gamma di materie scolastiche più ampia di quelle convenzionalmente accettabili nelle scuole miste. Per quanto sia, forse, vero che l'istruzione di solo maschi o femmine può consentire una scelta maggiore, si pensa che tali ambienti siano però incapaci di attutire l'impatto della società nel suo complesso (Skelton e Francis, 2009). Classi di soli maschi o femmine furono sperimentate in Danimarca alla fine degli anni '80 come mezzi per mettere spazi a disposizione delle femmine e per aumentare la fiducia in se stesse (Kruse, 1992). Ora sono saltuariamente organizzate in scuole miste, principalmente per consentire agli insegnanti di

adottare strategie relazionali con la classe che possono essere più adatte a un genere o all'altro. Gruppi non misti, per esempio, consentono alle femmine di sentirsi libere di rispondere alle domande o di partecipare maggiormente alle lezioni, e ai maschi di essere più studiosi senza preoccuparsi di sembrare 'secchioni' (Younger e Warrington, 2007). In questo modo, si argomenta, queste classi migliorano motivazione, comportamento e profitto (SEED, 2006).

1.7.10. Il problema dei maschi

Come si è visto, dalla fine degli anni '70 in poi le questioni di genere in ambito educativo sono state associate principalmente all'attenzione ai risultati e alle aspirazioni delle femmine, al fine, come si è sosteneva, di riequilibrare la bilancia del potere a favore delle donne. Tuttavia, a causa dell'accentuazione crescente sui risultati agli esami negli ultimi anni e della riduzione del divario di genere a favore delle studentesse, molto dell'interesse sul genere si è dirottato sui problemi di ciò che è percepito come 'insuccesso maschile' (OCSE 2001, p. 122). Perciò, negli ultimi anni e in molti paesi i problemi di genere in ambito educativo hanno finito con l'identificarsi con i relativi insuccessi dei maschi agli esami, e con una cosiddetta crisi del maschio. Così, nel 2006 i ricercatori lamentavano quanto segue per la Svezia:

I maschi ottengono voti pari circa al 90 per cento di quelli delle femmine nella scuola dell'obbligo primaria e secondaria. Nella scuola dell'obbligo le femmine hanno voti migliori in tutte le materie, tranne che in educazione fisica e sanitaria (Skolverket 2006a, p. 97).

Questo interesse per le deficienze relative dei maschi è dovuto a molti fattori: interesse politico per gli schemi di esame come indicatori principali dell'efficacia (di sistemi educativi, governi locali, scuole); preoccupazione per la violenza giovanile e il disordine sociale; preoccupazione per il crollo della famiglia e per l'irresponsabilità maschile, la percezione di una crisi del maschio eccetera. Tuttavia, come indica lo studio svedese, 'ciò non significa che tutti i maschi falliscano il proprio percorso educativo o che tutte le femmine ottengano buoni risultati' (Skolverket 2006a, p. 97). L'eccessiva attenzione ai risultati insufficienti dei maschi travisa di fatto molti problemi: per esempio che certi gruppi (sociali) di maschi riescono molto bene agli esami e certi gruppi di femmine no, e che il sessismo, il razzismo, il bullismo e l'abuso sessuale sono tutti cause di insuccesso agli esami e di grave danno alle relazioni personali. Porre l'accento sui maschi impedisce anche di collegare scuola e mercato del lavoro, e di riconoscere che sebbene le femmine ottengano risultati generalmente migliori e investano di più nell'istruzione superiore, sono loro che corrono maggiori rischi di trovare impieghi mal pagati e precari e di vivere in povertà. Concentrarsi sulla crisi della mascolinità (o delle mascolinità, perché ci sono molte strade per diventare un maschio adulto) è però potenzialmente vantaggioso, nel senso che sottrae l'attenzione dai problemi strutturali delle società postindustriali che danno ad (alcuni) maschi il posto di inevitabili 'falliti'. L'obiettivo invece è di esplorare le caratteristiche della mascolinità (o delle mascolinità) che ostacolano i maschi come studenti e come cittadini, e come fare a contrastarle (Epstein et al., 1998; Pickering, 1997).

1.8. Conclusioni

Questo capitolo ha cercato di dare una panoramica dei problemi principali nella ricerca di genere in ambito educativo, e delle idee e iniziative mirate al cambiamento. Ha anche tentato di mostrare la specificità del lavoro su questioni di genere nell'educazione, e su come tali questioni si collegano con altri aspetti della società.

Dalla letteratura presa in esame possiamo osservare che le preoccupazioni relative alle questioni di genere in ambito educativo si sono modificate, passando da un settore impegnato a correggere i torti nei confronti di ragazze e donne, dal punto di vista storico, culturale e educativo, a un terreno politico influenzato da studi interculturali sui risultati agli esami e sull'insuccesso scolastico dei maschi. La ricerca sulle differenze per sesso resta lo studio più diffuso delle questioni di genere nel settore educativo, e ha particolare rilievo negli studi interculturali sui risultati scolastici.

Ovviamente, l'educazione non può essere considerata lo strumento principale per produrre pari opportunità, perché la società nel suo insieme non offre pari opportunità, in termini di differenze di reddito in rapporto al genere e stereotipi di genere, per esempio. L'educazione tuttavia fornisce un contesto di socializzazione importante, cosicché le interazioni informali fra studenti nelle scuole sono un elemento influente (e ampiamente misconosciuto) della loro socializzazione entro ruoli di genere limitati.

La metafora dell' 'ondata' usata per il femminismo è appropriata alla descrizione di movimenti mirati ad ottenere uguaglianza nell'educazione tra bambine e bambini, donne e uomini. Negli anni '70 e '80, erano i paesi occidentali a guidare l'opposizione alla disuguaglianza di genere, e il femminismo occidentale ha ancora molto da offrire a chi propone politiche educative e a chi le pratica, in particolare studi recenti su come i giovani stessi costruiscano e rappresentino versioni specifiche di mascolinità e femminilità.

La maggior parte dei paesi, in Europa e altrove, si sono impegnati in qualche misura nel femminismo, con varie implicazioni per quanto riguarda politiche e pratiche educative. Le questioni trattate e le azioni pratiche intraprese sono state assai simili: cioè, si sono stabilite le dimensioni della disuguaglianza di genere e il ruolo dell'educazione nella sua perpetuazione, gli argomenti e la convinzione sulla necessità di cambiare, e le strategie pratiche mirate a cambiare quel che si fa a scuola (v. cap. 3). Le politiche di genere dell'UE hanno avuto innegabilmente un'importante influenza, in particolare sui paesi entrati recentemente o che desiderano farlo in futuro. Abbiamo visto anche una nuova ondata di interesse da parte dei paesi ex comunisti, dove a quanto sembra la retorica di lunga data sull'importanza dell'uguaglianza sociale si è integrata con tematiche quali femminismo, idee di democrazia e maggior libertà di agire e di creare possibilità nuove per il futuro. Sarà interessante vedere quali altre ondate femministe domineranno in futuro con i cambiamenti delle società europee e con la nascita di nuove aspirazioni a una società senza disuguaglianze di genere.

CAPITOLO 2: MODELLI DI GENERE NELLE INDAGINI INTERNAZIONALI SULLA VALUTAZIONE

In questo capitolo tratteremo le questioni della qualità e dell'equità dell'educazione per mezzo dell'analisi dei modelli di genere, evidente in tre materie di studio: lettura, matematica e scienze. Queste tre aree disciplinari rappresentano il fondamento delle competenze di base richieste dal mercato del lavoro odierno. Comprendere i modelli di genere in questi campi è essenziale per ottenere le pari opportunità nel lavoro. Per esempio, i dati statistici dimostrano che uno di questi modelli è che le donne sono sottorappresentate a livello terziario nel campo della matematica, delle scienze e della tecnologia, mentre nei campi dell'istruzione e della salute, ci sono relativamente pochi uomini (v. cap. 8). Queste scelte educative e occupazionali potrebbero in parte essere spiegate con le performance scolastiche dei bambini e con le loro motivazioni e le loro attitudini verso determinate materie. Così, le differenze di genere nei risultati scolastici relativi a matematica e scienze sono utili anche per capire la sottorappresentanza femminile in questi campi a livelli più alti. Analogamente, gli scarsi risultati maschili nella lettura possono aiutarci a capire perché ci sono relativamente pochi uomini nel campo dell'istruzione e delle materie umanistiche.

Usando una distinzione che abbiamo fatto nel capitolo 1, questo capitolo discute i divari di genere prendendo in considerazione i campi in cui i maschi riescono meglio delle femmine e viceversa, ma non analizza se tali divari siano aumentati o diminuiti nel tempo. I modelli di genere nei risultati relativi ai vari campi di studio sono discussi riferendosi agli studi relativi: la sezione sulla lettura riporta le indagini *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) e *Programme for International Student Assessment* (PISA), mentre le sotto-sezioni sulla matematica e le scienze discutono lo studio internazionale sulla matematica e le scienze (TIMSS) e PISA. Nella prima parte di questo capitolo discuteremo in dettaglio le differenze di genere nella media dei risultati, presentando anche alcune interessanti tendenze, divergenti per genere, negli atteggiamenti e nelle pratiche. Inoltre, verranno esaminate in profondità le possibili spiegazioni e i fattori che influenzano il divario di genere. Sarà analizzato l'effetto della scelta dei programmi di studio diversi da parte di femmine e maschi, così come la relativa importanza di altri fattori demografici, come lo status socio-economico e la provenienza da un background di immigrazione. Per ulteriori informazioni sulle indagini e sulle tecniche statistiche applicate, si veda il Glossario.

Sono analizzati solo i dati dei paesi europei che partecipano alla rete Eurydice. Allo stesso modo, la media EU-27 presentata si riferisce solo ai paesi EU-27 che hanno preso parte a un determinato rilevamento. Si tratta di una media ponderata, in cui il contributo di un dato paese è proporzionale alle sue dimensioni.

Prima di iniziare l'analisi dei modelli di genere nei risultati scolastici è importante sottolineare alcune problematiche generali.

- Nell'analisi delle differenze fra paesi, è importante ricordare che la variazione nelle performance degli studenti all'interno di ogni paese è molte volte maggiore di quella fra un paese e l'altro.
- I risultati, provenienti da studi che presentano date diverse di pubblicazione, non possono essere semplicemente interpretati come tendenze. Bisognerebbe evitare di operare una comparazione diretta dei risultati di indagini diverse che usano differenti metodi di valutazione, popolazione target, contenuti dei test ecc. Anche all'interno della stessa indagine, un'analisi delle tendenze occorse nel corso del tempo che compara differenti valutazioni potrebbe presentare problemi.

- Come abbiamo detto nella panoramica del capitolo 1 sugli studi effettuati, ogni divario di genere potrebbe essere influenzato dal metodo di valutazione. Proporzioni diverse fra i test a risposta aperta e quelli a risposta multipla nelle prove possono influenzare in modo diverso la performance di maschi e femmine. Una maggiore proporzione di domande che richiedono una competenza di livello superiore favorisce i maschi nella matematica e le femmine nella lettura (Close & Shiel, 2009; Lafontaine & Monseur, 2009).

I risultati suggeriscono che la differenza di genere più evidente e costante sia il vantaggio femminile nella lettura. Tuttavia, il genere è solo uno dei fattori che incidono sui risultati in varie materie. La condizione socio-economica è un fattore molto forte; pertanto, è importante prendere in considerazione il background familiare, insieme al genere, quando si offre supporto ai bambini che ottengono scarsi risultati.

2.1. Divari di genere medi nel rendimento

2.1.1. Modelli di genere nel rendimento nella lettura

Tutti i recenti studi internazionali concordano sul fatto che le femmine tendono a ottenere risultati migliori dei maschi nella lettura. Il divario di genere emerge precocemente (è già presente fra gli studenti al quarto anno di scuola) e rimane inalterato nel tempo, come confermano le valutazioni sui ragazzi di quindici anni. Modelli di genere simili sono riportati nella maggior parte degli studi sulla valutazione nella lettura, pertanto la presente sezione concentra la sua attenzione sui risultati più recenti.

I risultati dello studio PIRLS 2006 hanno mostrato che fra gli studenti del quarto anno di scuola le femmine avevano risultati significativamente migliori dei maschi nella lettura, tranne che in due paesi, Spagna e Lussemburgo, dove i risultati si equivalevano (Mullis et al., 2007). Lo studio ha evidenziato ulteriori interessanti differenze di genere rispetto al campo della lettura. In media, le femmine hanno risultati significativamente migliori nella lettura di testi letterari in tutti i paesi europei. Al contrario, nella lettura mirata al reperimento delle informazioni, in alcuni paesi europei (la Comunità francofona del Belgio, la Spagna, l'Italia, il Lussemburgo e l'Ungheria) la differenza di genere è poca o nessuna.

In tutti i paesi tranne la Spagna, le femmine passano più tempo a leggere libri o riviste rispetto ai maschi, e in molti di questi paesi i maschi passano più tempo a leggere su Internet. Tuttavia, nella Comunità fiamminga del Belgio, in Francia, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e Norvegia, maschi e femmine passano più o meno lo stesso tempo su Internet.

I modelli di genere nei risultati scolastici variano non solo da paese a paese, ma anche da scuola a scuola nei singoli paesi. È stata condotta una analisi di regressione su due livelli per paese inserendo gli studenti nelle scuole. Nella maggior parte dei paesi, il divario nella lettura varia in modo significativo da una scuola all'altra. Solo nella Comunità francofona del Belgio, in Spagna, Lussemburgo, Ungheria e Regno Unito non c'erano differenze fra scuole relativamente al divario di genere nel rendimento. Questi risultati suggeriscono che siano i fattori a livello scolastico a determinare le disparità nella lettura fra maschi e femmine. Purtroppo, nessuna delle variabili a livello scolastico raccolte dall'indagine PIRLS 2006 è stata in grado di spiegare il divario di genere: le correlazioni fra tale divario nella lettura e variabili a livello scolastico erano molto basse (meno dello 0,10).

I migliori risultati delle femmine nella lettura sono stati anche osservati in studi di valutazione di studenti più grandi. Nelle tre indagini PISA sui quindicenni, sono state osservate differenze significative in favore delle femmine praticamente in tutti i paesi europei. I paesi europei con le

differenze di genere maggiori nell'indagine PISA 2006 (v. figura 2.2a) sono Bulgaria, Grecia, Lituania, Slovenia e Finlandia, in cui il divario medio oscillava fra 51 e 58 punti, il che rappresenta oltre la metà di uno scarto standard medio nei paesi OCSE. Le differenze di genere minori nella lettura sono state osservate in Danimarca, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito, ma ciononostante il divario rappresentava circa un quarto o più dello scarto standard (divario medio di 24-30 punti). Questi risultati suggeriscono che i risultati superiori delle femmine nella lettura siano ampiamente diffusi, e che la differenza rispetto ai maschi sia allo stesso tempo grande e significativa.

È necessario sottolineare che grandi differenze di genere non comportano inevitabilmente risultati scarsi da parte dei maschi. In Finlandia, il paese europeo di punta per i risultati medi nella lettura, non sono i maschi ad avere risultati scarsi (i loro punteggi sono sopra la media internazionale, e i più alti fra i maschi europei), ma piuttosto sono le femmine ad averne di eccezionali (OCSE, 2007b). Tuttavia, in altri paesi con grandi divari di genere, i risultati complessivi nella lettura non sono altrettanto buoni: in Bulgaria e Grecia, sia maschi che femmine hanno punteggi inferiori alla media internazionale, il punteggio totale della Lituania è sotto la media internazionale, mentre la performance della Slovenia raggiunge quasi la media internazionale. Queste disparità sembrano implicare che la grandezza del divario di genere non sia in rapporto con il livello complessivo dei risultati ⁽⁴⁾.

L'indagine PISA 2000, che si è concentrata sulla lettura, ha trovato che le femmine hanno un livello di impegno molto più alto in diverse forme di attività di lettura: leggono materiali più diversificati e usano le biblioteche più spesso dei maschi. I maschi di 15 anni hanno dimostrato un livello di impegno inferiore a quello richiesto dalla scuola nella lettura. La maggior parte dei ragazzi leggono solo per ottenere le informazioni necessarie. Anche quando leggono per il proprio piacere, maschi e femmine leggono materiali diversi: le femmine si sono dimostrate più inclini dei maschi a leggere testi più impegnativi, come la narrativa, mentre i maschi tendevano maggiormente a leggere giornali e fumetti (OCSE, 2001, 2002). Come affermato in precedenza, anche l'indagine PIRLS 2006 ha indicato schemi di comportamento simili.

2.1.2. Modelli di genere nel rendimento in matematica

In matematica, i divari di genere sono meno marcati e meno instabili che nella lettura. I risultati del TIMSS sulle differenze di genere nella matematica sono misti, ma perlopiù non mostrano un divario significativo fra studenti al quarto e all'ottavo anno di scuola. Inoltre, tali risultati non vanno interpretati come tendenze, poiché i paesi partecipanti differivano da un ciclo all'altro e da un anno scolastico all'altro degli alunni sottoposti ai test.

La prima indagine, il TIMSS 1995, ha mostrato che la differenza di genere in matematica al quarto anno di scuola era minima o inesistente (Mullis et al., 2000a). La differenza nei risultati fra maschi e femmine non era significativa in nessun paese partecipante tranne che nei Paesi Bassi. Le differenze di genere in matematica erano minime anche, in gran parte dei paesi, fra gli studenti all'ottavo anno di scuola. Nell'ultimo anno della scuola secondaria, tuttavia, i maschi hanno avuto una media di rendimento significativamente più alta delle femmine ⁽⁵⁾.

Il TIMSS-R 1999 ha consentito ai paesi che valutavano gli studenti al quarto anno di scuola nel 1995 di confrontare il loro rendimento di quell'anno con quello dell'ottavo anno nel 1999. All'ottavo anno, la

⁽⁴⁾ La correlazione fra stima media nazionale e divario di genere nazionale non differisce statisticamente da zero (-0,35, p=0,07).

⁽⁵⁾ In Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Francia, Italia, Cipro, Lituania, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Svezia, Islanda e Norvegia.

gran parte delle differenze di genere erano trascurabili in matematica. Aspetto più importante, lo studio non ha evidenziato cambiamenti nel rendimento medio in matematica di maschi e femmine nel 1995 e nel 1999 in nessun paese (Mullis et al., 2000b). La valutazione in matematica del TIMSS 2003 al quarto e ottavo anno ha di nuovo confermato che in molti paesi le differenze di genere in matematica erano trascurabili ⁽⁶⁾.

I risultati del TIMSS 2007 sono considerevolmente diversi (Mullis et al., 2008). A differenza dei cicli precedenti, al quarto anno i maschi hanno avuto punteggi migliori in gran parte dei paesi europei (Repubblica ceca, Germania, Italia, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Slovacchia, Svezia, Regno Unito [Scozia] e Norvegia), mentre all'ottavo anno non sono state rilevate differenze di genere (Repubblica ceca, Italia, Ungheria, Malta, Slovenia, Svezia, Regno Unito [Inghilterra e Scozia], Norvegia e Turchia) oppure le femmine hanno avuto un rendimento migliore dei maschi (Bulgaria, Cipro, Lituania e Romania). Tali risultati potrebbero suggerire che non ci siano significative differenze di genere in matematica al quarto e all'ottavo anno di scuola.

Lo studio PISA ha evidenziato un certo vantaggio dei maschi in tutti i cicli, anche se non in tutti i paesi. La valutazione PISA 2000 dei quindicenni ha rivelato che i maschi hanno fatto meglio delle femmine in metà dei paesi europei, mentre negli altri non c'era differenza (OCSE, 2001). Molto del vantaggio maschile è stato dovuto a un numero maggiore di risultati eccezionali da parte dei maschi, e non a una relativa assenza di risultati maschili di scarso livello. Fra gli studenti con un rendimento basso (quegli studenti che tipicamente non riescono a completare un singolo passo del procedimento che consiste nel riprodurre fatti o processi matematici di base o nell'applicare semplici competenze di calcolo), la proporzione fra femmine e maschi era pressappoco uguale (OCSE, 2001).

I risultati del PISA 2003 hanno mostrato differenze di genere piuttosto piccole nel rendimento degli studenti; infatti, i maschi hanno conseguito risultati significativamente migliori solo in Grecia, Slovacchia e Liechtenstein (OCSE, 2004). Pur avendo risultati generalmente simili ai maschi, in matematica le femmine mostrano interesse e divertimento minori. In media, i maschi dimostrano un livello maggiore di autoefficacia percepita, cioè un maggior livello di sicurezza nell'affrontare compiti specifici. I maschi hanno dimostrato anche livelli più alti di fiducia nelle proprie abilità matematiche rispetto alle femmine, cioè concetto di sé. Viceversa, le femmine hanno dimostrato maggiori livelli di ansia riguardo alla matematica. La Polonia è stato l'unico paese che non ha mostrato differenze di genere significative nei livelli di autoefficacia, concetto di sé e ansia in matematica. Analogamente, neanche l'Italia ha mostrato differenze di genere significative quanto a concetto di sé e ansia (OCSE, 2004).

La valutazione PISA 2006 ha rilevato un significativo vantaggio maschile nel rendimento matematico medio in circa metà dei paesi europei. Non si è evidenziato alcun divario di genere in Belgio (Comunità francofona e germanofona, Bulgaria, Repubblica ceca, Estonia, Grecia, Francia, Lettonia, Lituania, Slovenia, Svezia, Islanda, Liechtenstein e Turchia) (v. figura 2.2b).

⁽⁶⁾ Al quarto anno non è stato riscontrato un divario di genere nella Comunità fiamminga del Belgio, in Lettonia, Lituania, Ungheria, Slovenia, nel Regno Unito (Inghilterra) e in Norvegia, mentre i maschi hanno avuto risultati migliori delle femmine in Italia, a Cipro, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Scozia). All'ottavo anno non c'era divario in Bulgaria, Estonia, Lettonia, Lituania, nei Paesi Bassi, in Romania, Slovenia, Slovacchia, Svezia, nel Regno Unito (Scozia) e in Norvegia. Le femmine hanno fatto meglio a Cipro, i maschi nella Comunità fiamminga del Belgio, in Italia e Ungheria (Mullis et al., 2004).

2.1.3. Modelli di genere nel rendimento nelle scienze

Nelle scienze, le differenze di genere tendono a essere le meno evidenti delle tre materie prese in esame. Inoltre, le indagini internazionali di valutazione degli studenti, a seconda dell'orientamento del test, ad esempio fisica o biologia, e del gruppo di età esaminato, evidenziano modelli di genere diversi. Gli studi TIMSS spesso trovano divari in favore dei maschi, laddove in genere i report del PISA non mostrano differenze di genere significative.

I dati del TIMSS 1995 mostravano che non c'erano differenze di rilievo nel rendimento relativo alle scienze al quarto anno di scuola in sette sistemi educativi europei che prendevano parte alla ricerca, mentre in altri cinque i maschi avevano risultati migliori delle femmine⁽⁷⁾ (Mullis et al., 2000a). All'ottavo anno, però, le differenze di genere nelle scienze erano presenti in gran parte dei paesi partecipanti. I maschi avevano risultati migliori, soprattutto in fisica, chimica e scienze della terra. All'ultimo anno della scuola secondaria, in tutti i paesi i maschi avevano risultati significativamente migliori delle femmine nell'alfabetizzazione scientifica. Tuttavia, il rendimento variava a seconda delle aree disciplinari: i maschi rendevano meglio in scienze della terra, fisica e chimica, ma non in biologia o educazione ambientale (Ibid.).

Il TIMSS-R 1999 ha mostrato che all'ottavo anno di scuola i maschi avevano risultati migliori delle femmine in otto paesi europei, mentre in altri sette non c'era divario⁽⁸⁾. Fra il 1995 e il 1999 una significativa riduzione della differenza di genere si è avuta solo in Slovenia (e comunque era dovuta a dei risultati dei maschi peggiori che in precedenza, e non a un miglioramento delle femmine); nei paesi restanti il divario è rimasto lo stesso.

Il TIMSS 2003 ha rivelato che al quarto anno di scuola non c'era divario nella maggior parte dei paesi (Comunità fiamminga del Belgio, Italia, Lettonia, Ungheria, Slovenia, Regno Unito (Inghilterra) e Norvegia). Tuttavia, all'ottavo anno i maschi avevano un profitto significativamente migliore delle femmine nella maggioranza dei paesi. Solo in Estonia e a Cipro non c'era divario nei risultati riportati nelle scienze. Ciononostante, le femmine mostravano in media un miglioramento più evidente rispetto ai maschi, soprattutto dal 1999 (Martin et al., 2004).

Il TIMSS 2007, di nuovo, non ha trovato divario di genere al quarto anno di scuola in sette paesi europei (Danimarca, Lettonia, Lituania, Ungheria, Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e Norvegia), ma ha evidenziato una superiorità dei maschi sulle femmine in altri sei (Repubblica ceca, Germania, Italia, Paesi Bassi, Austria e Slovacchia). Quanto al rendimento nelle scienze degli alunni all'ottavo anno, non c'era differenza di genere nella maggior parte dei paesi (Lituania, Malta, Slovenia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e Norvegia); le femmine avevano risultati migliori in Bulgaria, Cipro e Romania, mentre i maschi facevano meglio in Repubblica ceca, Italia e Ungheria (Martin et al., 2008).

Al contrario dei risultati dei TIMSS, la valutazione PISA 2000 del rendimento dei quindicenni nelle scienze non ha evidenziato particolari differenze di genere. I maschi avevano risultati migliori in Danimarca e Austria, le femmine in Lettonia (OCSE, 2001). Il PISA 2003 ha evidenziato un vantaggio a favore dei maschi solo in pochi paesi (Danimarca, Grecia, Lussemburgo, Polonia, Portogallo,

(7) Non è stato riscontrato divario in Irlanda, Grecia, a Cipro, in Portogallo, nel Regno Unito (Inghilterra e Scozia) e in Norvegia. I maschi hanno fatto meglio in Repubblica ceca, Ungheria, nei Paesi Bassi, in Austria e Islanda.

(8) Non è stato riscontrato divario nella Comunità fiamminga del Belgio, in Bulgaria, Italia, a Cipro, in Romania, Finlandia e Turchia. I maschi hanno avuto risultati migliori in Repubblica ceca, Lettonia, Lituania, Ungheria, nei Paesi Bassi, in Slovenia, Slovacchia e nel Regno Unito (Inghilterra) (Martin et al., 2000).

Slovacchia e Liechtenstein), e nessun divario di genere nella maggior parte dei paesi. Le femmine avevano risultati migliori dei maschi in Finlandia e Islanda (OCSE, 2004). La differenza fra i risultati TIMSS e PISA potrebbe essere in parte spiegata dal fatto che rispetto al TIMSS la valutazione PISA pone maggiormente l'accento sulla biologia, un'area in cui le femmine hanno un rendimento migliore anche per il TIMSS (OCSE, 2001).

I risultati dell'indagine PISA 2006 hanno anche messo in rilievo che le differenze di genere complessive erano meno evidenti nelle scienze rispetto a quelle registrate nella lettura e nella matematica. Come mostra la figura 2.2c, in media nella gran parte dei paesi non c'era nessun divario. Le femmine avevano risultati migliori in Bulgaria, Grecia, Lettonia, Lituania, Slovenia e Turchia, i maschi in Danimarca, Lussemburgo, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Inghilterra). Tuttavia nonostante un rendimento pari a quello dei maschi nella gran parte dei paesi, le femmine tendono ad avere minore fiducia in se stesse dei maschi nelle scienze; in altre parole, in media le femmine avevano meno fiducia nelle proprie abilità scientifiche rispetto ai maschi in tutti i paesi europei. I maschi avevano anche maggiore autoefficacia percepita, cioè un maggior livello di sicurezza nell'affrontare compiti specifici, in tutti i paesi tranne Austria, Polonia e Portogallo.

Pur incentrandosi principalmente sulle scienze, l'indagine PISA 2006 trattava anche altre questioni interessanti. In media, le femmine erano più forti *nell'individuare le questioni scientifiche*, i maschi nello *spiegare scientificamente i fenomeni*. Nella maggior parte degli altri aspetti riferiti dagli studenti relativamente all'atteggiamento nei confronti della scienza, non si rilevavano differenze di genere significative. Sia maschi che femmine avevano livelli simili di interesse per le scienze, e non c'era complessivamente differenza nell'inclinazione a usare le scienze per studi o lavori futuri (OCSE, 2007b).

I dati sugli alunni con scarso rendimento e/o sugli studenti privi di competenze di base sono indicatori preziosi dell'ineguaglianza nell'istruzione. I punteggi PISA vengono allocati su scale divise in livelli di difficoltà che rappresentano gruppi di domande-test dell'indagine PISA. Tali scale consentono di concentrarsi su rendimento e livelli di competenze, compresa l'analisi dello scarso rendimento. Per esempio, uno studente che dimostra di possedere le competenze di base viene posizionato sul livello di competenza 1, mentre uno studente privo delle competenze necessarie per rispondere correttamente alle domande più semplici di un test PISA viene classificato al di sotto del livello 1.

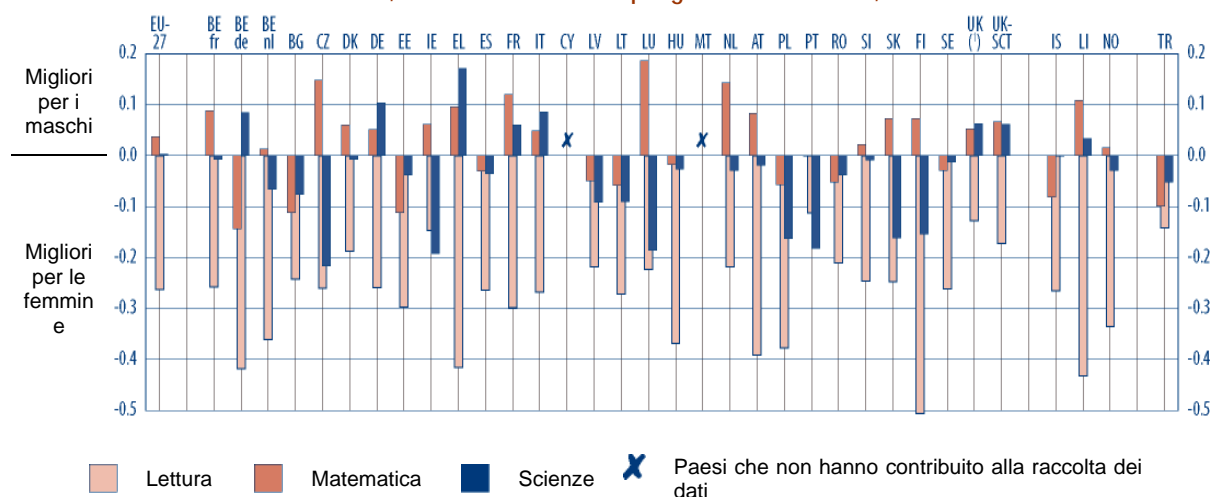
La tabella 1 (in allegato) mostra il relativo rischio di risultare ai livelli di competenza più bassi (livello 1 o sotto tale livello) in lettura, matematica e scienze, per genere. Rispecchiando la media delle differenze di genere, i maschi hanno maggiori probabilità di trovarsi fra i peggiori nella lettura in tutti i paesi tranne che nel Liechtenstein. In matematica, fra chi ha risultati scarsi la proporzione tra maschi e femmine è all'incirca la stessa in quasi tutti i paesi. Le femmine hanno maggior probabilità di risultare ai livelli di competenza più bassi in Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Italia, Lussemburgo, nei Paesi Bassi, in Austria, Portogallo, Slovacchia e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). Solo in Islanda è più probabile che ai livelli più bassi in matematica ci siano i maschi.

Nelle scienze, in quasi tutti i paesi non ci sono differenze di genere fra i meno bravi. I maschi hanno maggiori probabilità di avere una bassa alfabetizzazione scientifica in Bulgaria, Irlanda, Lettonia, Lituania, Slovenia, Finlandia, Islanda e Turchia. È interessante notare come non ci fossero differenze di genere fra coloro che hanno riportato i peggiori risultati in quei paesi in cui in media i maschi

tendono ad avere un rendimento migliore delle femmine (Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi e Regno Unito (Inghilterra)).

La motivazione, o l'interesse, verso certi ambiti di studio viene spesso considerata un fattore che consente di prevedere il rendimento (Renninger et al., 1992). La figura 2.1 mostra le differenze di genere nella percezione dell'importanza di far bene in lettura, matematica e scienze. I dati suggeriscono che la percezione dell'importanza di riuscire bene in matematica e scienze, in media, non varia a seconda del genere. Benché in determinati paesi o i maschi o le femmine attribuiscono maggiore importanza a queste materie, di solito non ci sono sensibili differenze di genere. La lettura, però, in tutti i paesi europei è considerata importante da un maggior numero di femmine che di maschi.

Figura 2.1: Differenza di genere (M-F) nell'importanza percepita di avere buoni risultati in lettura, matematica e scienze per gli alunni di 15 anni, 2006



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
	-0,26	-0,26	-0,42	-0,36	-0,24	-0,26	-0,19	-0,26	-0,30	-0,15	-0,42	-0,26	-0,30	-0,27	✕	-0,22	-0,27	-0,22
	0,04	0,09	-0,14	0,01	-0,11	0,15	0,06	0,05	-0,11	0,06	0,10	-0,03	0,12	0,05	✕	-0,05	-0,06	0,19
	0,00	-0,01	0,08	-0,07	-0,08	-0,22	-0,01	0,10	-0,04	-0,19	0,17	-0,04	0,06	0,09	✕	-0,09	-0,09	-0,19

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
	-0,37	✕	-0,22	-0,39	-0,38	-0,11	-0,21	-0,25	-0,25	-0,51	-0,26	-0,13	-0,17	-0,27	-0,43	-0,34	-0,14
	-0,02	✕	0,14	0,08	-0,06	0,00	-0,05	0,02	0,07	0,07	-0,03	0,05	0,07	-0,08	0,11	0,02	-0,10
	-0,03	✕	-0,03	-0,02	-0,16	-0,18	-0,04	-0,01	-0,16	-0,15	-0,01	0,06	0,06	0,00	0,03	-0,03	-0,05

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR.

Fonte: OCSE, database PISA 2006.

Note esplicative

I risultati sono basati sulle risposte alla domanda: 'in generale, quanto pensi che sia importante per te riuscire bene nella materia seguente?' con quattro categorie di risposta: molto importante, importante, poco importante e per niente importante. Il diagramma mostra i coefficienti di tre modelli di regressione lineare semplice.

Per ulteriori informazioni sull'indagine PISA v. Glossario

I valori statisticamente significativi (p<.05) sono in **grassetto**.

2.2. Fattori che influenzano il rendimento e divari di genere

2.2.1. Impatto degli indirizzi di studio e del ritardo scolastico

È pertinente anche considerare in quale misura il divario di genere sia legato alle differenze di genere nella distribuzione degli studenti in differenti indirizzi o corsi (programmi scolastici) e gruppi di età. Quasi tutti i sistemi educativi a livello secondario superiore dividono gli alunni in indirizzi di studio diversi con curricula differenti, rilasciando diplomi diversi per le diverse abilitazioni acquisite dagli studenti. Molti sistemi educativi europei introducono indirizzi diversi subito dopo la scuola primaria. Gli indirizzi generali o orientati verso l'università solitamente forniscono una maggiore facilità di accesso ai programmi universitari, mentre quelli professionali tradizionalmente preparano gli alunni per determinate occupazioni e per entrare nel mercato del lavoro (benché spesso diano anche la possibilità di proseguire nel percorso di studi). Maschi e femmine tendono a scegliere programmi di studio diversi, con un maggior numero di femmine in indirizzi più impegnativi, di preparazione all'università e a base umanistica, e un maggior numero di maschi in quelli di tipo professionale (v. anche il capitolo 5).

I maschi tendono sia a restare indietro a scuola (a causa di un ingresso tardivo a scuola) che a dover ripetere gli anni scolastici più di frequente delle femmine (v. capitolo 5). Il PISA 2006 ha rivelato che, in gran parte dei paesi, c'erano differenze statisticamente rilevanti nel numero di anni scolastici completati da quindicenni maschi e femmine, con più maschi che femmine fermi al completamento dei primi anni scolastici solamente. Gli alunni di programmi di studio o anni scolastici diversi hanno diversi curricula, cosa di cui si dovrebbe tener conto quando si prendono in considerazione i livelli di rendimento.

La figura 2.2 consente di fare un paragone fra i divari di genere di cui abbiamo parlato prima, calcolati da un modello di regressione lineare semplice, e i divari di genere medi calcolati da modelli multilivello che controllano anno scolastico e indirizzi scolastici. Le differenze di genere relative all'indirizzo e al ritardo scolastico tendono a favorire le femmine quando si misura il divario di genere medio. Controllando per anno scolastico e indirizzo, il vantaggio femminile diminuisce man mano che cresce quello maschile. Così, il rendimento complessivo maschile più scarso nella **lettura** diventa meno evidente nelle classi e nelle scuole. Tuttavia, il vantaggio femminile nella lettura resta presente nelle scuole e il divario di genere, anche quando si controlla per anno scolastico e indirizzo, è statisticamente rilevante in favore delle femmine in tutti i paesi eccetto che nella Comunità germanofona del Belgio.

Analogamente, in **matematica e scienze**, lo scarto del divario di genere medio si potrebbe in parte spiegare con la tendenza delle femmine a prendere parte a programmi scolastici o indirizzi di livello più alto rispetto alle loro controparti maschili. All'interno delle singole scuole, però, si osservano differenze molto più grandi. In effetti, nelle stesse scuole, indirizzi e programmi le femmine tendono a rendere a livelli più bassi in matematica e scienze rispetto ai maschi. Controllando per anno scolastico e indirizzo, è stato trovato un significativo divario in matematica in tutti i paesi europei tranne Islanda e Liechtenstein. La differenza equivaleva a circa un terzo della deviazione internazionale standard in Ungheria, nella Comunità germanofona del Belgio, in Germania, Austria e Portogallo. Nelle scienze, il divario di genere all'interno delle scuole è quello meno pronunciato, benché rilevante in tutti i paesi tranne in Lettonia, Lituania, Finlandia, Svezia, nel Regno Unito (Scozia), in Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia

Figura 2.2: Differenza 'lorda' media di genere (M-F) e differenza 'netta' media di genere, per anno scolastico e indirizzo, nei risultati di lettura, matematica e scienze per studenti di 15 anni, 2006

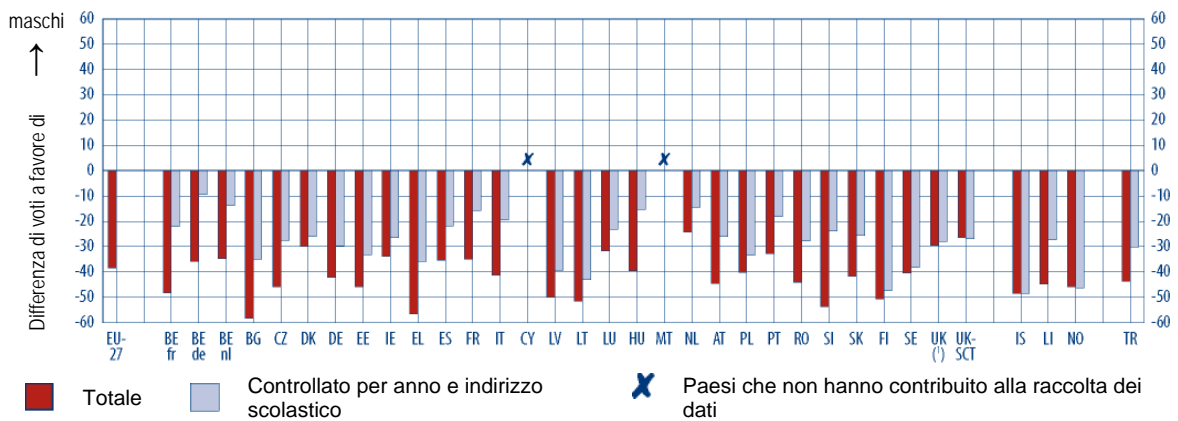
Note esplicative

Le differenze medie totali di genere sono calcolate con la regressione lineare semplice; le differenze medie di genere, per anno di scuola e indirizzo, sono calcolate con modelli di regressione multipla.

Per ulteriori informazioni sull'indagine PISA v. il Glossario.

I valori statisticamente significativi ($p < .05$) sono in **grassetto**.

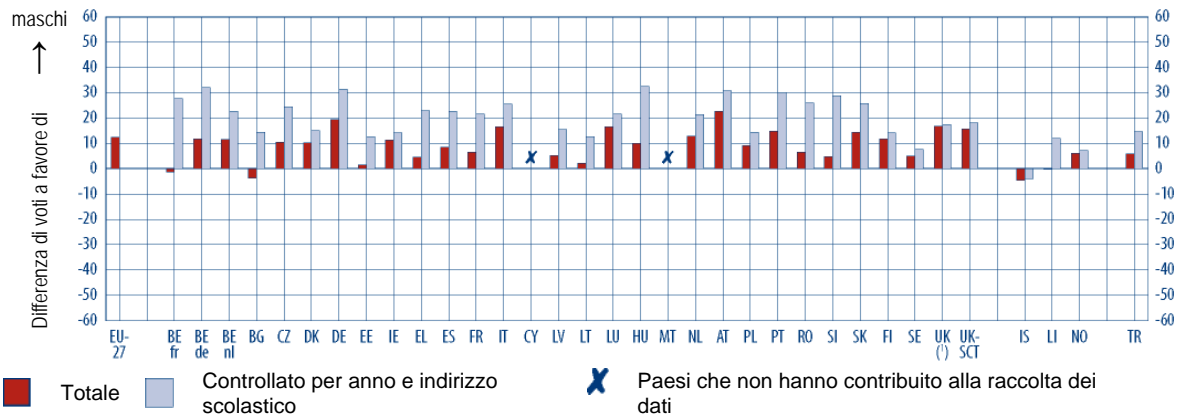
a) LETTURA



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
■ Totale	-38,36	-48,32	-35,72	-34,70	-58,27	-45,77	-29,80	-42,02	-45,78	-33,77	-56,58	-35,40	-34,86	-41,28	X	-49,98	-51,42	-31,68
■ Controllato per anno e indirizzo scolastico		-22,03	-9,28	-13,74	-34,88	-27,47	-26,00	-29,61	-33,16	-26,42	-35,72	-21,85	-15,65	-19,40	X	-39,24	-42,93	-23,16

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
■ Totale	-39,57	X	-24,15	-44,60	-40,12	-32,84	-44,03	-53,61	-41,65	-50,59	-40,47	-29,41	-26,43	-48,45	-44,69	-45,94	-43,69
■ Controllato per anno e indirizzo scolastico	-15,30	X	-14,30	-26,04	-33,32	-18,03	-27,77	-23,75	-25,44	-47,26	-38,09	-28,00	-26,85	-48,42	-27,23	-46,21	-30,05

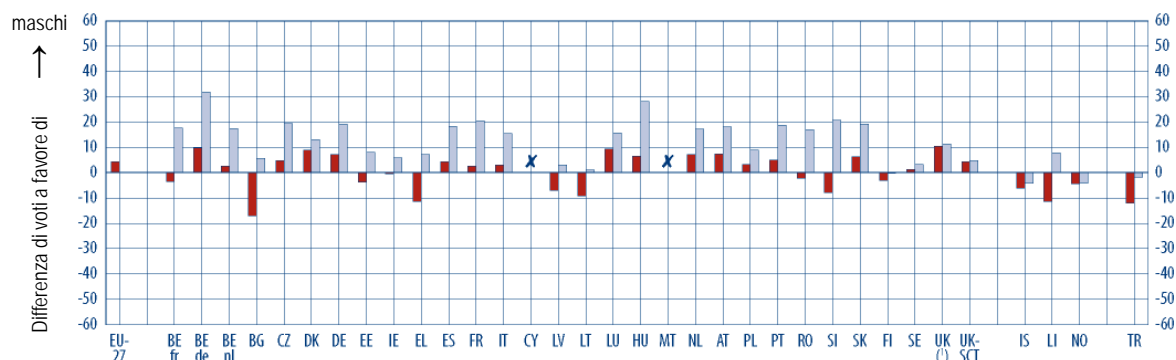
b) MATEMATICA



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
■ Totale	12,54	-1,27	11,77	11,57	-3,72	10,52	10,30	19,51	1,43	11,46	4,68	8,56	6,45	16,61	X	5,22	2,14	16,58
■ Controllato per anno e indirizzo scolastico		27,74	32,02	22,72	14,46	24,56	14,97	31,40	12,65	14,27	22,89	22,75	21,68	25,56	X	15,43	12,59	21,71

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
■ Totale	10,15	X	12,81	22,62	9,08	14,91	6,56	4,80	14,34	11,71	5,13	16,75	15,78	-4,49	-0,26	6,17	5,86
■ Controllato per anno e indirizzo scolastico	32,52	X	21,37	30,74	14,31	30,07	26,09	28,87	25,70	14,29	7,67	17,51	18,20	-3,87	11,97	7,22	14,73

c) SCIENZE



■ Totale ■ Controllato per anno e indirizzo scolastico X Paesi che non hanno contribuito alla raccolta dei dati

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
■	4,38	-3,48	9,87	2,57	-17,02	4,82	8,93	7,14	-3,72	-0,40	-11,41	4,36	2,64	3,05	X	-7,02	-9,23	9,34
■		17,76	31,87	17,50	5,72	19,39	13,19	19,25	8,02	5,93	7,12	18,42	20,52	15,45	X	3,15	1,03	15,72

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
■	6,48	X	7,20	7,53	3,38	5,04	-2,19	-7,79	6,23	-3,10	1,28	10,54	4,45	-6,17	-11,36	-4,37	-11,93
■	28,11	X	17,28	18,06	8,91	18,69	16,96	20,74	19,31	-0,29	3,27	11,32	4,72	-4,18	7,98	-4,24	-1,76

UK⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS/NIR

Fonte: OCSE, database PISA 2006.

2.2.2. Impatto relativo di genere, condizione socio-economica e ambiente di immigrazione

È importante considerare le differenze di genere nel rendimento nel contesto di altre caratteristiche socio-demografiche. La figura 2.3 mostra la relativa importanza di genere, condizione socio-economica e ambiente di immigrazione spiegando la variazione nei risultati in lettura, matematica e scienze di quindicenni sulla base dei dati PISA 2006. È stata condotta una regressione lineare semplice per paese. Non essendo le variabili sulla stessa scala, riportiamo la percentuale di varianza spiegata. L'analisi dei dati PIRLS ha prodotto risultati molto simili, e perciò non viene presentata in dettaglio.

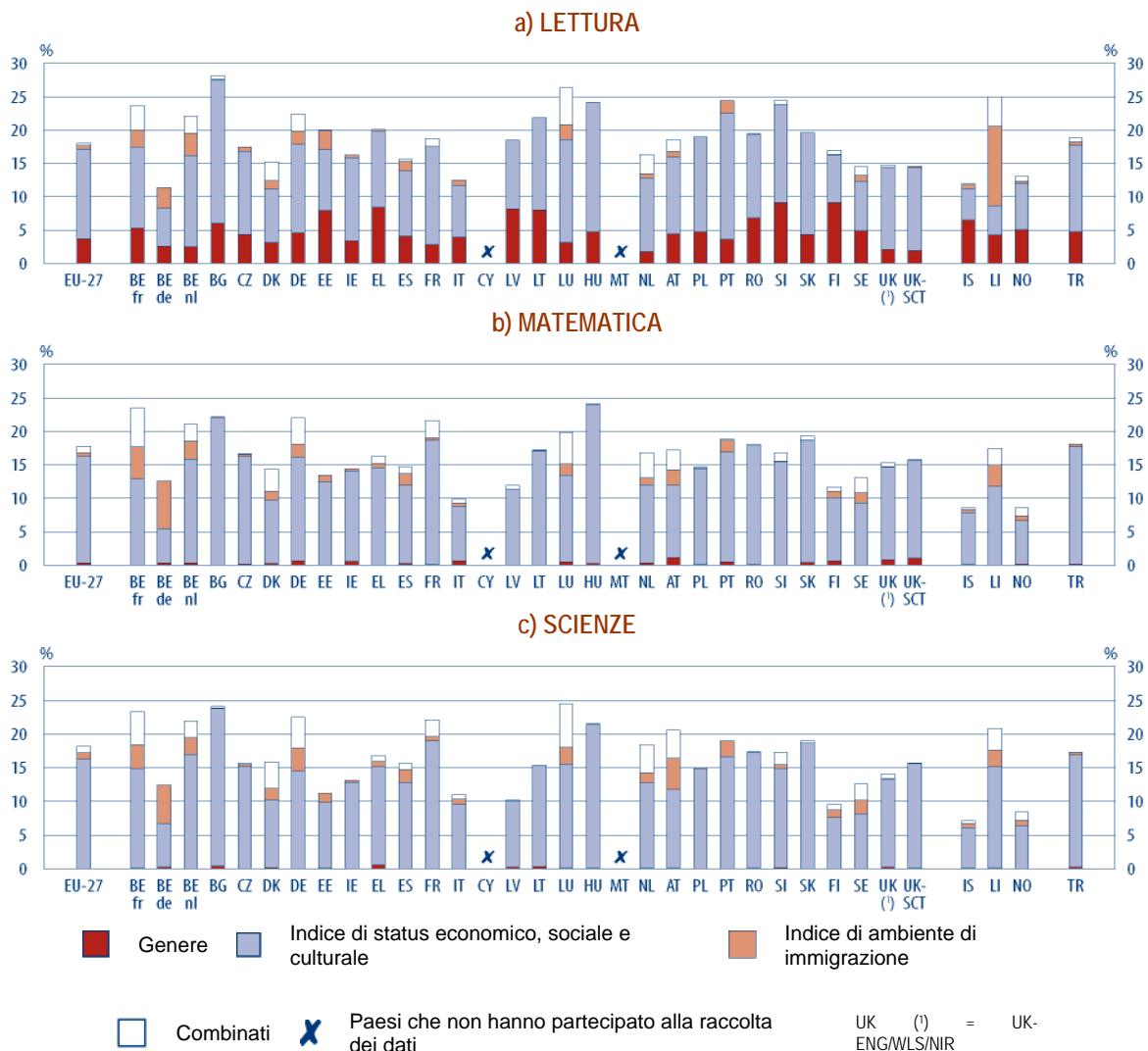
La condizione socio-economica ha un'influenza maggiore del genere e dell'ambiente di immigrazione nel rendimento previsto in tutti e tre i settori di studio. Controllato per genere e ambiente di immigrazione, l'indice di condizione economica, sociale e culturale spiega circa il 5 - 25 % della varianza. È statisticamente rilevante in tutti i paesi per tutte e tre le discipline prese in esame.

Il genere è meno importante dello status socio-economico per prevedere il rendimento. Solo nella lettura il genere è statisticamente rilevante in tutti i paesi (controllato per status socio-economico e ambiente di immigrazione) e incide per circa il 2 - 9 % della varianza totale. Al contrario, nelle figure 2.3 b e c che mostrano la variazione spiegata in matematica e scienze, il genere si nota a malapena, poiché incide solo per un massimo dell'1 % della varianza ed è presente solo in alcuni paesi. Il genere non è significativo nello spiegare le differenze di rendimento nelle scienze nella maggioranza dei sistemi educativi europei analizzati (19 su 32). Inoltre, questo è vero anche in circa un terzo dei sistemi educativi analizzati (13 su 32) nello spiegare le differenze di rendimento in matematica.

L'ambiente di immigrazione, di conseguenza, ha meno importanza della condizione socio-economica o del genere nel prevedere il rendimento nella lettura (0 - 3 %), ma ha più importanza del genere nel prevedere il rendimento in matematica (0 - 7 %) e scienze (0 - 6 %). L'ambiente di immigrazione non ha un effetto significativo su nove sistemi educativi nello spiegare il rendimento in lettura e matematica, e in altri otto non è significativo per spiegare il rendimento nelle scienze.

La figura 2.3 indica che l'interazione tra genere, condizione socio-economica e ambiente di immigrazione (cioè indici combinati) spiega fino al 5 - 7 % della varianza. Tuttavia, è difficile scegliere interazioni che funzionino chiaramente a due a due. L'OCSE (2009a) ha mostrato che l'effetto della condizione socio-economica o dell'ambiente di immigrazione sul rendimento nelle scienze era lo stesso sia per i maschi che per le femmine in quasi tutti i paesi. Gruppi svantaggiati particolari con scarsi risultati fra maschi e femmine verranno analizzati in dettaglio nel capitolo 5.

Figura 2.3: Percentuale di varianza spiegata del rendimento in lettura, matematica e scienze per genere, indice di status economico, sociale e culturale, indice di ambiente di immigrazione e indici combinati per studenti di 15 anni, 2006



Fonte: OCSE, database PISA 2006.

Note esplicative

L'indice PISA di status economico, sociale e culturale è stato creato per cogliere aspetti più ampi dell'ambiente familiare e domestico degli studenti in aggiunta alla condizione lavorativa. Esso è derivato dalle seguenti variabili: il più alto indice socioeconomico internazionale di condizione lavorativa di padre o madre; l'indice di maggior livello di istruzione dei genitori convertito in anni di scuola; l'indice di possesso di casa.

L'indice di ambiente di immigrazione è derivato dalle risposte degli studenti a domande sul luogo di nascita loro, del padre e della madre.

Per i valori esatti dei dati v. tavola 2 negli Allegati.

Per ulteriori dettagli v. OCSE (2007a). Per ulteriori informazioni sull'indagine PISA v. il Glossario.

*

* *

Le valutazioni internazionali del rendimento degli studenti nella lettura, la matematica e le scienze indicano alcuni modelli di genere costanti. La differenza di genere più chiara ed evidente è il vantaggio delle femmine nella lettura, costante fra i paesi, i gruppi di età, i periodi di svolgimento dei rilevamenti e i programmi di studio. In matematica, maschi e femmine hanno risultati simili al quarto e all'ottavo anno di scuola nella maggior parte dei paesi. Il vantaggio maschile emerge agli ultimi anni di scuola ed è notevole soprattutto fra studenti appartenenti agli stessi programmi di studio/indirizzi e anni. Le differenze di genere nel rendimento nelle scienze sono quelle minori. Il vantaggio maschile nelle scienze è significativo solo per gli studenti che frequentano le stesse lezioni e le stesse scuole in gran parte dei paesi. Le osservazioni quotidiane del maggior profitto maschile nelle lezioni di matematica e scienze forniscono le informazioni sui motivi della minore autostima femminile in questi campi e della minore inclinazione delle ragazze a scegliere il campo matematico, scientifico e tecnologico a livello universitario.

Tuttavia, come discusso nel capitolo 1, i modelli di genere nel rendimento non sono legati solo a fattori socio-culturali ed educativi, ma anche alle caratteristiche dei sistemi di valutazione. Proporzioni variabili di elementi di risposta costruita e scelta multipla nei test può influenzare le dimensioni del divario di genere. Una maggiore presenza di domande che richiedono competenze di livello superiore avvantaggiano i maschi in matematica e le femmine nella lettura (Close e Shiel, 2009; Lafontaine e Monseur, 2009). Inoltre, specialmente negli ultimi anni di scuola, fattori socio-culturali come scelte e aspirazioni di carriera e professionali possono influenzare in modo diverso il rendimento di maschi e femmine.

Il genere non è che uno dei fattori che incidono sulla variazione del profitto in diverse aree disciplinari; lo status socio-economico è un fattore più importante. Il genere svolge solo un ruolo minore nello spiegare le differenze in matematica e scienze, e un ruolo poco più importante rispetto alla lettura. Inoltre, l'ampia variazione nel divario di genere fra paesi suggerisce che le attuali differenze sono i risultati, a quanto pare evitabili, delle differenze sociali e culturali fra maschi e femmine. Una questione chiave affrontata nei prossimi capitoli è in quale misura le differenze di genere possano essere controbilanciate dai sistemi educativi e da apposite politiche di pari opportunità.

CAPITOLO 3: QUADRO NORMATIVO E POLITICO DELL'UGUAGLIANZA DI GENERE IN AMBITO EDUCATIVO

Questo capitolo delinea l'attuale quadro nazionale normativo e politico dell'uguaglianza di genere in ambito educativo. La ricerca nel settore delle scienze sociali pone l'attenzione sulla persistenza dei pregiudizi di genere nell'istruzione e sulla riproduzione degli stereotipi di genere per mezzo dell'istruzione stessa, come spiegato nel capitolo 1. Il capitolo 2 ha poi discusso i modelli di genere nel rendimento scolastico, mostrando le differenze, relativamente piccole ma stabili, fra i generi. Sulla base di queste osservazioni, i ruoli e gli stereotipi di genere tradizionali si rivelano ancora relativamente persistenti a tutti i livelli educativi. Tale persistenza mette in luce l'importanza di sviluppare politiche di uguaglianza di genere che coprano differenti sfere e livelli educativi, dal momento che esse hanno una forte influenza sul processo di socializzazione degli studenti e di conseguenza sulle loro opportunità di carriera.

Tuttavia, malgrado le importanti conseguenze che le politiche di uguaglianza di genere possono avere nel campo dell'istruzione, in molti paesi europei la questione sembra tenuta in minore considerazione nell'istruzione che non nel lavoro. Di conseguenza, molte delle politiche di uguaglianza di genere in questo campo sono di fatto delle risposte alle relative preoccupazioni nel mercato del lavoro. Fra tali preoccupazioni vi sono la difficoltà ad accedere a determinate professioni nel mercato del lavoro e i diversi percorsi nella carriera di uomini e donne, come anche l'equilibrio fra tempo di lavoro e tempo di vita. Nonostante ciò, l'uguaglianza di genere riceve una copertura minima nelle politiche educative della grande maggioranza dei paesi. Questioni specifiche sono di solito sollevate sulla base di risultati di ricerche o di statistiche nazionali, o in certi casi a seguito del 'PISA shock' (v. cap. 2). Tali risultati vengono spesso vigorosamente discussi nei media, portando a volte a un'accelerazione delle risposte sul piano delle politiche.

Si possono distinguere in generale due categorie di **questioni sull'uguaglianza di genere**: quelle che riguardano specificamente l'educazione, e quelle di portata generale. Tali questioni indicano i potenziali indirizzi politici dei paesi europei (v. la sezione 3.2 di questo capitolo). La prima categoria di questioni è **intrinsecamente connessa agli scopi e al funzionamento del sistema educativo**. Di solito, le politiche di uguaglianza di genere in campo educativo affrontano le differenze esistenti tra maschi e femmine sia nel rendimento scolastico che nella scelta dei percorsi educativi. A questo riguardo, circa un terzo dei paesi si concentra specificamente sullo scarso rendimento dei maschi ai livelli educativi primari e secondari (v. cap. 5). Inoltre, viene individuato anche il manifestarsi di stereotipi di genere nel materiale didattico (per esempio nei libri di scuola, nei manuali per gli insegnanti, nei curricula ecc.), come anche la loro perpetuazione da parte del processo educativo e del curriculum nascosto (v. cap. 1 e 4). Nell'istruzione superiore, le politiche il più delle volte definiscono il problema della segregazione orizzontale, cioè il fatto che maschi e femmine scelgono campi di studio diversi (v. cap. 8). Questo problema viene spesso affiancato all'attenzione verso la segregazione verticale, cioè la frequente sottorappresentanza delle donne negli studi dottorali e fra i professori universitari.

La seconda categoria di questioni è correlata a **problemi più generali di uguaglianza di genere**, presenti anche nel settore dell'educazione. Benché non connesse agli obiettivi principali del sistema educativo, tali questioni generali si applicano a questo contesto specifico. Per esempio, circa un terzo dei paesi ha sviluppato politiche riguardanti problematiche come la bassa proporzione di donne in posizioni manageriali o decisionali, la disparità di salario rispetto agli uomini e la presenza nelle scuole di molestie basate sul genere.

Riguardo a questi ultimi problemi, i trattati internazionali, come anche le direttive e le linee guida dell'UE, rappresentano importanti fonti di ispirazione per le politiche nazionali. Questi documenti, perciò, spesso sono la base degli impegni politici assunti a livello nazionale. Molti paesi, nel programmare l'agenda nazionale relativa alla parità fra i sessi, fanno riferimento all'importante ruolo della Conferenza Mondiale ONU sulle Donne di Pechino nel 1995 e alla Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna (CEDAW). Quanto alla legislazione UE e ad altri strumenti di indirizzo politico, i dodici paesi entrati nell'Unione fra il 2004 e il 2007 spesso citano l'importanza specifica dell'*acquis communautaire* (cioè l'intero corpus legislativo UE) nell'influenzare gli indirizzi politici nazionali nel campo dell'uguaglianza di genere. Inoltre, i progetti relativi all'uguaglianza di genere sono spesso intrapresi grazie alla disponibilità di fondi europei.

Oltre a queste fonti internazionali ed europee di politiche di uguaglianza di genere, alla formazione dei quadri nazionali di indirizzo politico possono partecipare anche altri soggetti di riferimento a livello nazionale, come le organizzazioni non governative (ONG). Tuttavia, solo un piccolo numero di paesi riconosce il ruolo delle ONG nella lotta per le politiche di uguaglianza di genere in campo educativo. Questi paesi sono il più delle volte quelli in cui le politiche di uguaglianza di genere hanno fatto la loro comparsa relativamente di recente nell'agenda politica nazionale. Di conseguenza, come mostreremo nelle prossime sezioni, questi paesi sono anche fra quelli con un impegno governativo ancora piuttosto debole o in via di sviluppo rispetto al problema dell'uguaglianza di genere in ambito educativo.

Questo capitolo è strutturato come segue. La prima sezione mostra in che modo si definisce l'uguaglianza di genere in rapporto all'istruzione in differenti quadri legislativi. La seconda sezione passa poi alle politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione primaria e secondaria, dividendo in categorie le priorità politiche esistenti (le politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione terziaria sono discusse nel capitolo 8). Infine, la terza sezione riporta esempi di applicazione della strategia dell'integrazione della dimensione di genere.

3.1. Definizione dell'uguaglianza di genere nel quadro normativo

Come abbiamo mostrato nel capitolo 1, l'uguaglianza e in specifico l'uguaglianza di genere può essere concepita e definita in vari modi. Anche i quadri normativi differiscono nel modo di riferirsi a questo concetto. Il più delle volte il concetto di uguaglianza di genere è formulato in termini di 'pari trattamento' o 'pari opportunità' di donne e uomini, mentre l'uguaglianza di genere nel senso dell'uguaglianza di risultati (educativi) è meno di frequente l'obiettivo esplicito dei regolamenti di legge. Come si argomentava nel capitolo 1, applicare una prospettiva di genere (un processo a cui spesso ci si riferisce come 'integrazione della dimensione di genere') nel redigere proposte legislative può essere considerata una strategia efficace per ottenere tale uguaglianza.

Quasi tutti i paesi europei includono norme per l'uguaglianza nella loro costituzione e nelle dichiarazioni internazionali che sottoscrivono, come la Convenzione CEDAW. Inoltre, tutti hanno adottato una legislazione specifica in aggiunta a questo livello minimo di garanzia. Possiamo distinguere tre modelli normativi in base all'organizzazione e allo scopo di questi quadri normativi riguardanti l'istruzione: pari trattamento e pari opportunità in generale, pari trattamento e pari opportunità in ambito educativo, ed uguaglianza di genere in ambito educativo.

Dal punto di vista organizzativo, questi modelli mostrano a quale livello i concetti di uguaglianza di genere sono integrati nei quadri normativi. In primo luogo, si possono fare distinzioni presumendo che il tipo di norma (per esempio se essa possa essere classificata come norma costituzionale, come legge anti-discriminatoria generale o come legge di settore specificamente relativa all'educazione)

possa influenzare l'applicazione dei principi di uguaglianza di genere. Per esempio, le leggi sull'educazione possono trattare aspetti dell'uguaglianza di genere che sono specificamente attinenti al campo dell'istruzione in modo più efficace di quanto sarebbe possibile con semplici norme anti-discriminazione (v. per esempio Walby, 2005). In secondo luogo, le distinzioni fra i modelli possono essere fatte anche secondo le pratiche di revisione della legislazione da una prospettiva di genere, dal momento che questo influisce sul potenziale di una strategia di integrazione della dimensione di genere.

Quanto allo scopo o al contenuto delle norme di uguaglianza di genere, i modelli distinguono la legislazione il cui obiettivo è la promozione di pari trattamento e pari opportunità da quelli che cercano di realizzare l'uguaglianza di genere come risultato finale (cioè uguaglianza prima, durante e dopo il processo educativo). Le norme di pari trattamento che non menzionano esplicitamente il 'genere' o 'donne e uomini' non sono prese in considerazione.

I tre modelli principali di definizione dell'uguaglianza di genere nei quadri normativi in rapporto all'educazione sono discussi uno per volta. Ciononostante, dobbiamo prima sottolineare che, mentre c'è un legame evidente fra legislazione e politiche, la presenza di un quadro normativo dettagliato o esauriente non rappresenta né una preconditione né una garanzia della presenza di politiche di uguaglianza di genere di vasta portata nel campo dell'istruzione (v. sezione 3.2).

Nel primo modello di **pari trattamento e pari opportunità in generale**, norme generali anti-discriminatorie per donne e uomini forniscono la base legale per l'uguaglianza di genere in campo educativo. Le norme anti-discriminatorie possono prendere la forma di una legge distinta o fare parte di altre leggi (tipicamente, le leggi che regolano il lavoro). L'istruzione viene di solito menzionata (con l'eccezione di Danimarca e Italia) come un settore dove esistono tali specifiche norme anti-discriminatorie. Eppure, in questo modello, l'obiettivo dell'uguaglianza di genere non fa parte delle leggi di settore. Ciò significa che specifiche leggi sull'istruzione (anche se definiscono l'uguaglianza come uno degli obiettivi dell'istruzione) non fanno esplicita menzione dell'uguaglianza di genere come fine. Inoltre, per quanto possa esserci lo scopo di rivedere e modificare le leggi (non le politiche o i programmi, che vengono analizzati nella sezione 3.2) da una prospettiva di genere, essa non viene completamente e sistematicamente applicata in questi paesi. Questo modello è quello più adatto a descrivere la situazione in Belgio (Comunità francofona e fiamminga), Danimarca, Estonia, Italia, a Cipro, in Lettonia, Ungheria, nei Paesi Bassi e in Polonia. Nonostante ciò, nel caso della Lettonia, accanto alle norme anti-discriminazione dello statuto del lavoro, in linea di principio tutta la legislazione è rivista da una prospettiva di genere.

Il secondo modello è definito come **pari trattamento e pari opportunità in ambito educativo**. In questo modello, accanto a una legislazione specifica su pari trattamento e opportunità per donne e uomini con riferimento al settore dell'istruzione, le leggi sull'istruzione comprendono anche riferimenti specifici al genere in merito a questi obiettivi (o 'pari diritti'). Così, la legislazione può coprire alcuni aspetti specifici dell'uguaglianza di genere. Tuttavia, in questo modello l'uguaglianza di genere come scopo del sistema educativo non viene inquadrata in termini di risultato. In questo caso, pur mirando ad assicurare pari accesso e pari trattamento nell'istruzione per tutti gli studenti, queste leggi non comprendono norme specifiche sul ruolo dell'educazione nel contrastare le ineguaglianze esistenti nella società nel suo insieme. In questo caso sembra esserci anche una scarsa revisione della legislazione da una prospettiva di genere. Questo modello lo troviamo in Grecia, Lituania, Portogallo, Romania e Slovacchia.

Infine, il terzo modello è la **promozione attiva dell'uguaglianza di genere in ambito educativo**. In questo modello, oltre all'applicazione di specifiche norme anti-discriminazione nel settore

dell'istruzione, l'uguaglianza di genere è inquadrata come uno degli obiettivi del sistema educativo. Così, l'uguaglianza di genere non è vista solo come pari trattamento e opportunità, ma anche gli statuti dell'istruzione solitamente menzionano lo scopo di raggiungere l'**uguaglianza di genere come risultato** dell'educazione. Per esempio, nella Repubblica ceca, secondo la Nuova Legge sull'istruzione, uno degli obiettivi dell'educazione è 'la comprensione e l'applicazione del principio dell'uguaglianza di donne e uomini nella società'. Analogamente, in Spagna uno dei fini della Legge sull'istruzione è la 'promozione di una reale uguaglianza per uomini e donne'. Questo terzo modello è adottato in Repubblica ceca, Germania, Spagna, Francia, Irlanda, Lussemburgo, a Malta, in Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia, nel Regno Unito, in Islanda, Liechtenstein e Norvegia. La revisione della legislazione da una prospettiva di genere è intrapresa in qualche misura in tutti i paesi dove è applicato questo modello (con l'eccezione del Regno Unito, a causa della sua pratica legislativa specifica).

Troviamo notevoli variazioni fra paesi che hanno adottato questo modello:

Primo, a **Malta**, in **Austria**, **Finlandia** e **Liechtenstein**, benché l'uguaglianza di genere non sia indicata come uno degli obiettivi principali nella normativa sull'istruzione primaria, essa viene considerata un importante principio che sottende il curriculum della scuola dell'obbligo. In questi paesi, il curriculum nazionale costituisce una parte importante del quadro normativo per l'istruzione.

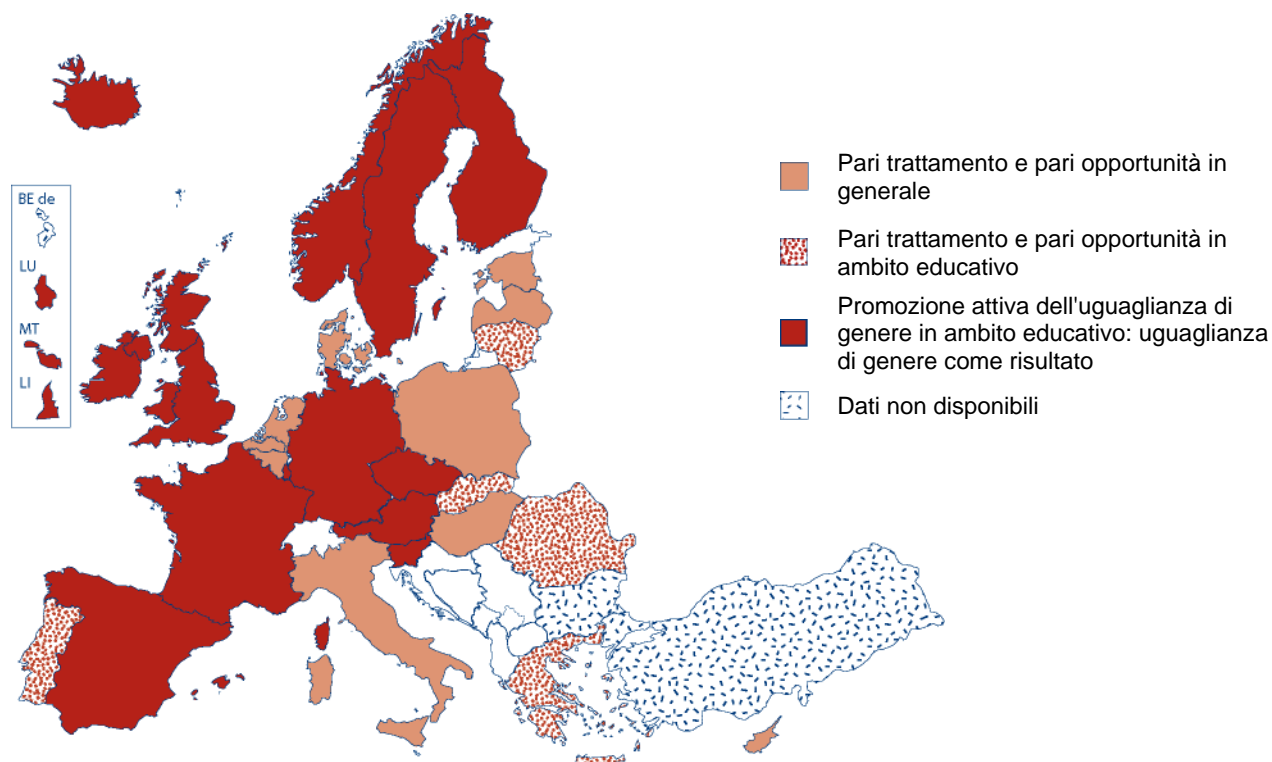
Secondo, in **Slovenia**, mentre la normativa sull'istruzione comprende solo il principio di pari trattamento e pari opportunità, la Carta Bianca sull'istruzione del 1996, che contiene i principi fondamentali del sistema educativo sloveno, fa riferimento alla necessità di 'spostare' l'accento 'dai diritti formali e dalle pari opportunità' ai diritti sostanziali e alla riproduzione dei privilegi per mezzo dell'istruzione.

Terzo, nel **Regno Unito** (**Inghilterra**, **Galles** e **Scozia**), la legge sull'uguaglianza di genere richiede a tutti gli istituti educativi di 'promuovere e intraprendere azioni per realizzare l'uguaglianza di genere' (v. anche sotto). In **Irlanda del Nord** c'è una legge simile sull'uguaglianza, che promuove le pari opportunità in nove campi compreso il genere.

Quarto, in **Svezia** e **Norvegia**, l'obiettivo di uguaglianza di genere è sotteso e non solo formulato nella legislazione principale sull'istruzione ma anche espresso in tutti i curricula, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione secondaria superiore.

Infine, alla revisione della normativa da una prospettiva di genere è dato particolare rilievo in **Spagna**, **Irlanda**, **Francia**, **Finlandia**, **Svezia** e **Islanda**.

Figura 3.1: Tipi di quadro normativo per l'uguaglianza di genere in ambito educativo, 2008/09



Fonte: Eurydice.

Note aggiuntive

Germania: il quadro normativo varia fra i *Länder*.

Cipro: benché l'uguaglianza di genere non sia attualmente espressa come obiettivo del sistema educativo, nell'imminente riforma del sistema educativo la dimensione di genere sarà integrata nel nuovo curriculum della scuola pubblica (la relativa proposta è stata adottata nel dicembre del 2008).

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Ungheria: malgrado la Legge sull'istruzione superiore metta l'accento sulla rappresentanza femminile negli enti decisionali delle istituzioni di istruzione superiore, è più appropriato includere il paese nel modello del pari trattamento e delle pari opportunità in generale, non essendoci alcun riferimento esplicito al pari trattamento di donne e uomini né nella Legge sull'istruzione pubblica né su quella sull'istruzione superiore.

Lettonia, Polonia e Portogallo: esistono solo norme nel codice del lavoro, ma nessuna legge specifica su pari trattamento e pari opportunità.

Benché queste differenze di quadro normativo mostrino come l'uguaglianza di genere in ambito educativo sia concepita e regolamentata in modi diversi, tali quadri non indicano necessariamente le direzioni prese dai paesi europei nelle politiche sull'uguaglianza di genere nell'istruzione. Nonostante ciò, i quadri normativi possono avere un effetto sulle politiche di uguaglianza di genere per due importanti aspetti. In negativo, la legislazione può trasformare i concetti di uguaglianza di genere e perfino privarli di significato, il che a sua volta ostacola l'azione di indirizzo politico (Stratigaki, 2004). In questo senso, i quadri di uguaglianza di genere nella normativa di riferimento possono essere usati come 'alibi' (Stratigaki 2004, p. 36). In positivo, tali quadri normativi possiedono il potenziale per portare alla realizzazione delle politiche di uguaglianza di genere in campo educativo. I riferimenti all'uguaglianza di genere possono segnalare un impegno politico, mentre la loro assenza o non specificazione possono indicare una mancanza di attenzione verso queste problematiche.

Un mezzo di potenziale influenza sugli indirizzi politici da parte dei quadri normativi è che questi generalmente comprendono determinate **richieste alle amministrazioni** (centrali o locali) perché sviluppino politiche di uguaglianza di genere o attuino determinate misure. In Spagna, per esempio, in base al quadro normativo vengono sviluppati piani di uguaglianza da parte delle Comunità Autonome. In molti paesi, le leggi quadro su pari trattamento e pari opportunità specificano l'obbligo per le **istituzioni educative** di sviluppare le proprie **politiche di uguaglianza di genere**.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, è responsabilità delle scuole sviluppare una politica di uguaglianza di genere, anche se il governo può agevolare il processo.

In **Lituania**, la Legge sulle pari opportunità specifica che le istituzioni educative hanno il compito di assicurare, nei limiti della propria competenza, che i curricula e i libri di testo non diffondano la discriminazione fra donne e uomini.

In **Finlandia**, la Legge sull'uguaglianza di genere obbliga le istituzioni di livello secondario superiore e terziario a redigere un piano di uguaglianza come strumento per la promozione delle questioni legate all'uguaglianza nella scuola in quanto luogo di lavoro.

In **Svezia**, gli educatori devono stabilire una politica di pari trattamento che copra tutte le aree di discriminazione, genere incluso. Agli educatori può essere richiesto di attenersi a tali obblighi, a rischio di dover pagare una multa.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia)**, la Legge sull'uguaglianza di genere (Gender Equality Act) del 2006 impone per legge a tutte le autorità pubbliche (compresi dipartimenti governativi, enti locali e scuole) il dovere di promuovere le pari opportunità fra uomini e donne. Questo dovere è noto come *Gender Equality Duty* ed è entrato in vigore nell'aprile del 2007.

In **Irlanda del Nord**, una legge del 1998 impone un dovere analogo agli enti pubblici per la promozione l'uguaglianza in nove campi, incluso il genere.

Il modello normativo fornisce anche una buona indicazione su dove può risiedere la maggiore **responsabilità di sviluppare politiche di uguaglianza di genere** in campo educativo. In generale, nei primi due modelli è solitamente l'autorità generale per l'uguaglianza di genere o le pari opportunità (spesso con sede al ministero del welfare o degli affari sociali) ad avere la maggiore responsabilità di sviluppare politiche apposite in campo educativo. Le eccezioni sono Cipro e i Paesi Bassi, dove i ministeri dell'istruzione hanno un ruolo più importante nello sviluppo di tali politiche. Nel terzo modello di uguaglianza di genere in ambito educativo, d'altra parte, è principalmente il ministero dell'istruzione a formulare le priorità di uguaglianza di genere in campo educativo. Ciononostante, i paesi che mettono in atto una strategia di integrazione della dimensione di genere solitamente stabiliscono e si affidano a meccanismi di coordinamento fra ministeri dell'istruzione e autorità di uguaglianza di genere (v. sezione 3.3). Inoltre, in alcuni paesi, altri ministeri o autorità (per esempio il ministero della salute) sono coinvolti nell'elaborazione di politiche che coinvolgono progetti specifici.

3.2. Obiettivi principali delle politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione primaria e secondaria

Con poche eccezioni, tutti i paesi europei hanno (o almeno prevedono di avere) politiche di uguaglianza di genere in ambito educativo. Quelli che non hanno queste politiche per l'istruzione primaria e secondaria sono Estonia, Italia, Ungheria, Polonia e Slovacchia. In Estonia, in campo educativo si applicano solo norme di pari trattamento. In Italia, le iniziative sulla uguaglianza di genere rivolte a scuole e insegnanti vengono messe in atto a livello locale dagli enti regionali, provinciali o comunali. In Ungheria, lo sviluppo delle politiche di uguaglianza di genere in campo educativo sono

promosse dal ministero degli affari sociali, con un quadro generale di pianificazione di una strategia di integrazione della dimensione di genere a livello nazionale. Analogamente, in Polonia e Slovacchia sono i ministeri degli affari sociali ad avere la maggiore responsabilità delle politiche di uguaglianza di genere.

I paragrafi che seguono illustrano gli obiettivi principali delle politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione primaria e secondaria. Le politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione superiore saranno discusse nel capitolo 8.

L'istruzione è quasi sempre vista come un importante mezzo di socializzazione per bambini e giovani, e quindi una sfera in cui è particolarmente importante progettare politiche che abbiano lo scopo di realizzare una maggiore uguaglianza di genere. Di conseguenza, il **fine primario** delle politiche di uguaglianza di genere in ambito educativo è di mettere in questione **i ruoli e gli stereotipi di genere tradizionali**. Questa è la priorità in tutti i paesi che possiedono politiche di uguaglianza di genere in campo educativo. Per esempio, in Spagna ci si aspetta che il sistema educativo contribuisca al superamento degli stereotipi sui ruoli dei generi e al cambiamento di comportamenti e atteggiamenti. Fra gli obiettivi principali della Legge sull'istruzione vi sono la promozione dei diritti e delle libertà fondamentali e la reale parità fra uomini e donne, il riconoscimento della diversità sessuale, e la valutazione critica delle disuguaglianze per rendere possibile il superamento degli atteggiamenti sessisti. In Svezia, le scuole sono considerate responsabili della lotta ai ruoli tradizionali dei generi e devono dare agli allievi la possibilità di sviluppare le loro abilità e interessi indipendentemente dalla loro identità sessuale.

Oltre alla progettazione di curricula adeguati e consapevoli del genere, un diffuso strumento di indirizzo al riguardo è quello di fornire consigli agli studenti, soprattutto alle femmine, per incoraggiarli a scegliere formazioni professionali o aree universitarie non tradizionali (v. cap. 4 e 8). Tali consigli, atti a infrangere le barriere di genere nell'istruzione, sono anche considerati come uno strumento per migliorare i livelli di rendimento e ridurre le differenze di apprendimento (v. cap. 5).

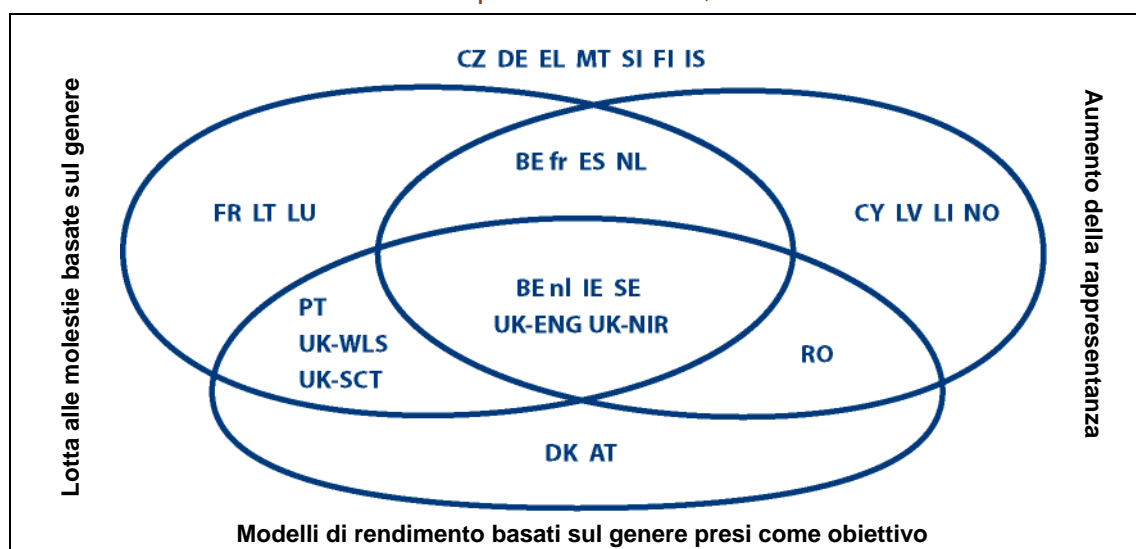
La maggior parte dei paesi mettono inoltre in atto, o prevedono di mettere in atto, misure aggiuntive come quella di introdurre un sostegno centrale per l'insegnamento allo scopo di rafforzare l'obiettivo di cambiare gli stereotipi e i ruoli di genere tradizionali. Questi strumenti di supervisione e guida includono linee guida o progetti, sostenuti a livello centrale, sull'insegnamento sensibile al genere e/o la revisione dei libri di testo e altri materiali didattici per tenere conto della prospettiva di genere. Anche qualora i governi non vogliano fornire indicazioni rigide sulla formazione degli insegnanti o sull'uso di materiali didattici, essi possono sostenere (finanziariamente o con altri mezzi) progetti di formazione specifica o pubblicazione di libri sulle tematiche di genere (per maggiori dettagli ed esempi v. cap. 4 e 7). Misure di sostegno centralizzato sono previste, ma non ancora in vigore, a Cipro, in Lituania, Portogallo, Romania e Finlandia.

Oltre a queste preoccupazioni di politica educativa, gran parte dei paesi hanno priorità e misure di indirizzo aggiuntive riguardo all'uguaglianza di genere in campo educativo. Possiamo distinguere tre importanti aree di priorità. Primo, vi sono politiche che concentrano l'attenzione sul curriculum nascosto e sul clima scolastico, principalmente per combattere le **molestie basate sul genere** nelle scuole. In questo caso le misure non sono neutre rispetto al genere, ma individuano specificamente ed esplicitamente la violenza, le molestie e il bullismo basati sul genere (per ulteriori dettagli v. cap. 4). Secondo, un'altra priorità delle politiche in questo campo è quella di aumentare la **rappresentanza femminile** negli enti decisionali del settore educativo. Gli strumenti delle politiche di quest'area comprendono, per esempio, le misure volte ad aumentare il numero di donne capo di istituto o donne membro di enti regolatori o di supervisione (per ulteriori dettagli v. cap. 7). Infine, un numero limitato di

paesi individua l'obiettivo di contrastare le **tendenze di rendimento basate sul genere**. Come sottolineato nel capitolo 1, lo scarso profitto maschile a scuola sta diventando un problema in diversi paesi. Di conseguenza, i progetti esistenti sono rivolti principalmente ai maschi e solo di rado alle femmine. Inoltre, alcuni paesi si concentrano su determinati gruppi svantaggiati come i maschi immigrati o le femmine rom (per esempi, v. cap. 5).

La figura 3.2 mostra quali sono le priorità politiche nei paesi europei. I singoli paesi vengono inclusi in una data categoria anche se tali priorità sono solo previste dai documenti di indirizzo politico (per esempio, strategie governative, piani d'azione, piani di sviluppo ecc.) e non ancora messe in pratica. Per esempio, l'obiettivo di aumentare la rappresentanza femminile negli enti decisionali o di ottenere un equilibrio fra i generi a livello direttivo fa parte delle strategie nazionali a Cipro e in Romania, ma deve ancora essere messo in pratica. In Danimarca, un piano d'azione adottato nel 2009 lancia nuovi progetti per abbattere le barriere di genere che bloccano l'accesso all'istruzione di maschi e femmine di origine etnica diversa da quella danese. In Portogallo, l'attuale piano sull'uguaglianza comprende l'obiettivo di integrare le prospettive di uguaglianza di genere nel funzionamento organizzativo di scuole e altre istituzioni educative e di formazione allo scopo di prevenire la violenza e garantire l'integrazione di entrambi i sessi nella vita scolastica di ogni giorno.

Figura 3.2: Politiche di uguaglianza di genere miranti a contrastare i ruoli e gli stereotipi di genere tradizionali nell'istruzione primaria e secondaria, 2008/2009



Paesi privi di politiche di uguaglianza di genere in ambito educativo: EE, IT, HU, PL, SK

Fonte: Eurydice.

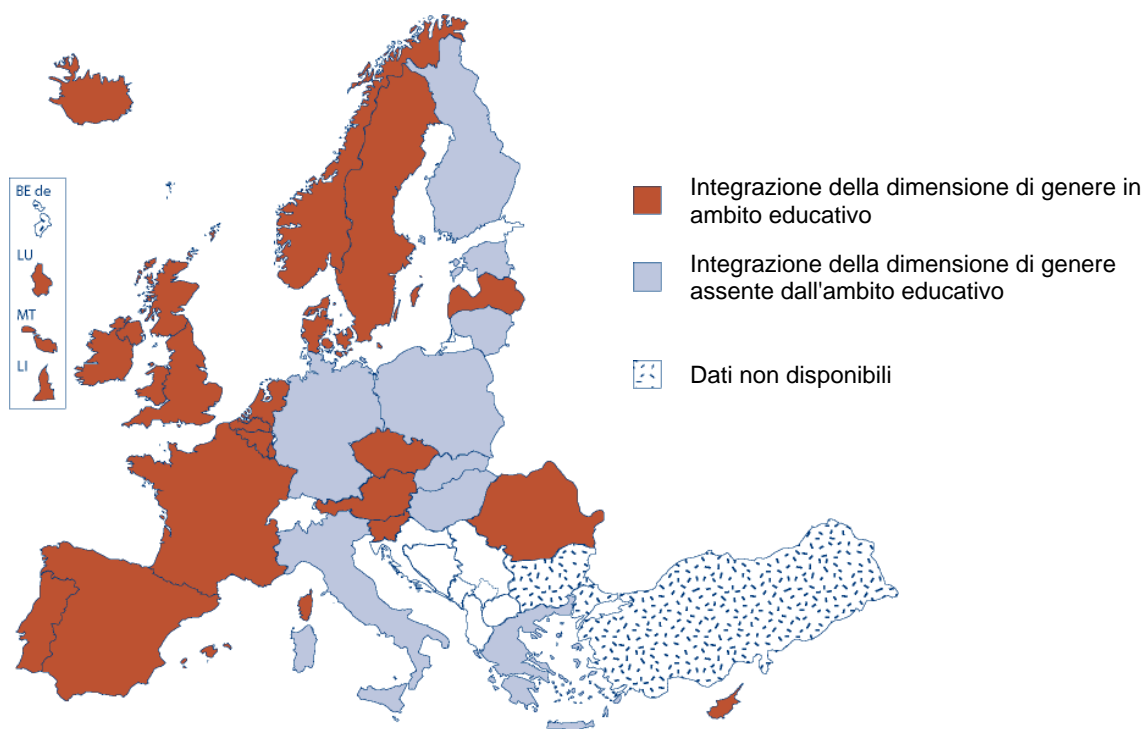
Nota aggiuntiva

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

3.3. Integrazione della dimensione di genere e monitoraggio delle politiche di uguaglianza di genere

In parte a causa del fatto che l'Unione europea appoggia fortemente la strategia di integrazione della dimensione di genere, questo concetto è presente nei documenti di indirizzo politico di quasi tutti i paesi europei. Ciò significa che è presente anche, almeno, nella retorica politica (v. figura 3.3). La strategia dell'integrazione della dimensione di genere include 'la (ri)organizzazione, il miglioramento, lo sviluppo e la valutazione dei processi di indirizzo politico, per far sì che una prospettiva della uguaglianza di genere venga incorporata a tutti i livelli e fasi di tutte le politiche da parte di coloro normalmente coinvolti nell'attuazione delle politiche' (Consiglio Europeo, 2007). Così, l'integrazione della dimensione di genere non è una priorità politica di per sé, ma un modo di far sì che l'obiettivo generale della uguaglianza di genere sia tenuto in conto nel progettare le politiche e mettere in atto i provvedimenti. Come tale, questa strategia è profondamente legata non solo allo sviluppo, ma anche all'applicazione, al monitoraggio e alla valutazione degli strumenti di indirizzo politico. Questo paragrafo esamina il modo in cui la strategia dell'integrazione della dimensione di genere viene applicata nel campo dell'istruzione.

Figura 3.3: L'integrazione della dimensione di genere nell'istruzione nei paesi europei 2008/2009



Fonte: Eurydice.

Note aggiuntive

Estonia: l'integrazione della dimensione di genere è presente solo nei progetti internazionali.

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Cipro: pur non essendo incorporata nelle attuali politiche educative, l'integrazione della dimensione di genere è uno degli obiettivi principali dell'attuale piano d'azione per l'uguaglianza di genere.

Portogallo: l'integrazione della dimensione di genere è considerata piuttosto debole.

Oltre a usare il principio dell'integrazione della dimensione di genere nei documenti di indirizzo politico, alcuni paesi rivolgono un'attenzione particolare all'applicazione di una concreta strategia a tal proposito.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, la Legge fiamminga sulle pari opportunità e la non-discriminazione, adottata nel luglio del 2008, accoglie l'integrazione della dimensione di genere e stabilisce meccanismi di coordinamento aperto all'interno del governo fiammingo. Per questa via, ogni sfera di indirizzo politico deve avere il proprio piano d'azione relativo al genere.

In **Spagna**, l'integrazione della dimensione di genere è uno dei principi che governano le politiche di uguaglianza. In questo quadro, esistono unità per uguaglianza di genere in ogni ministero.

In **Francia**, il concetto di approccio integrato all'uguaglianza di genere è incorporato e applicato nello sviluppo e nella realizzazione delle 'conventions', che sono gestite da una commissione di guida interministeriale a livello nazionale.

In **Svezia**, l'integrazione della dimensione di genere come approccio strategico è rispecchiata nei curricula scolastici, compreso il principio che l'uguaglianza di genere non va trattata da sola ma deve essere integrata in tutte le materie.

In **Irlanda**, a seguito della promulgazione della Legge sull'istruzione e dell'applicazione del Piano di sviluppo nazionale (*National Development Plan – NDP*) 2000-2006, il Dipartimento per l'istruzione e la scienza ha adottato una strategia di integrazione della dimensione di genere nella promozione dell'uguaglianza di genere in tutto il sistema educativo. Il NDP richiedeva che tutti i programmi e le politiche finanziati nel quadro di tale piano incorporassero il principio della parità opportunità fra uomini e donne e fra bambini e bambine. L'integrazione di questo principio in tutte le politiche non è più quindi una scelta ma un obbligo. Per quanto riguarda le singole scuole, l'Ispettorato del Dipartimento per l'istruzione e la scienza ha predisposto pacchetti di risorse per le scuole primarie e post-primarie che delineano i requisiti normativi e politici per le scuole.

In **Lettonia**, per risolvere i problemi di disuguaglianza fra uomini e donne è stato scelto l'approccio di integrazione della dimensione di genere anziché decidere per provvedimenti di uguaglianza di genere distinti e mirati. I principi e le norme di uguaglianza di genere dovrebbero quindi essere applicati a tutti i livelli di attuazione delle politiche.

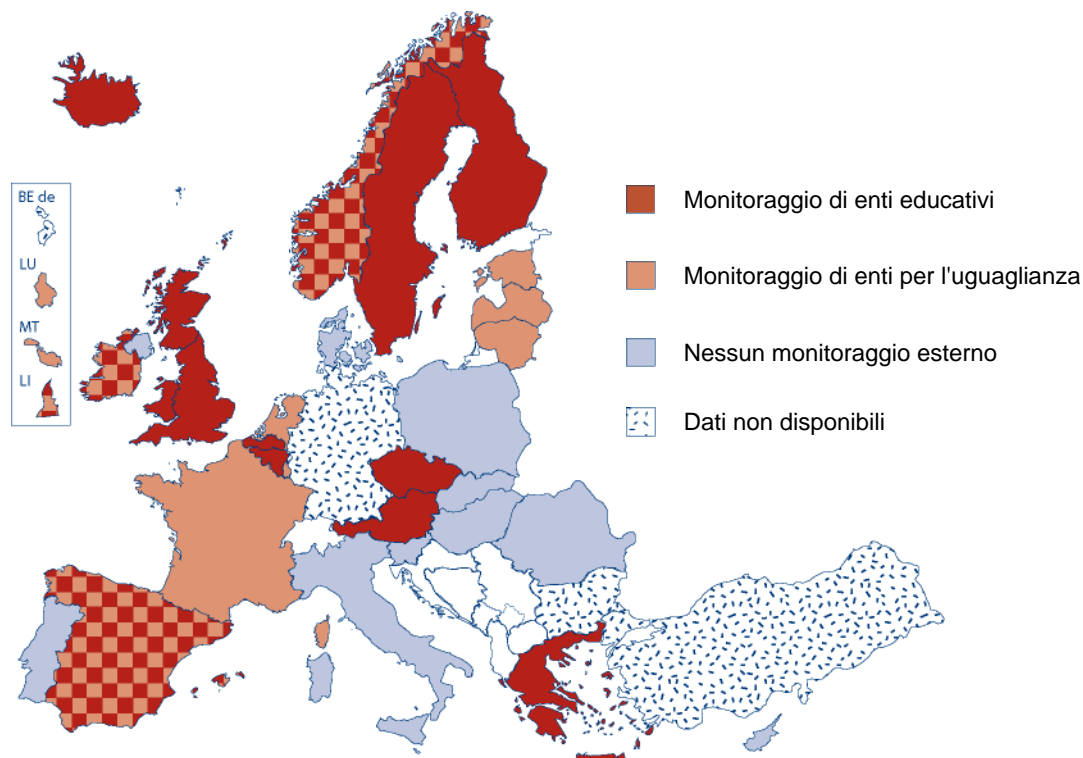
In **Austria**, oltre all'istituzione di una commissione interministeriale sull'integrazione della dimensione di genere e un Piano d'azione nazionale (*Aktionsplan*), ci sono anche stati tre progetti pilota a sostegno dell'applicazione dell'integrazione della dimensione di genere a livello scolastico. Il primo progetto pilota ha avuto luogo nel 2001/2002, e si è concentrato sulle condizioni e i comportamenti sensibili al genere in classe. In base ai risultati, nel 2003 è iniziato un progetto di follow-up. Questo secondo progetto forniva misure di sostegno su misura per le singole scuole, e incoraggiava la creazione di reti interscolastiche. A seguito di ciò, per l'anno scolastico 2007/2008 è stato istituito per 24 scuole un Fondo per scuole a competenza di genere (GeKoS) allo scopo di sensibilizzare le scuole stesse sulle problematiche di genere, di aumentare il know-how già esistente sugli aspetti di genere e di accrescere la partecipazione ai progetti relativi al genere.

In merito al **monitoraggio** dell'applicazione delle politiche di uguaglianza di genere, i paesi europei contano su due canali principali. Primo, questi meccanismi di controllo possono venire connessi al meccanismo generale di uguaglianza di genere. In altre parole, spesso è responsabilità delle autorità preposte alle pari opportunità monitorare l'applicazione delle politiche di uguaglianza di genere nelle scuole. In Francia, per esempio, in ogni ente regionale, la *Mission académique pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons* e la *Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité* controllano e valutano l'applicazione nelle scuole. Secondo, il monitoraggio può essere responsabilità del ministero dell'istruzione o degli ispettorati scolastici pertinenti. Per esempio, nella Comunità fiamminga del Belgio, l'ispettorato scolastico controlla che nelle scuole vengano realizzati gli obiettivi

trans-curricolari (come l'uguaglianza di genere) e valuta se le scuole rispondano in maniera efficace o meno.

La figura 3.4 illustra quali paesi fanno assegnamento su questi canali, rivelando che quattro di essi controllano le politiche di uguaglianza di genere nelle scuole in molteplici modi. Per esempio, in Irlanda, mentre le politiche di uguaglianza di genere in campo educativo sono generalmente controllate e valutate dalle commissioni responsabili della realizzazione del Piano di sviluppo nazionale e della Strategia nazionale a favore delle donne, l'integrazione della dimensione di genere nelle scuole è monitorato dall'Ispettorato del Ministero dell'educazione.

Figura 3.4: Canali di monitoraggio dell'implementazione delle politiche di uguaglianza di genere in ambito educativo, 2008/2009



Fonte: Eurydice.

Note aggiuntive

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Regno Unito: le istituzioni pubbliche devono istituire sistemi per monitorare l'effetto delle loro politiche sull'uguaglianza di genere.

*

* *

In breve, la maggior parte dei paesi europei sono interessati alla problematica delle diseguaglianze di genere in ambito educativo. Tuttavia, l'entità dei quadri normativi e di indirizzo politico varia notevolmente, dall'assenza di azioni fino a una definizione ampia dei problemi. Inoltre, nonostante l'implementazione di strumenti di indirizzo politico diversi, spesso mancano strategie più generali. In particolare, benché quasi dappertutto esista l'obiettivo di dare pari opportunità a donne e uomini, pochi paesi hanno individuato esplicitamente lo scopo di raggiungere l'uguaglianza di genere in termini di risultati o hanno applicato con successo la strategia di integrazione della dimensione di genere in ambito educativo. Anche se la lista di potenziali misure politiche atte a mettere in questione i ruoli e gli stereotipi di genere tradizionali è lunga, solo un numero limitato di paesi ne hanno messe in atto un numero elevato. I prossimi capitoli illustreranno come i paesi europei si affidano a misure concrete allo scopo di affrontare le disuguaglianze di genere in ambito educativo.

CAPITOLO 4: UGUAGLIANZA DI GENERE E ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA: CURRICULUM, ORIENTAMENTO E CLIMA SCOLASTICO

Questo capitolo tratta vari aspetti dell'organizzazione scolastica da un punto di vista di genere. La sezione 4.1 punta a rivelare in quale misura le questioni di genere vengano trattate nei curricula ufficiali e fornisce informazioni sull'approccio a tali questioni, compresa la fornitura o meno di materiali sull'insegnamento sensibile al genere a scuole e insegnanti in differenti paesi europei. Si affronta anche la questione se l'educazione sessuale e l'educazione ai rapporti personali siano incluse o meno nei curricula. La sezione 4.2 indaga l'esistenza o meno di forme di orientamento professionale sensibile al genere nei paesi europei. La sezione 4.3 considera la misura in cui la prospettiva di genere viene presa in considerazione nella produzione e valutazione dei libri di testo e dei materiali didattici. Infine, le sezioni 4.4 e 4.5 analizzano il modo in cui i paesi europei si accostano alle questioni relative al clima scolastico e all'inclusione dei genitori nella promozione dell'uguaglianza di genere.

4.1. Inclusione del genere nel curriculum

La maggior parte dei paesi tiene conto del genere nel curriculum. Il modo e il grado in cui viene inclusa la prospettiva di genere varia però da un paese all'altro, e dipende anche dalle decisioni prese dalle singole scuole e infine dagli insegnanti stessi. Nei paesi in cui le politiche nazionali sul genere esistono, anche esse naturalmente svolgono un ruolo importante.

Come detto nel capitolo 3, in vari paesi quello dell'uguaglianza di genere è un principio sotteso all'intero curriculum. Ciò significa che la prospettiva di genere dovrebbe permeare tutto il curriculum e essere presa in considerazione in tutte le materie e le aree. Questo è particolarmente vero per Malta, Austria, Finlandia, Svezia, Liechtenstein e Norvegia.

Nel Curriculum nazionale minimo di **Malta**, a scuola la 'uguaglianza di genere non è un tema da trattare separatamente o durante l'insegnamento di una materia in particolare. L'uguaglianza deve essere un tema interdisciplinare che gli insegnanti possono sviluppare nel contesto della loro materia, affrontando il pregiudizio e promuovendo più alternative inclusive del genere'.

Ma anche nei paesi in cui la prospettiva di genere non è espressa come principio generale vengono tenute in conto le questioni relative al genere. Di solito, il genere viene affrontato come un argomento all'interno di materie o temi trans-curricolari come le scienze sociali, l'educazione civica, l'etica, la storia, le lingue o l'economia domestica.

In **Spagna**, il curriculum di base per l'istruzione primaria include i seguenti argomenti nell'area dell'educazione civica: riconoscimento delle differenze di genere, individuazione delle disuguaglianze fra uomini e donne, promozione di pari diritti di uomini e donne in famiglia, nella sfera sociale e sul lavoro. A livello secondario inferiore, esso comprende la valutazione critica della divisione sociale e sessuale del lavoro, i pregiudizi sessisti e la questione della povertà femminile.

In **Francia**, la base di conoscenza comune, che è l'insieme di 'tutto quello che bisogna sapere alla fine della scuola dell'obbligo', stabilisce che nella scuola primaria le competenze sociali e civiche che tutti gli allievi devono acquisire includono il 'rispetto per l'altro sesso' e specifica che essi devono saper formare e mettere in questione le loro stesse opinioni e correggerle (per mezzo della consapevolezza dell'influenza che hanno l'attaccamento emotivo, il pregiudizio e gli stereotipi).

Anche i programmi di storia danno un grande contributo alla lotta contro gli stereotipi e alla promozione dell'uguaglianza fra maschi e femmine.

In molti paesi, le scuole hanno però una notevole autonomia nel determinare i contenuti curricolari, autonomia che oltrepassa il curriculum obbligatorio minimo o gli obiettivi comuni (v. Eurydice, 2008b). In questi casi, insegnanti e capi di istituto svolgono un ruolo importante nel determinare fino a che punto viene inclusa la prospettiva di genere.

Affrontare le questioni di genere non è fra gli espliciti obiettivi del curriculum in Belgio (Comunità francofona), Estonia, Italia, Lettonia, Ungheria, Polonia, Portogallo, Romania o Slovenia (salvo che per la scuola dell'infanzia). A Cipro, la dimensione di genere sarà uno dei parametri del curriculum per la scuola riformata.

Benché il genere venga spesso incluso nei curricula come argomento, **l'insegnamento sensibile al genere**, come strumento di gestione della classe, a quanto pare è stato applicato soltanto in un terzo circa dei paesi europei, e le linee guida per scuole e/o insegnanti non sono molto diffuse. Queste non vengono sempre fornite dagli enti, ma, dove esistono, sono spesso sviluppate dalle ONG e almeno in collaborazione con esse.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio** è stato redatto un manuale per le scuole (Gen-BaSec) allo scopo di realizzare una politica di genere bene informata. Tale manuale copre molti aspetti educativi, con suggerimenti su passi da fare e buone pratiche, e offre consigli per l'interazione insegnante-allievo e strategie per mentori che agiscono sul genere, e per sensibilizzare il corpo insegnante su queste tematiche. Il manuale comprende, tra le altre cose, una visione d'insieme dei risultati delle ricerche, un gioco e un elenco degli strumenti disponibili (DBO, 2008).

Nella **Repubblica ceca**, nel 2006, la ONG *Open Society* ha pubblicato una guida per insegnanti e studenti delle facoltà di scienze dell'educazione. Esso descrive i rischi degli stereotipi di genere in vari campi della vita scolastica (Smetáčková, 2006). Nel quadro del progetto 'Pari opportunità per uomini e donne nelle pratiche educative', nel 2007 è stato pubblicato il manuale per insegnanti della scuola primaria e secondaria 'Istruzione sensibile al genere: da dove cominciare?' (Babanová & Miškolci, 2007). Il progetto è stato sostenuto dal Fondo Sociale Europeo e da finanziamenti statali. Entrambe le pubblicazioni sono disponibili on-line.

Il Ministro **danese** per l'uguaglianza di genere nel 2008 ha pubblicato una guida per ispirare il lavoro sul genere negli asili.

Nei pacchetti di risorse predisposti per le scuole (*Equal Measures ed eQuality Measures*) in **Irlanda**, sono inclusi dei modelli di lezione che dimostrano che tutte le aree disciplinari possono comprendere i punti di vista, gli interessi e le esperienze sia dei maschi che delle femmine.

In **Italia**, il Ministro delle pari opportunità ha annunciato nel 2008 la possibilità di finanziamento per progetti presentati da singole scuole secondarie superiori per la somministrazione di moduli di apprendimento sulle differenze di genere. Anche la *Società Italiana delle Storie* ha avanzato proposte sull'insegnamento della storia in una prospettiva di genere.

In **Lituania**, il Quadro di riferimento per il Curriculum, rivisto nel 2008, per l'istruzione primaria e secondaria inferiore suggerisce che nello sviluppo delle competenze di scrittura 'è particolarmente importante far sì che i compiti e gli argomenti suggeriti incontrino l'interesse sia delle femmine che dei maschi', mentre nello sviluppare l'alfabetizzazione letteraria 'l'insegnante deve prendere in considerazione bisogni differenti specifici al genere e includere testi proposti dagli allievi'.

In **Austria**, sono disponibili vari opuscoli e materiali per incoraggiare gli insegnanti a insegnare in modo sensibile al genere, sviluppati per applicare il principio educativo 'Educazione fondata sull'uguaglianza fra donne e uomini'.

In **Polonia**, l'associazione 'Verso le ragazze' ha sviluppato materiali educativi per aiutare gli insegnanti a introdurre questioni di uguaglianza di genere nell'istruzione scolastica, in particolare nelle scuole secondarie inferiori e superiori di tipo liceale. A gennaio del 2008 è stato pubblicato il manuale 'Scuola equa: educazione libera da discriminazioni', che discute tematiche di uguaglianza e offre esempi di lezioni. Si tratta di un compendio contenente informazioni, consigli, istruzioni ed esercizi per insegnanti, e copre aree come l'uguaglianza di genere e la lotta alla discriminazione basata sul genere.

In **Romania**, il progetto 'La dimensione del genere nell'educazione' è realizzato dall'Istituto di scienza dell'educazione in cooperazione con UNICEF Romania. In questo contesto nel 2006 sono state pubblicate delle guide, ora disponibili online, usate nel programma di formazione per gli ispettori scolastici che coordinano la formazione in nuovi metodi di insegnamento a livello provinciale. Inoltre, gli insegnanti hanno a disposizione un 'Compendio per la dimensione del genere nell'istruzione' che fornisce un insieme di strumenti specifici di autovalutazione e di valutazione di istituzioni in ambito educativo dal punto di vista del genere, così come un insieme di indicatori per la valutazione dei libri scolastici da una prospettiva di genere. Tale compendio fornisce, inoltre, un glossario contenente le definizioni di una serie di concetti di base relativi al genere nell'educazione.

In **Svezia**, la commissione di fresca nomina sull'uguaglianza di genere nelle scuole è incaricata di organizzare seminari e di diffondere informazioni sui propri risultati, in particolare sui metodi che possono essere usati per attraversare e abbattere i modelli di genere e i ruoli tradizionali nelle scuole.

In **Finlandia**, la nuova guida per redigere i piani di uguaglianza di genere richiesti alle scuole secondarie superiori fornisce consigli su come preparare il piano e come sottolineare l'importanza di sviluppare metodi di insegnamento e creare ambienti di apprendimento che siano di vantaggio sia ai maschi che alle femmine.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, la Commissione per la legalità e per i diritti dell'uomo (*Equality and Human Rights Commission* – EHRC) fornisce indicazioni alle scuole su come applicare la legge sull'uguaglianza di genere. Tali indicazioni consigliano di applicare in tutto il curriculum azioni che mettano in dubbio gli stereotipi, in particolare nella formazione, nell'apprendimento orientato al lavoro, nell'educazione civica e in quella sociale, personale e sanitaria nella scuola sia primaria che secondaria. In **Irlanda del Nord**, la Commissione per la legalità ha pubblicato una guida su come insegnanti e consulenti di orientamento professionale possono abbattere le barriere di genere.

In **Liechtenstein**, nel 2004 l'Ufficio per l'uguaglianza di genere, in collaborazione con l'Ufficio dell'istruzione, ha introdotto un pacchetto multimediale per insegnanti contenente materiale di insegnamento attinente al genere e materiale di riflessione sul comportamento sociale (di ruolo).

Ciò suggerirebbe che in alcuni paesi vengano fatti molti sforzi per includere il genere e l'uguaglianza di genere come materia o come tema interdisciplinare. Tuttavia, viene rivolta una minore attenzione allo sviluppo di metodi di insegnamento appropriati e di linee guida specifiche che potrebbero avere un ruolo importante nel contrastare gli stereotipi di genere che influenzano gli interessi e l'apprendimento degli studenti.

4.1.1. Il posto dell'educazione sessuale e dell'educazione ai rapporti personali

L'educazione sessuale e quella ai rapporti personali solitamente comprendono aspetti della sessualità sia biologici che emotivi, come ad esempio la conoscenza della salute sessuale e del comportamento sessuale responsabile, la consapevolezza dei diversi orientamenti sessuali, i processi della riproduzione umana, la contraccezione, la gravidanza e il parto. Anche insegnare il rispetto e la tolleranza verso gli altri e sensibilizzare gli studenti su aspetti specifici del comportamento sociale nelle relazioni intime fanno parte di questi argomenti. Tali aspetti non solo fanno parte dell'educazione a diventare cittadini responsabili, ma contribuiscono anche, più in particolare, a una migliore comprensione delle problematiche di genere.

Entrambe le aree sono comprese nei curricula di quasi tutti i paesi europei, con l'eccezione del Belgio (Comunità francofona) e di Cipro.

Nella Comunità francofona del Belgio, non esiste un programma comune di educazione sessuale; essa tuttavia può essere inclusa nel programma scolastico e a quel punto diventa obbligatoria per la scuola. A Cipro, l'educazione sessuale è stata introdotta come programma pilota al terzo anno del *gymnasium* (allievi di quattordici anni), con l'intenzione di introdurla in futuro in tutti i *gymnasia* pubblici.

Nel Regno Unito (Inghilterra), l'educazione sessuale e ai rapporti personali diventerà una parte obbligatoria del curriculum primario nel 2011.

Figura 4.1: Educazione sessuale e ai rapporti personali nel curriculum, 2008/2009

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1			●		●	●	⊗	●	●	●	⊗	●	●		⊗	●	●	●
ISCED 2	⊗	:	●	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	●	●
ISCED 3			●		●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	⊗	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	⊗	⊗	●	⊗	●	●	●	
ISCED 2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	:
ISCED 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	

● Include : Dati non disponibili ⊗ L'educazione sessuale e l'educazione ai rapporti personali non sono incluse nel curriculum

Fonte: Eurydice.

Note aggiuntive

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Slovenia: l'educazione sessuale non è fornita a livello ISCED 1, ma quella ai rapporti personali sì.

Regno Unito (ENG/WLS): a livello primario, spetta alle singole scuole decidere se includere l'educazione sessuale nel curriculum. Alle scuole si richiede di tenere una politica scritta sull'educazione sessuale disponibile per ispezioni.

Regno Unito (NIR): la figura rispecchia il curriculum revisionato, introdotto in un periodo di tre anni a partire dal 2007/2008. Fino alla sua completa applicazione spetta alle singole scuole decidere se includere l'educazione sessuale nel curriculum. Alle scuole si richiede di tenere una politica scritta sull'educazione sessuale disponibile per ispezioni.

Oltre metà dei paesi comprendono l'educazione sessuale e l'educazione ai rapporti personali nei curricula di tutti e tre i livelli (primario, secondario inferiore e secondario superiore), anche se non sempre è obbligatoria. Nei paesi restanti, questi argomenti vengono trattati solo ai livelli ISCED 2 e 3. Il più delle volte, essi vengono insegnati come parte della biologia e dell'educazione sanitaria. Come accade generalmente per l'argomento del genere, anche l'educazione sessuale e quella ai rapporti personali sono, inoltre, spesso incluse in corsi sull'educazione civica/morale o sociale, o integrati come temi trans-curricolari. In Polonia, l'educazione sessuale verrà introdotta come materia distinta nell'istruzione secondaria inferiore a partire dall'anno scolastico 2009/2010.

L'educazione sessuale focalizzata sugli aspetti biologici di solito è obbligatoria. Nel Regno Unito, i genitori hanno il diritto di ritirare i figli da tutto o da parte dell'insegnamento di educazione sessuale,

tranne che per gli aspetti biologici della crescita e della riproduzione umana. La situazione è analoga in Polonia.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, nel 2008, il governo ha annunciato l'intenzione di rendere l'educazione sessuale e l'educazione ai rapporti personali parte obbligatoria del curriculum primario. Tale cambiamento, da applicare dal 2011, è inteso a migliorare la qualità e la coerenza dell'educazione sessuale e ai rapporti personali nelle scuole primarie; al momento essa è soggetta alla guida governativa ma non obbligatoria per legge. Il diritto dei genitori di far esentare i figli dall'educazione sessuale, esercitato solo da un numero molto ristretto di famiglie, verrà mantenuto, ma non si applicherà più ai quindicenni all'anno finale dell'istruzione dell'obbligo.

L'educazione sessuale e ai rapporti personali sembrano essere argomenti relativamente ben rappresentati nei curricula europei. Nella maggior parte dei paesi, gli obiettivi o traguardi curriculari sono piuttosto precisi quanto al contenuto della materia. Tuttavia, quello che viene insegnato esattamente dipende anche dal materiale usato che, in molti paesi, le scuole/gli insegnanti possono scegliere in modo indipendente. In alcuni paesi vi sono iniziative a livello centrale per fornire materiale specifico per l'insegnamento di queste materie.

In **Irlanda**, una risorsa didattica pubblicata nel 2009, *Talking Relationships, Understanding Sexuality* per gli studenti dai 15 ai 18 anni, è stata sviluppata per mezzo di una collaborazione fra il Dipartimento per l'educazione e le scienze, l'Ufficio per la sanità pubblica (*Health Service Executive – HSE*) e l'Agenzia per le gravidanze accidentali (*Crisis Pregnancy Agency*).

In **Francia**, un documento sull'educazione sessuale è stato redatto dal ministero come materiale per gli insegnanti e distribuito nel 2008; si tratta di una guida da usare nelle scuole secondarie inferiori e superiori.

Nei **Paesi Bassi**, sono stati realizzati materiali di insegnamento sull'educazione sessuale per gli allievi delle scuole primarie con una sovvenzione da parte del Ministero dell'istruzione, della cultura e della scienza.

Il Consiglio **norvegese** per l'istruzione e la formazione sta attualmente sviluppando un documento di guida per aiutare gli insegnanti a programmare e condurre l'educazione sessuale, in conformità con il curriculum e le buone pratiche.

Alcuni paesi (Italia, Ungheria e Slovenia) sostengono che un grado notevole di libertà di scegliere i materiali e i metodi, insieme all'assenza di un buon materiale di supporto a livello nazionale, contribuiscono al fatto che questi argomenti continuano a essere insegnati in modo meno che efficace. Parte della responsabilità al riguardo potrebbe anche essere attribuita al carattere facoltativo di molti argomenti che trattano determinati aspetti dell'educazione sessuale e dell'educazione ai rapporti personali.

4.2. Discussione sulle scelte professionali tradizionali attraverso l'orientamento

Le statistiche sulle destinazioni dopo la scuola in Europa mostrano che molti giovani continuano a optare per scelte di lavoro stereotipate per genere (v. la sezione sulla segregazione orizzontale nel cap. 8).

La proporzione di maschi e femmine iscritti alla scuola dell'obbligo e anche all'istruzione secondaria superiore è circa la stessa in molti paesi. Tuttavia, emergono grandi differenze rispetto ai tipi di scuole o programmi educativi frequentati da maschi e femmine quando esista la possibilità di scegliere. I tassi di iscrizione maschile a percorsi professionali sono universalmente più alti (v. EACEA/Eurydice 2009a, figura C9).

La distribuzione di studenti in base all'occupazione nelle scuole professionali e per area disciplinare nell'istruzione secondaria rispecchia nel complesso i ruoli tradizionali di genere.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, nella scuola secondaria di tipo artistico quasi due studenti su tre sono femmine, e questa tendenza sembra essere in aumento.

Un recente rapporto **spagnolo** mostra che nella formazione professionale intermedia esistono alcuni percorsi esclusivamente femminili, come quelli relativi a salute, immagine del corpo e settore tessile, con una presenza femminile superiore al 90 %. Al contrario, altri percorsi professionali connessi al settore automobilistico, all'elettronica o all'informatica raggiungono una presenza maschile dell'80 % (IFIIE & Instituto de la Mujer, 2009).

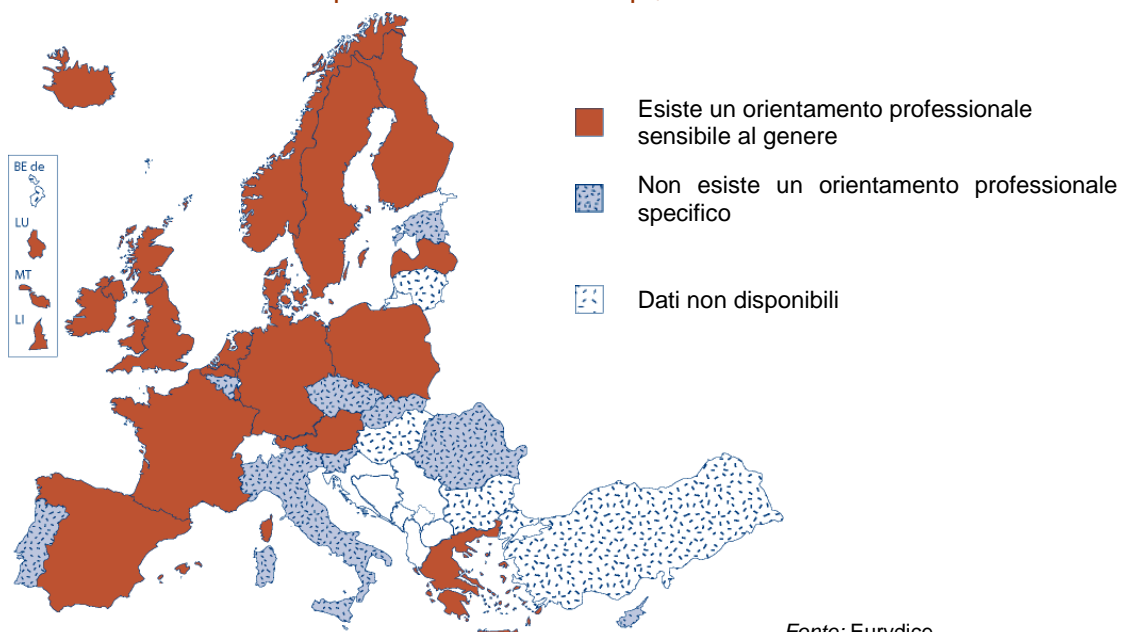
In **Francia**, vi sono altissime percentuali (circa il 95 %) di donne in settori come quello dei materiali flessibili, del segretariato e dell'ufficio, delle professioni sanitarie e dei servizi sociali, e dei servizi per la cura della persona (acconciatura/estetica), e percentuali molto basse (meno del 7 %) in ingegneria civile/edilizia/falegnameria e nell'ingegneria meccanica/elettrica/elettronica. Fra il 2000 e il 2007, la tendenza è stata verso un riequilibrio, ma molto lento (DEPP/DVE 2008, p. 39).

In **Italia**, le femmine superano i maschi nelle scuole secondarie orientate al percorso accademico, soprattutto nei corsi di scienze pedagogiche e sociali (85 %) e nelle scuole d'arte (67 %), ma i maschi prevalgono negli istituti tecnici (65.8 %) (2006/07; ISTAT, 2009).

Un recente rapporto **svedese** dall'Indagine sulla legalità (SOU, 2005) mostra che solo il 25 % di tutti i corsi a livello ISCED 3 hanno un equilibrio fra i generi, che si ha quando la distribuzione fra uomini e donne varia in una forbice tra il 40 e il 60 %. Solo 3 dei 17 programmi nazionali possono essere considerati come aventi una distribuzione uguale fra i generi (non oltre il 60 % di studenti dello stesso sesso).

È stato di conseguenza sostenuto che ci sia bisogno di un orientamento professionale su specifiche scelte di lavoro relative al genere, e che i consulenti di orientamento professionale debbano essere più consapevoli delle problematiche di genere e quindi più in grado di mettere in questione gli stereotipi che esistono nelle culture scolastiche e fra studenti e datori di lavoro.

Figura 4.2: Orientamento professionale specifico finalizzato a mettere in discussione le scelte occupazionali tradizionali in Europa, 2008/2009



Fonte: Eurydice.

Nota aggiuntiva

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale

L'orientamento sensibile al genere, in molti paesi una priorità nell'agenda politica dell'uguaglianza (v. cap. 3), è attualmente disponibile solo in metà dei paesi europei. Negli altri, benché esistano provvedimenti per un orientamento generale alle professioni, essi non necessariamente tengono conto della prospettiva di genere.

L'orientamento sensibile al genere è disponibile fondamentalmente a livello secondario inferiore e superiore; questo in generale è vero anche per l'orientamento professionale nella maggioranza dei paesi (v. EACEA/Eurydice, 2009c).

In generale, le iniziative di orientamento sensibile al genere sono molto più spesso rivolte alle femmine piuttosto che ai maschi. Di frequente, i progetti in vigore sono attivati su piccola scala. Lo scopo è quello di spezzare i modelli di genere tradizionali e aiutare le ragazze a scegliere, in particolare, professioni e percorsi educativi tecnologici e scientifici. Alcuni paesi (Belgio (Comunità fiamminga), Germania, Lussemburgo, Austria e Polonia) organizzano in questo quadro delle 'giornate delle ragazze', in cui aziende e istituti di ricerca invitano le studentesse e illustrano loro occupazioni e carriere in campo tecnico che tradizionalmente le femmine non prendono in considerazione. Queste studentesse vengono accompagnate da mentori che le informano sui requisiti di accesso e/o corsi di studio.

In **Irlanda**, è in atto una serie di iniziative per promuovere lo studio di materie non tradizionali e la scelta di carriere non tradizionali da parte delle ragazze. Ci sono progetti di ricerca-azione nelle scuole (il progetto 'le donne nella tecnologia, nella fisica e nella chimica') ed è stato realizzato un video per incoraggiare le studentesse a prendere in considerazione professioni dell'area scientifica, ingegneristica e tecnologica (SET), video che comprendeva interviste a giovani donne che avevano scelto una carriera nelle aree SET, e sottolineava la varietà di lavori interessanti e stimolanti in questi settori. Nel DVD incluso in 'eQuality Measures' vi è una sezione per consulenti di orientamento e per studenti.

Nei **Paesi Bassi**, si cerca di incoraggiare le ragazze a scegliere professioni e percorsi educativi di tipo tecnico. Un importante contributo viene dal programma *Meisjes en Techniek* ('Ragazze e tecnologia'), realizzato dalla *Platform Bèta Techniek* e sovvenzionato dal Ministero dell'istruzione, della cultura e della scienza. Questo programma coinvolge circa il 30 % delle scuole secondarie e professionali.

In **Austria**, l'iniziativa *MUT! – Mädchen und Technik* ('Coraggio! – Ragazze e tecnologia') mira ad aumentare il numero di donne nelle occupazioni non tradizionali, concentrandosi sull'orientamento professionale sensibile al genere. Il programma MUT si rivolge principalmente alle ragazze della scuola secondaria inferiore che devono decidere che scuola frequentare dai 14 anni in poi o che pensano di intraprendere un tirocinio.

In **Svezia**, è stato istituito uno speciale sussidio statale ai comuni perché organizzino corsi estivi di tecnologia per ragazze, allo scopo di aiutarle a optare per un percorso educativo di tipo tecnico. La priorità è accordata ai corsi estivi che mettono le scienze naturali e la tecnologia in una prospettiva più ampia (culturale, sociale, ambientale e storica).

In **Norvegia**, il Piano d'azione per l'uguaglianza di genere nelle scuole dell'infanzia 2008-2010 ha fra le priorità quella di migliorare l'equilibrio fra i sessi rispetto alla scelta degli studi e del lavoro, concentrandosi in particolare sull'istruzione e la formazione professionale e sull'iscrizione femminile agli studi scientifici.

In **Francia**, al *carrefour des métiers* ('forum delle carriere'), molte scuole secondarie, in collaborazione con i Centri per l'informazione e il lavoro, e con il coinvolgimento di molti partner professionali, organizza eventi di informazione per gli studenti e le loro famiglie sulle occupazioni e sui relativi corsi di preparazione. Le associazioni attive nell'incoraggiare le donne a perseguire una carriera nella scienze o a iscriversi alle *grandes écoles* partecipano con entusiasmo a questi eventi.

In Belgio (Comunità fiamminga), Spagna, Irlanda, a Malta, nei Paesi Bassi, in Svezia e nel Regno Unito (Scozia) esistono progetti che si occupano in particolare dei modelli di ruolo femminile.

Le iniziative per incoraggiare i maschi a prendere in considerazione professioni non tradizionalmente maschili sono invece in confronto meno diffuse.

In **Irlanda**, per gli studenti maschi fra i 15 e i 18 anni è stato sviluppato dal Dipartimento dell'istruzione e della scienza il programma specificamente rivolto ai ragazzi *Exploring Masculinities*, che tratta sia questioni sociali e personali che problematiche relative a materie di studio e carriere.

A **Malta**, dal 2006 l'Unità per l'uguaglianza di genere alla Employment and Training Corporation lavora con l'Education Division all'individuazione di scuole secondarie i cui studenti del quarto anno possano trarre vantaggi da una formazione in assertività, *empowerment*, autostima e eguaglianza di genere. Ogni sessione formativa è stata somministrata a una scuola di maschi e femmine insieme. Tali sessioni includevano giochi di team-building e di motivazione, giochi di ruolo e modelli di ruolo che condividevano la loro esperienza di vita e di lavoro con gli studenti. Inoltre, *l'Employment and Training Corporation*, insieme alla *Drama Unit del Curriculum Management Department*, ha realizzato un DVD di scene che rappresentano situazioni della vita reale relative a genere e lavoro.

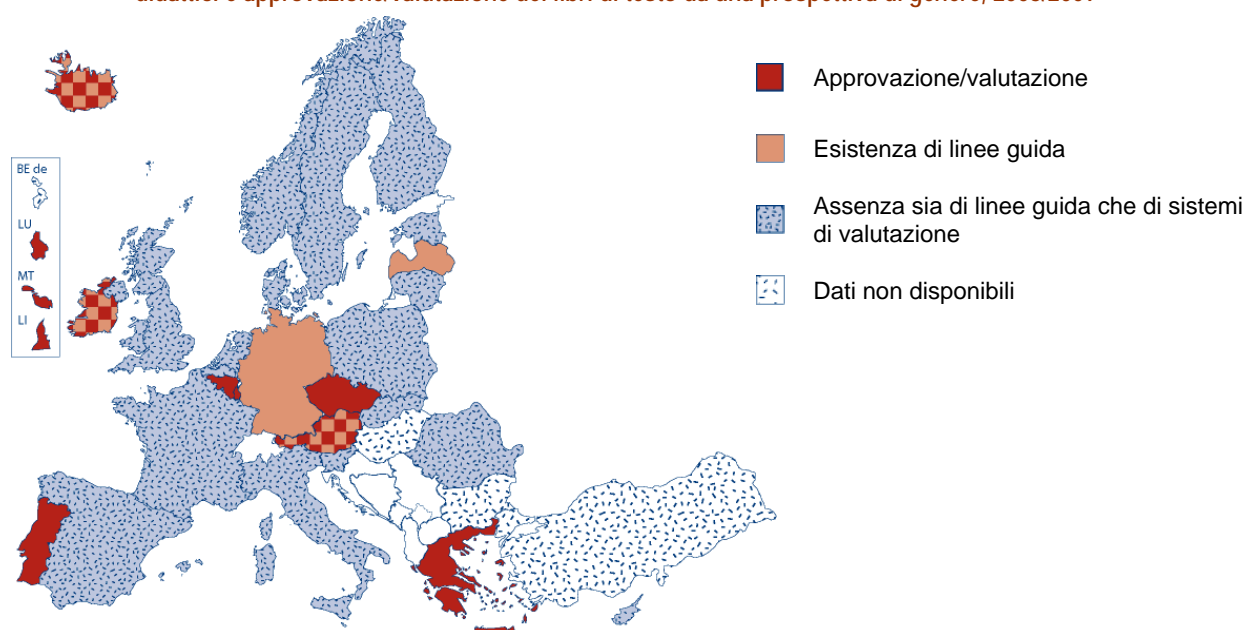
In Repubblica ceca, Spagna, Irlanda e a Malta sono disponibili manuali di guida per consulenti di orientamento professionale nel settore educativo che includono la prospettiva di genere. In Norvegia, è attualmente in corso un progetto che mappa gli atteggiamenti dei consulenti nei confronti dei ruoli di genere e delle scelte di studio e lavoro non tradizionali.

Benché in questo contesto esistano in numerosi paesi europei interessanti progetti e iniziative singole, gran parte di essi mancano di una strategia nazionale complessiva per combattere gli stereotipi di genere nella scelta dell'occupazione e per sostenere i giovani nelle scuole con una guida sistematica sulla sensibilità al genere per lo studio e il lavoro. Sembra anche esserci carenza di iniziative rivolte specificamente ai maschi.

4.3. Valutazione dei libri di testo e dei materiali didattici

Come detto al capitolo 1, la natura dei libri scolastici e del materiale di lettura educativo, le immagini e il linguaggio trasmessi rispetto al genere, ha una grande influenza sui bambini e sullo sviluppo della loro identità di genere.

Figura 4.3: Esistenza di linee guida specifiche sulle questioni di genere per autori di testi educativi e materiali didattici e approvazione/valutazione dei libri di testo da una prospettiva di genere, 2008/2009



Source: Eurydice.

Nota aggiuntiva

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

Delle linee guida ufficiali su questioni di genere per autori di testi scolastici e materiale didattico esistono solo in pochissimi paesi, e cioè in Germania, Irlanda, Lettonia, Austria e Islanda. Analogamente, solo pochi paesi (anche se non necessariamente gli stessi) richiedono che i libri di scuola vengano valutati e approvati. In alcuni paesi, questo fatto dipende anche dall'alto livello di autonomia della scuola e degli insegnanti nella scelta del materiale (v. Eurydice, 2008b) e da un livello ugualmente alto di libertà accordato agli editori dei testi scolastici.

Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), i materiali didattici non sono soggetti all'approvazione degli enti educativi, ma vengono scelti dalle scuole, che prendono le loro decisioni nel quadro della normativa sull'uguaglianza di genere.

Benché molti paesi non abbiano linee guida per gli autori e non valutino ufficialmente i materiali didattici da una prospettiva di genere, in generale ad autori ed editori viene raccomandato che i loro prodotti siano conformi agli obiettivi dei curricula e delle politiche sull'uguaglianza. In molti paesi, tali obiettivi comprendono esplicitamente l'uguaglianza di genere o un principio di uguaglianza più generale (v. cap. 3).

Attualmente in vari paesi (Cipro, Lituania, Portogallo e Romania) la supervisione pedagogica sulla produzione di materiale sensibile al genere è soggetto ai piani d'azione nazionali.

In alcuni paesi, le linee guida sul genere per gli autori dei testi scolastici vengono prodotte anche da ONG o nel contesto di progetti europei. Ciò succede in Spagna, Italia, Polonia, Portogallo e Romania.

In molti paesi, i libri di scuola non vengono valutati sistematicamente dagli enti educativi; tuttavia vengono realizzate valutazioni specifiche ad-hoc.

L'Agenzia nazionale per l'istruzione svedese conduce da tempo alcune valutazioni sul materiale educativo. Nel maggio del 2005, il governo ha incaricato l'Agenzia di valutare un certo numero di materiali didattici destinati alle scuole ai livelli ISCED 1, 2 e 3, per verificare in che modo fossero presentati argomenti come il genere, l'appartenenza etnica, la religione o il credo, l'orientamento sessuale e la disabilità. Sono stati analizzati circa 24 testi di biologia/scienze naturali, storia, religione e scienze sociali. Rispetto al genere, gli autori sono arrivati alla conclusione che ragazzi e uomini sono sovrarappresentati nei materiali didattici, sebbene gran parte di questi siano permeati del discorso sull'uguaglianza. Essi hanno concluso inoltre che le questioni di genere vengono in molti casi discusse in paragrafi o capitoli distinti anziché integrate nel complesso del testo (Skolverket, 2006b).

La valutazione dei libri di scuola rispetto al genere è spesso argomento di ricerca accademica. Queste analisi critiche dei testi scolastici sono state riferite dalla Comunità fiamminga del Belgio, da Germania, Estonia, Grecia, Francia, Ungheria, Lituania, Lettonia, Austria, Polonia e Slovenia.

In certi casi, la ricerca sul materiale didattico è stata presa in carico dalle autorità governative, anche se non necessariamente dai ministeri dell'istruzione.

In Francia, la Commissione per le pari opportunità e contro la discriminazione ha pubblicato nel 2008 lo studio *'The Existence of Stereotypes and Discrimination in School Textbooks'*, redatta dall'Università di Metz.

Nel 2005 e nel 2006 il Ministero del Welfare in Lettonia ha commissionato l'analisi della sensibilità al genere nei libri di testo.

Nel complesso, i risultati di questi studi mostrano generalmente una situazione tutt'altro che soddisfacente. Donne e uomini continuano a essere trattati in modo diversi nei libri di molti paesi europei. Gli uomini sono tuttora rappresentati più spesso delle donne; il vocabolario è in contraddizione col principio dell'uguaglianza di genere, i personaggi principali sono perlopiù maschi, le donne rappresentate svolgono in gran parte lavori tipicamente femminili e in genere sono assenti dall'arena politica e intellettuale. I libri scolastici mostrano immagini stereotipate di uomini e donne, e di pochi di essi si può dire che affrontino gli stereotipi o rappresentino in modo equilibrato uomini e donne, come hanno dimostrato svariati progetti di ricerca.

Dei materiali espliciti di guida per sviluppare testi scolastici non sessisti, e una valutazione regolare del materiale di insegnamento, potrebbero di certo contribuire a eliminare queste insensibilità rispetto al genere.

4.4. Il curriculum nascosto: politiche di uguaglianza di genere sul clima scolastico, la violenza e le molestie basate sul genere

Il clima scolastico (rapporti fra gli allievi e fra allievi e insegnanti, livelli di bullismo e molestie) costituisce una parte importante del curriculum nascosto, e come tale plasma i rapporti di genere e le opportunità di maschi e femmine (v. cap. 1). Di conseguenza, come ha mostrato il capitolo 3, una priorità delle politiche di uguaglianza di genere in campo educativo è quella di combattere la violenza e le molestie a scuola. Tuttavia, anche se in molti paesi esistono politiche generali contro il bullismo e la violenza a scuola, queste sono di solito inquadrare in modo neutro rispetto al genere. Spesso a livello scolastico vengono prese iniziative al riguardo, per esempio con l'impiego di operatori sociali o consulenti educativi e lo sviluppo di codici di buona condotta. Inoltre, anche se i paesi dotati di provvedimenti anti-discriminazione in campo educativo possiedono regole contro le molestie sessuali a scuola, politiche specifiche o progetti mirati contro la violenza basata sul genere sono rari.

Nonostante ciò vi sono paesi che rivolgono un'attenzione particolare alla lotta contro le molestie di questo tipo, in base all'opinione che il sistema educativo sia un contesto appropriato per favorire atteggiamenti e valori intesi a prevenire la violenza e a incoraggiare la risoluzione pacifica dei conflitti.

I progetti di ricerca sul clima scolastico e la violenza (che potrebbero fare da base per azioni politiche) producono risultati contrastanti. Nel 2005/2006, il Ministero federale per l'istruzione e le arti austriaco ha commissionato studi esaurienti sullo stato emotivo degli scolari fra i 4 e i 12 anni, che hanno dimostrato che alle bambine andare a scuola piaceva di più che ai bambini e restavano coinvolte in un numero minore di conflitti (soprattutto da molto piccole), ma che al tempo stesso esprimevano un livello più alto di fobia verso la scuola (Eder, 2007). In Estonia, nel 2005/2006 è stato condotto uno studio sulla comprensione della violenza e dell'aggressività a scuola fra gli adolescenti. Tale studio ha mostrato che maschi e femmine usano tipi diversi di violenza e parlano della violenza in modo diverso: i maschi esercitano maggiormente l'aggressione fisica mentre le femmine sono inclini alla violenza verbale e al bullismo psicologico. La violenza fisica veniva considerata parte della cultura dei ragazzi (Strömpl et al., 2007). Una ricerca lituana indica che a scuola i maschi sono vittime di bullismo e vengono ridicolizzati più spesso delle femmine (Zaborskis et al., 2005).

Pochissimi paesi considerano la prevenzione della violenza e delle molestie come una priorità importante o un principio generale in campo educativo. Qualche paese tuttavia ha individuato la violenza basata sul genere come una priorità per le scuole. In alcuni casi, per esempio in Francia, viene menzionata specificamente la violenza verso le femmine.

Il sistema educativo **spagnolo** include fra i propri principi di qualità l'eliminazione di ogni ostacolo che riduca la piena parità di uomini e donne e lo sviluppo della capacità degli studenti di acquisire le competenze che consentano loro di risolvere pacificamente i conflitti.

In **Francia**, le misure prioritarie per l'anno scolastico 2008/2009 stabiliscono che 'nelle scuole va data particolare importanza alle misure intese a prevenire attacchi all'integrità fisica e alla dignità degli esseri umani: la violenza razzista e antisemita, la violenza verso le ragazze e le molestie relative all'orientamento sessuale, in special modo l'omofobia'.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, la Commissione per la legalità e per i diritti dell'uomo (*Equal and Human Rights Commission* – EHRC) fornisce alle scuole una guida sulla Legge sull'uguaglianza di genere, individuando in che modo esse possono intraprendere iniziative per contrastare il bullismo sessista e sessuale e affrontare le molestie sessuali e gli atteggiamenti violenti a scuola. Per esempio, per contrastare il bullismo sessista e sessuale le scuole possono decidere di adattare le proprie politiche antibullismo per riferirle esplicitamente al sessismo e definire il bullismo

sessuale; lavorare insieme agli allievi allo sviluppo di politiche scolastiche che promuovano un'atmosfera libera dalle intimidazioni; o esplorare gli stereotipi di genere nel curriculum.

Tuttavia, la maggior parte degli altri paesi che affrontano la questione della violenza e delle molestie basate sul genere a scuola si affidano a progetti e iniziative più specifici senza farne una priorità generale.

Nella **Comunità francese del Belgio**, dal 2001, vi sono specifiche attività rivolte ai giovani con l'intento di prevenire la violenza nelle giovani coppie. Sono stati distribuiti opuscoli, manifesti e CD, ed è stato realizzato un sito web, attivo dal 2008, a scopo di sensibilizzazione e di prevenzione della violenza ⁽⁹⁾.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, quadroni virtù della Legge federale dell'11 giugno 2002 sulla Protezione contro la violenza, le molestie e i comportamenti sessuali indesiderati sul lavoro, le scuole devono mettere in atto le politiche di gestione del personale richieste. Inoltre, l'organizzazione non-profit 'Limits' e il Ministero dell'istruzione e formazione hanno sviluppato una politica per la prevenzione e la lotta alla violenza, alle molestie e al comportamento sessuale indesiderato a scuola.

In **Spagna**, l'Istituto per la formazione degli insegnanti, la ricerca educativa e l'innovazione (IFIIE), su mandato del Ministero dell'istruzione e in collaborazione col Ministero dell'uguaglianza, assegna ogni anno il premio *Irene: la paz empieza en casa* ('Irene: la pace comincia a casa'). Lo scopo del premio è di incoraggiare le misure preventive e promuovere l'educazione basata sull'uguaglianza e la risoluzione pacifica dei conflitti, nonché il rifiuto di ogni tipo di violenza. Questo riconoscimento si rivolge alle scuole e premia quei progetti e quelle pratiche educative che promuovono il rispetto fra uomini e donne e la prevenzione della violenza basata sul genere.

Il Ministero dell'istruzione, della cultura e della scienza **olandese** ha fatto richiesta al Centro nazionale per il miglioramento della scuola di istituire il Centro per la scuola e la sicurezza ⁽¹⁰⁾. Questo centro raccoglie e diffonde informazioni sulla sicurezza nelle scuole e consiglia dirigenti scolastici, insegnanti, consulenti, tutori, mentori, personale di sostegno ecc. Il centro si occupa di sicurezza sociale, e i temi includono, fra gli altri, l'aggressione, la violenza, la molestia sessuale e l'omofobia.

In **Polonia**, il progetto 'Ragazze e ragazzi: senza paura, senza pregiudizio, senza violenza' è stato finanziato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e realizzato nel 2006 dall'associazione 'Verso le ragazze'. A seguito del progetto, è stato sviluppato un insieme di simulazioni per le lezioni di uguaglianza nelle scuole secondarie inferiori e superiori di tipo liceale, che copre argomenti come il conflitto, la gestione delle emozioni difficili, la comunicazione, gli stereotipi e la violenza fra pari.

In **Portogallo**, l'attuale piano di uguaglianza include l'obiettivo di integrare le prospettive di uguaglianza di genere nell'organizzazione delle scuole allo scopo di prevenire la violenza e garantire l'integrazione di entrambi i sessi nella vita scolastica di ogni giorno. Inoltre, nel 2008/2009, la Campagna nazionale contro la violenza domestica, lanciata dalla CIG (Commissione per la cittadinanza e l'uguaglianza di genere), si occupa della prevenzione della violenza nelle relazioni e si rivolge ai giovani e agli adolescenti, concentrando gran parte del suo materiale e delle sue iniziative nelle scuole. Come parte di questa campagna, il CIG e il Direttorato generale per l'innovazione e lo sviluppo dei curricula del Ministero dell'istruzione promuovono il concorso *A minha escola pela não violência* ('Niente violenza nella mia scuola'), rivolto agli allievi del terzo ciclo della scuola secondaria e dell'obbligo. Questo concorso mira a coinvolgere gli stessi studenti nella produzione di materiale e in iniziative di sensibilizzazione per contribuire a diffondere informazioni allo scopo di combattere ogni forma di violenza all'interno delle relazioni intime, con particolare attenzione alla violenza basata sul genere.

⁽⁹⁾ V.: <http://www.imesansviolence.be>

⁽¹⁰⁾ V.: <http://www.schoolveiligheid.nl/aps/school%20en%20veiligheid>

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, l'associazione benefica WOMANKIND lavora con le scuole per individuare il bullismo di tipo sessuale nell'ambiente della scuola, definirlo nelle pratiche scolastiche, sensibilizzare tutti gli studenti e lavorare sulle strategie atte a prevenirlo.

Alcune misure sono specificamente mirate alla violenza verso le ragazze e le donne, presumendo in tal modo che le donne siano le principali vittime di violenza. La Francia si occupa in particolare di un gruppo specifico: le ragazze immigrate.

In **Spagna**, l'Istituto per le donne e il IFIE, come anche gli enti di uguaglianza delle Comunità Autonome, hanno pubblicato svariati materiali dedicati appositamente alla prevenzione della violenza contro le donne. Tali pubblicazioni sottolineano l'importanza di mettere in discussione i significati tradizionali attribuiti ai valori maschili e femminili e l'importanza di valorizzare le differenze sessuali come qualcosa di positivo. Tali pubblicazioni si concentrano sull'analisi delle pratiche educative direttamente o indirettamente connesse con atteggiamenti violenti.

In **Francia**, la Convenzione del 2006, al capitolo 'Prevenire e combattere la violenza sessista', menziona la necessità di 'fornire informazioni sulla violenza specificamente subita dalle giovani immigrate, come i matrimoni combinati e le mutilazioni sessuali'. La Convenzione include le seguenti misure finalizzate alla prevenzione della violenza sessista: produzione di registrazioni di bullismi o violenze subite dalle ragazze in tutti gli istituti educativi, introduzione nel regolamento scolastico di norme che bandiscono ogni comportamento sessista, sviluppo di strumenti di promozione del reciproco rispetto tra i sessi fin dalla più tenera età, introduzione nel maggior numero di occasioni possibile di sessioni di educazione sessuale, affrontando in modo urgente la questione del rispetto reciproco fra i sessi e la prevenzione della violenza sessista o sessuale, diffusione di informazioni sui tipi di violenza subiti dalle giovani immigrate come i matrimoni combinati e le mutilazioni sessuali, lotta contro le molestie sessuali e contro ogni forma di bullismo rituale o permanente, sessista o sessuale.

D'altro lato, si possono intraprendere iniziative specifiche per i maschi in quanto potenziali perpetratori di violenza, seppure non necessariamente solo nei confronti delle femmine.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, il governo ha istituito l'iniziativa 'Better Behaviour – Better Learning' ('Migliore è il comportamento, migliore l'apprendimento'), che ha dato inizio a un dibattito nazionale su come gli insegnanti possano garantire il comportamento ottimale dei giovani per consentire loro di trarre beneficio dall'insegnamento che ricevono a scuola. Le strategie suggerite trattano una serie di questioni, che vanno dalla prevenzione del comportamento antisociale di basso livello in classe alle misure per alunni che mostrano gravi problemi e/o difficoltà sociali, emotive e comportamentali. Molte di queste strategie si concentrano sul comportamento degli allievi maschi.

In conclusione, la maggior parte delle politiche riguardanti il curriculum nascosto e il clima scolastico hanno l'obiettivo di combattere la violenza basata sul genere nelle scuole. Ciononostante, solo un piccolo numero di paesi considerano questo obiettivo una priorità generale; la maggior parte di essi si affidano a iniziative singole o più specifiche. Quanto al quadro in cui si inseriscono tali iniziative, questo tipo di violenza viene spesso descritta in termini generici; dove le vittime di questa violenza vengono menzionate specificamente, si dà solitamente per scontato che le vittime di violenza siano principalmente le ragazze e le donne.

4.5. Sensibilizzazione dei genitori alle questioni relative all'uguaglianza di genere

Come sostenuto nel cap. 1, il sostegno dei genitori è vitale nella promozione dell'uguaglianza di genere nelle scuole. Tuttavia, la gran parte dei paesi non ha iniziative governative specifiche per sensibilizzare i genitori su tali questioni, o, se le ha, mancano canali di diffusione efficaci. In certi casi gli istituti di ricerca o le organizzazioni non governative potrebbero dare inizio a progetti specifici di sensibilizzazione, ma questi spesso restano eventi isolati. In alternativa, in altri casi, dipende completamente dalle scuole decidere se e come coinvolgere e informare i genitori sugli argomenti relativi all'uguaglianza di genere.

Nonostante ciò, l'attenzione da parte del governo è spesso considerata essenziale, dal momento che gli stessi insegnanti potrebbero non essere sufficientemente consapevoli di tali questioni e dell'importanza di coinvolgere i genitori su questi argomenti. Stando a un progetto di ricerca polacco, in Polonia i rapporti fra insegnanti e genitori sono un grande problema: spesso gli insegnanti non sono in grado di stabilire coi genitori dei rapporti efficaci, che potrebbero sostenere la crescita dei bambini. In particolare, gli insegnanti non vengono formati sulle questioni di uguaglianza di genere, e non sono perciò nella posizione di dare consigli sensati ai genitori (Lalak, 2008).

Tuttavia, vi sono invece alcuni paesi che seguono il coinvolgimento dei genitori nella promozione della uguaglianza di genere in ambito educativo.

In **Spagna**, tutte le misure mirate al miglioramento della convivenza nelle scuole, e specialmente quelle relative al genere, includono le famiglie nella diffusione di informazioni, nella sensibilizzazione e nelle attività decisionali. L'Istituto per le donne e la *Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas* (Confederazione spagnola delle associazioni dei padri e delle madri degli alunni) hanno firmato un accordo di collaborazione per la realizzazione di attività che promuovano la partecipazione dei genitori a iniziative mirate al raggiungimento delle pari opportunità in ambito educativo.

In **Portogallo**, uno dei due obiettivi strategici che si propone l'attuale piano di uguaglianza è la promozione dell'integrazione della dimensione di genere nella formazione e nella qualificazione professionale dei vari soggetti partecipanti all'istruzione e alla formazione. L'obiettivo di 'sensibilizzare per mezzo delle associazioni dei genitori' è menzionato esplicitamente come una delle misure da intraprendere.

Nei paesi dove esistono effettivamente delle iniziative mirate al coinvolgimento dei genitori, una pratica tipica è la pubblicazione da parte dei ministeri di materiali informativi sull'uguaglianza di genere per i genitori.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, il ministero pubblica una rivista mensile e una newsletter digitale (*Klasse voor ouders*) per i genitori, e ha un sito web, sempre per i genitori. Questi canali mediatici portano gli argomenti relativi al genere all'attenzione dei genitori.

In **Danimarca**, nel 2008, il Ministero per l'uguaglianza di genere ha pubblicato due libri per bambini da usare come punti di partenza per discutere i ruoli di genere con i bambini. Inoltre, nel 2009, il ministro invierà di nuovo il materiale ad allievi, insegnanti, genitori e consulenti nelle ultime classi delle scuole primarie danesi, spiegando come possono

contribuire a fornire maggiori opzioni di scelta ai ragazzi dopo la scuola dell'obbligo e aiutarli così a mettere in questione le scelte di percorsi di studio orientate in base al genere ⁽¹¹⁾.

In **Irlanda**, i pacchetti di risorse *Equal Measures* e *eQuality Measures* contengono opuscoli per i genitori, contenenti informazioni sulla normativa di riferimento (nazionale e della UE) relativa al tema dell'uguaglianza per aumentare la consapevolezza degli stereotipi di genere e delle loro conseguenze per maschi e femmine e per fornire consigli pratici ai genitori su come contribuire a una strategia di integrazione della dimensione di genere nelle scuole dei loro figli. I DVD inclusi nei pacchetti contengono interviste ai genitori e attività di sensibilizzazione.

Inoltre, vengono organizzate campagne informative per gli allievi e le loro famiglie, e i genitori vengono spesso coinvolti o informati su determinati argomenti, tipicamente l'educazione sessuale.

In **Francia**, la Convenzione del 2006 afferma che evitare il determinismo sessuale delle carriere 'comporta l'orientare giovani, allievi e studenti, come anche i genitori, l'intera comunità educativa e i gruppi professionali, a far sì che le informazioni diffuse sulle materie e le carriere incoraggino femmine e maschi a seguire nuovi percorsi'.

In **Portogallo**, i genitori vengono coinvolti nell'educazione sanitaria, che comprende temi come la sessualità, la violenza nella scuola, il regime alimentare e l'attività fisica, le sostanze psicotrope e le infezioni sessualmente trasmissibili.

Nel **Liechtenstein**, i regolamenti relativi al curriculum esigono che gli insegnanti informino i genitori quando viene somministrata l'educazione sessuale.

Infine, i genitori possono venire coinvolti nel migliorare i livelli di rendimento dei loro figli, in particolare dei figli maschi (v. anche il capitolo 5).

Nel **Regno Unito (Scozia)**, in alcune scuole primarie si è cercato di sensibilizzare i genitori in particolare sullo scarso profitto dei figli maschi. Le scuole hanno anche tentato di coinvolgere maggiormente i padri in aree come la lettura a casa, nella speranza che questa strategia aumentasse le disponibilità di modelli maschili per i bambini. Nel 2008, l'Assemblea nazionale **gallese** ha lanciato una campagna per migliorare l'alfabetizzazione degli allievi maschi, e una delle caratteristiche di tale campagna è di incoraggiare i membri maschi della famiglia a leggere insieme ai bambini.

In breve, malgrado l'importanza del ruolo che i genitori potrebbero svolgere nella promozione dell'uguaglianza di genere, sono rari i progetti e le iniziative da parte dei governi per informarli ed istruirli su tali questioni. Inoltre, i tentativi di coinvolgere i genitori più strettamente nella promozione delle iniziative di uguaglianza di genere a scuola sono ancora più limitati.

⁽¹¹⁾ V. <http://www.lige-frem.dk>

CAPITOLO 5: MODELLI DI GENERE NEL RENDIMENTO SCOLASTICO

Il risultato scolastico svolge un ruolo chiave nel determinare le opportunità nella vita (v. cap. 1). La parità nei tassi di scolarizzazione e di rendimento sono da tempo considerati indicatori importanti della parità di genere in campo educativo, che a sua volta dovrebbe contribuire alla parità di genere nella società. Questo capitolo affronta l'argomento del rendimento scolastico in termini di partecipazione e di risultati ottenuti. In primo luogo, si prende in considerazione la proporzione di femmine e di maschi che si laureano o che comunque completano la propria istruzione. Le prime differenze nel rendimento fra maschi e femmine si manifestano nei tassi di ritardo scolastico e di ripetenza, laddove tali fenomeni esistano: entrambe le situazioni sono più comuni per i maschi, i quali prevalgono anche lasciano nei casi di abbandono scolastico precoce mentre, al contrario, più femmine che maschi conseguono il diploma di scuola secondaria superiore.

Il capitolo 2 offre uno sguardo d'insieme sui modelli di genere nel raggiungimento dei risultati scolastici in termini di abilità e competenze acquisite. Questo capitolo integra i risultati delle ricerche internazionali discussi in precedenza con i risultati dei test nazionali. Dai dati risulta che le femmine riportano generalmente risultati migliori negli esami finali con voti migliori.

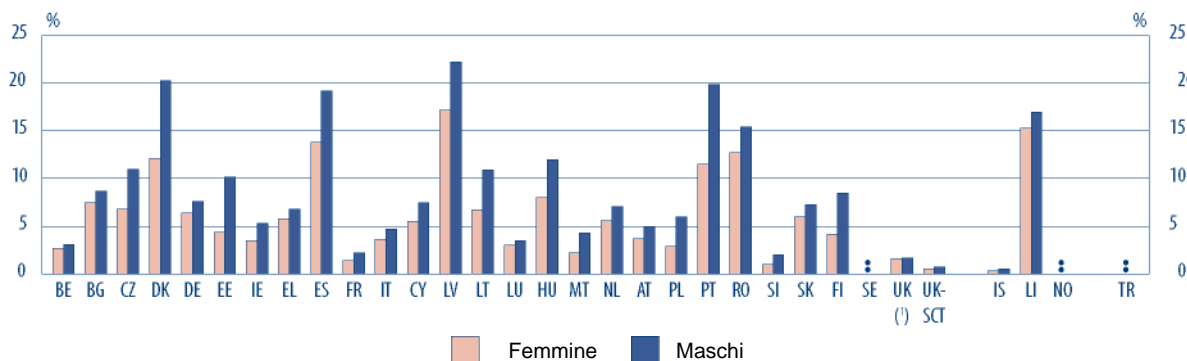
Tutti i dati sotto riportati suggeriscono che, in generale, i maschi conseguono risultati peggiori rispetto alle femmine. Tuttavia nella popolazione maschile e femminile complessiva esistono gruppi svantaggiati particolari con basso rendimento. A questi gruppi è stata dedicata una sezione apposita con i relativi dati suddivisi per paese.

Infine, questo capitolo presenta le risposte attuali politiche finalizzate a colmare i divari di genere nei risultati scolastici.

5.1. Ritardo scolastico

In molti paesi i maschi tendono a restare indietro a scuola rispetto alle femmine. Questa tendenza è piuttosto pronunciata quando gli studenti arrivano alla scuola secondaria superiore, mentre è meno visibile nella scuola secondaria inferiore. La figura 5.1 presenta la percentuale di maschi e femmine ancora nell'ISCED 1 all'età in cui l'80 % dei coetanei frequenta l'ISCED 2. In oltre metà dei paesi europei non c'è praticamente differenza (cioè meno del 2 %) fra maschi e femmine che non arrivati hanno raggiunto il livello ISCED 2. Eppure, anche quando la differenza è poca, essa è sempre a favore delle femmine. La differenza è pronunciata (cioè 5-8 %) in Danimarca, Estonia, Spagna, Lettonia e Portogallo.

Figura 5.1: Percentuale di maschi e femmine ancora a livello ISCED 1 all'età in cui almeno l'80 % dei coetanei è a livello ISCED 2, 2007



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Femmine nell'ISCED 1	2,7	7,5	6,8	12,1	6,4	4,4	3,5	5,8	13,8	1,4	3,6	5,5	17,2	6,7	3,0	8,0
Maschi nell'ISCED 1	3,1	8,7	11,0	20,3	7,6	10,2	5,3	6,8	19,2	2,2	4,7	7,5	22,2	10,9	3,5	12,0
% totale nell'ISCED 2	95,8	91,9	91,0	83,7	92,1	92,6	95,5	93,7	83,4	97,9	95,8	93,5	80,2	91,2	95,0	90,0
Età in cui almeno l'80 % è nell'ISCED 2	13	11	12	13	11	13	13	12	12	12	11	12	13	11	13	11

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (*)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Femmine nell'ISCED 1	2,2	5,6	3,7	2,9	11,5	12,7	1,0	6,0	4,2	:	1,6	0,5	0,3	15,3	:	:
Maschi nell'ISCED 1	4,3	7,1	5,0	6,0	19,9	15,4	2,0	7,3	8,5	:	1,7	0,7	0,5	17,0	:	:
% totale nell'ISCED 2	96,8	93,6	95,6	95,2	84,3	85,9	98,5	93,3	93,6	:	97,1	0,0	99,6	82,5	:	:
Età in cui almeno l'80 % è nell'ISCED 2	12	13	11	13	13	11	12	11	13	13	11	12	13	12	13	:

UK (*): UK-ENG/WLS/NIR

Fonte: cifre Eurydice basate su Eurostat.

Note aggiuntive

Svezia e Norvegia: indicate come mancanti, dal momento che la distribuzione per età fornita all'Eurostat è stimata per anno scolastico.

Regno Unito: dati del *Department for Children Schools and Families*. Le scuole pubbliche e private sono state conteggiate insieme, quelle speciali sono state escluse.

Turchia: non c'è distinzione fra ISCED 1 e 2.

Note esplicative

I calcoli sono basati sui dati Eurostat relativi a 'studenti per livello ISCED, età e sesso'. Per ciascun paese è stata determinata l'età in cui minimo l'80 % degli studenti ha raggiunto il livello ISCED 2. Per l'età stabilita, la % di femmine ancora nell'ISCED 1 è stata calcolata sulla base del numero totale di femmine della stessa età nel rispettivo paese. Gli stessi calcoli sono stati fatti per i maschi.

La differenza nella percentuale di femmine e maschi che restano indietro in alcuni casi è dovuta al fatto che i maschi cominciano ad andare a scuola più tardi delle femmine.

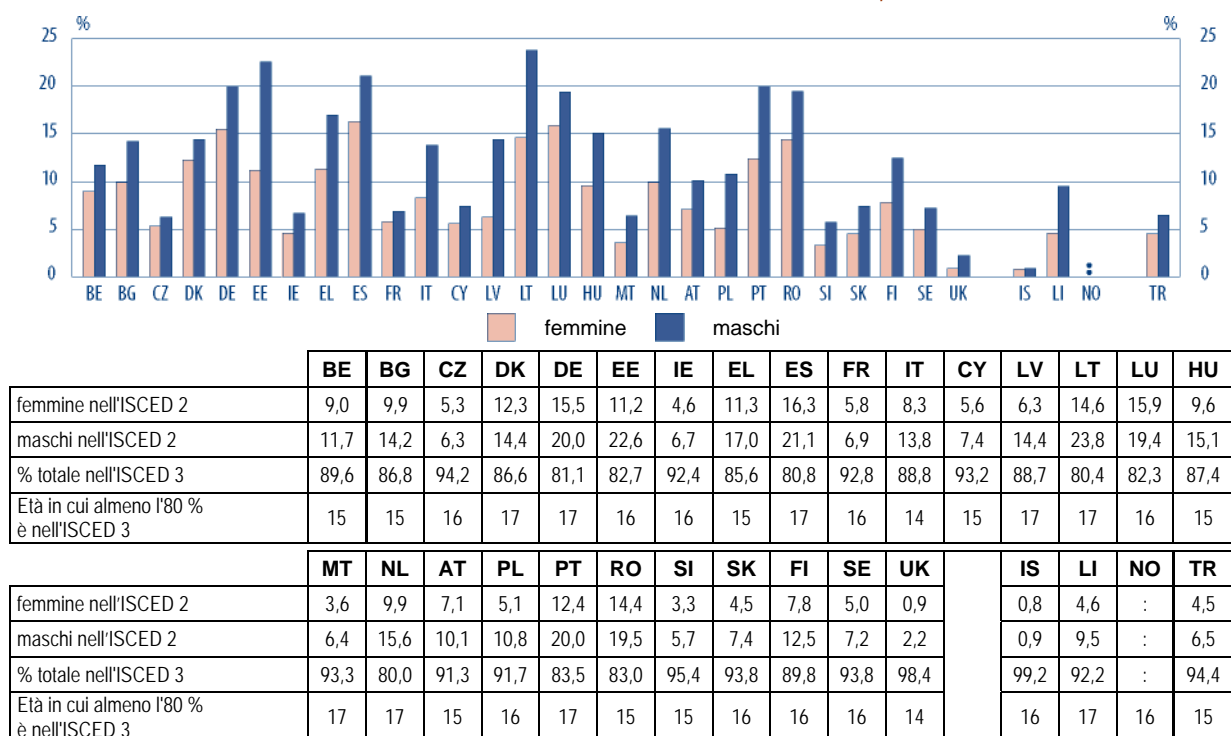
Nella **Repubblica Ceca**, nel 2008/2009, i maschi costituivano il 64 % degli allievi che cominciavano la scuola dell'obbligo in età più avanzata rispetto al solito (ÚIV, 2009). L'inizio della scuola dell'obbligo (di solito all'età di 6 anni) può essere rimandato di un anno su richiesta del tutore se il bambino non è fisicamente o mentalmente pronto per andare a scuola. Il giudizio viene espresso, in base a un esame, da parte di un servizio educativo e psicologico o da parte di un centro educativo speciale.

In **Germania** vi sono ricerche che indicano due fattori per cui i maschi cominciano ad andare a scuola più tardi: il primo è il dubbio da parte dei genitori sulla capacità di concentrazione dei figli, il secondo è che i maschi di 6 anni mostrano minor interesse nella lettura e hanno una competenza sociale più bassa (Haug, 2006; Wienholz, 2008).

Uno studio **polacco** sul livello di 'preparazione alla scuola' nei bambini di 6 anni ha rilevato differenze significative in favore delle femmine. In generale, le bambine hanno avuto risultati migliori dei bambini in lettura, scrittura, conto alfabetizzazione numerica e ragionamento. Inoltre, le femmine hanno anche mostrato livelli più alti di maturità sociale ed emotiva (Kopik, 2007).

Le differenze di genere relative al passaggio alla scuola secondaria superiore sono maggiori (figura 5.2). La differenza fra maschi e femmine che frequentano ancora il livello ISCED 2 all'età in cui almeno l'80 % dei coetanei frequenta già l'ISCED 3 è minore del 2 % solo in cinque paesi (Repubblica Ceca, Francia, Cipro, Regno Unito e Islanda). In molti paesi del sud e dell'est europeo, come anche nei Paesi Bassi, sono molti di più i maschi che restano indietro (cioè più del 5 %) rispetto alle Femmine. Nei paesi baltici questa tendenza è particolarmente pronunciata, e la differenza raggiunge l'8-11 %.

Figura 5.2: Percentuale di maschi e femmine ancora nel livello ISCED 2 all'età in cui almeno l'80 % dei coetanei è nel livello ISCED 3, 2007



Fonte: calcoli Eurydice basati su Eurostat.

Note aggiuntive

Norvegia: riportata come mancante, dal momento che la distribuzione dell'età è stimata per anno scolastico.

Turchia: l'ISCED 2 non è separato dall'ISCED 1.

Note esplicative

I calcoli sono basati sui dati Eurostat sugli 'studenti per livello ISCED, per età e per sesso'. Per ogni paese è stata determinata l'età in cui un minimo dell'80 % degli studenti aveva raggiunto l'ISCED 3. Per l'età stabilita, la % di femmine ancora al livello ISCED 2 è stata calcolata partendo dal numero totale di femmine di quella età nel rispettivo paese. Gli stessi calcoli sono stati fatti per i maschi.

5.2. Ripetere un anno scolastico

I modelli di genere nel indietro ritardo scolastico potrebbero essere rafforzati dal fatto che ci sono più maschi che femmine che ripetono un anno scolastico (o più di uno). Ripetere l'anno può essere considerata una forma di sostegno per chi ha scarso profitto, perché è un modo per adattare il curriculum al rendimento dell'alunno. La necessità che uno studente ripeta l'anno segue, di solito, una valutazione formale o una decisione informale da parte degli insegnanti quando llo studente riporta scarsi risultati in materie importanti. Benché i benefici della ripetenza siano discutibili (OCSE, 2005, 2007a), solamente un terzo circa dei paesi europei applica la promozione automatica all'anno scolastico successivo nel corso dell'istruzione primaria (v. EACEA/Eurydice 2009a, p. 231-233).

I dati relativi agli alunni che ripetono un anno scolastico non vengono raccolti sistematicamente a livello europeo, e quindi dobbiamo affidarci alle statistiche nazionali. Nei paesi dove non esiste la promozione automatica, il numero di alunni che ripetono l'anno può variare da paese a paese, da quasi nessuno a un numero significativo. Per esempio, nella Comunità francofona del Belgio quasi uno studente su due ripete un anno nella scuola secondaria. In Irlanda, Lituania e Finlandia il fenomeno è marginale, in quanto solo il 2 % circa, o meno, degli appartenenti a un gruppo di età ripete un anno.

In tutti i paesi in cui sono disponibili dati sul genere, i ripetenti maschi sono più numerosi delle femmine.

Nella **Comunità francofona del Belgio** nel 2006/2007 il 20 % dei maschi e il 16 % delle femmine alla scuola primaria avevano dovuto ripetere almeno un anno scolastico; nel livello secondario, il 51 % dei maschi e il 43 % delle femmine avevano dovuto ripetere almeno un anno scolastico (MCF/ETNIC 2008, p. 33).

Nella **Comunità fiamminga del Belgio** nel 2007/2008 il 16 % dei maschi e il 15 % delle femmine hanno ripetuto uno o più anni nella scuola primaria. La cifra sale al 33 % dei maschi e il 25 % delle femmine nella scuola secondaria (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009).

In **Portogallo**, le percentuali di ripetenza dell'anno scolastico stanno aumentando gradualmente in ciascun ciclo educativo, con percentuali più alte di circa il 6 % per i maschi di 10-17 anni rispetto alle femmine. Nel 2006/2007, le percentuali hanno raggiunto il 28 % per i maschi e il 22 % per le femmine nella scuola secondaria superiore (GEPE-ME & INE, 2009).

In **Romania**, le percentuali sono molto più basse, ma il divario di genere è evidente: nel 2007/2008 nell'istruzione primaria il 3 % dei maschi e il 2 % delle femmine hanno ripetuto un anno (INS, 2008a); nella scuola secondaria inferiore, le percentuali hanno raggiunto il 5 % per i maschi e il 3 % per le femmine (INS, 2008b), e nell'istruzione secondaria superiore il 4 % per i maschi e il 2 % per le femmine (INS, 2008c).

Alcuni paesi hanno dati solo sulla percentuale di maschi fra gli studenti che ripetono l'anno, che in quasi tutti i casi è circa del 60 %.

Nella **Repubblica Ceca** nel 2008/2009 i maschi nella scuola primaria e secondaria inferiore costituivano il 63 % degli studenti che ripetevano un anno (ÚIV, 2009).

In **Germania** nel 2007/2008 i maschi costituivano il 58 % degli studenti che ripetevano un anno (calcoli di Eurydice sulla base della Statistisches Bundesamt Deutschland (2009)).

In **Estonia**, i maschi costituiscono la maggioranza degli studenti che ripetono un anno negli studi a tempo pieno (il 62 % nel 2008). Tuttavia, il numero dei ripetenti e la relativa quota di maschi all'interno di tale numero ultimamente stanno diminuendo (Statistics Estonia, 2009).

In **Spagna** nelle scuole pubbliche nel 2007/2008 la percentuale di maschi fra i ripetenti variava dal 53 % fra i 14-16enni al 61 % fra i 12-14enni (Ministerio de Educación, 2009).

In **Italia** nel 2006/2007 i maschi costituivano il 69 % degli studenti che ripetevano un anno nella scuola secondaria inferiore e il 65 % nella scuola secondaria superiore (ISTAT, 2009).

In **Lettonia** nel 2006/2007 i maschi costituivano il 67 % di quelli che ripetevano un anno a causa di un rendimento insoddisfacente (IZM, 2009).

In **Lituania** nel 2007 il 70 % degli studenti che ripetevano un anno erano maschi (ŠVIS, 2009).

In **Polonia** nel 2007/2008 i maschi costituivano il 66 % degli studenti che ripetevano un anno alla scuola primaria, il 71 % alla scuola secondaria inferiore e il 54.7 % alla scuola secondaria superiore (calcoli Eurydice basati sul GUS (2008)).

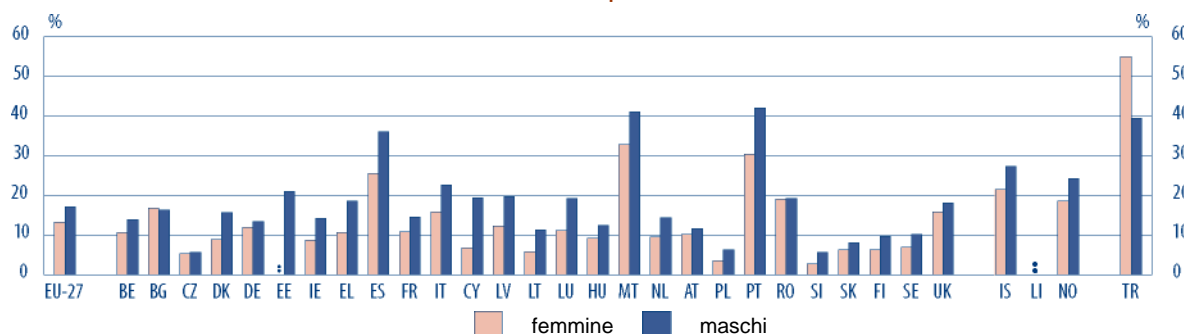
In **Slovenia** nel 2008 nella scuola di base di 9 anni, il 68 % degli studenti che ripetevano un anno erano maschi (SORS, 2009).

5.3. Abbandono scolastico e completamento dell'istruzione secondaria superiore

Vi sono poche distinzioni di genere degne di nota riguardo alle percentuali di frequenza nell'istruzione primaria e secondaria inferiore (ISCED 1-2). Le differenze emergono alla fine della scuola dell'obbligo⁽¹²⁾: le percentuali di partecipazione maschile diminuiscono più rapidamente in gran parte dei paesi, mentre le ragazze rimangono a scuola più a lungo dei ragazzi (EACEA/Eurydice 2009a, p 93).

I maschi sono più inclini delle femmine ad abbandonare la scuola senza un diploma di istruzione secondaria superiore (v. figura 5.3). In media, nella UE-27 il 17 % della popolazione maschile di età compresa fra i 18 e i 24 anni completa al massimo l'istruzione di livello secondario inferiore e non sceglie di proseguire gli studi o di seguire percorsi di formazione. La cifra corrispondente per la popolazione femminile è il 13 %. Vi sono forti discrepanze tra i paesi europei, ma il divario di genere rimane essenzialmente molto simile. Solo in pochi paesi (Bulgaria, Romania e Repubblica Ceca) si rilevano all'incirca le stesse percentuali di abbandono scolastico precoce da parte di maschi e femmine (cioè la differenza è minore dell'1 %). La Turchia si distingue da questa tendenza, con un numero molto più alto di abbandoni, la maggioranza dei quali da parte delle femmine.

Figura 5.3: Abbandoni precoci – percentuale di popolazione femminile/maschile fra 18 e 24 anni con al massimo un'istruzione di livello secondario inferiore e priva di ulteriore istruzione o formazione, 2007



(12) L'istruzione dell'obbligo generalmente finisce o al completamento del livello secondario inferiore o nel corso del livello secondario superiore.

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
femmine	13,2	10,7	16,9	5,4	8,9	11,9	:	8,7	10,7	25,6	10,9	15,9	6,8	12,3	5,9	11,1
maschi	17,2	13,9	16,3	5,7	15,7	13,4	21	14,2	18,6	36,1	14,6	22,6	19,5	19,7	11,4	19,2

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
femmine	9,3	32,9	9,6	10,2	3,6	30,4	19,1	2,7	6,3	6,3	7	15,8	21,5	:	18,6	55,0
maschi	12,5	41,1	14,4	11,6	6,4	42	19,2	5,7	8,1	9,7	10,2	18,2	27,3	:	24,3	39,4

Fonte: Eurostat (dati estrapolati a settembre 2009).

Nota aggiuntiva

Repubblica Ceca: dati dal 2006.

Francia: i dati non tengono in considerazione i dipartimenti all'estero (DOM)

Note esplicative

Gli studenti che vivono all'estero per uno o più anni e i militari in servizio di leva non sono compresi nella EU Labour Force Survey, il che può comportare percentuali maggiori di quelle disponibili a livello nazionale. Ciò vale soprattutto per Cipro.

L'indicatore riguarda stranieri che hanno vissuto o intendono vivere nel paese per un anno o più.

Nel resto d'Europa il divario rimane a favore delle femmine. Molti più maschi che femmine abbandonano la scuola in Spagna, Cipro e Portogallo: la differenza infatti supera il 10 %. Il divario medio in Europa è tuttavia di circa il 4 %, e tale percentuale non sembra correlata al livello generale di abbandoni scolastici in un determinato paese. Nei paesi con un alto numero di abbandoni precoci (Spagna, Malta, Portogallo e Islanda) oltre il 25 % di maschi e oltre il 20 % di femmine lasciano presto la scuola. Nei paesi con un basso numero di abbandoni (Repubblica Ceca, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Finlandia) si registra fra il 5 e il 10 % di abbandoni maschili, e fra il 3 e il 6 % di abbandoni femminili.

Chi abbandona presto la scuola deve spesso affrontare difficoltà nella ricerca di un impiego e nel proseguimento dell'istruzione. La Polonia rappresenta un chiaro esempio di questo modello di genere.

In **Polonia** le scuole professionali di base (ISCED 2), che rappresentano la scelta meno vantaggiosa in termini lavoro occupazionali e di istruzione proseguimento degli studi, presentano una schiacciante maggioranza maschile. Queste scuole hanno lo scopo di formare gli studenti per occupazioni specifiche, ma non si concludono con un esame di maturità. Nel 2007/2008 le femmine costituivano soltanto il 28 % di tutti gli studenti delle scuole professionali di base perché tendono a scegliere scuole che offrono la possibilità di continuare a studiare (calcoli Eurydice basati sul GUS (2008)).

Dal momento che a lasciare la scuola sono più i maschi delle femmine, ovviamente sono più le ragazze che i ragazzi a completare la scuola secondaria superiore. Nel 2007, di media i nei giovani fra i 20 e i 24 anni nella UE-27, l'81 % di femmine e il 75 % di maschi risultavano aver conseguito un diploma di istruzione secondaria superiore (Commissione Europea 2008, p. 204).

Eppure, la tendenza per cui più ragazze che ragazzi conseguono un diploma di scuola secondaria superiore sembra essere emersa solo di recente. Se esaminiamo le cifre della popolazione fra i 25 e i 64 anni, complessivamente nell'UE-27 è lievemente più alto il numero di maschi con istruzione di livello secondario superiore. Nel 2008, nella media dell'UE-27, il 73 % degli uomini e il 70 % delle donne i 25 e i 64 anni hanno completato almeno l'istruzione secondaria superiore (Eurostat, 2009).

La partecipazione maschile e femminile all'istruzione superiore viene affrontata nel Capitolo 8.

5.4. Modelli di genere nei test e negli esami nazionali

Molti paesi europei prevedono numerosi esami nazionali, che gli studenti devono sostenere a vari livelli scolastici e in varie materie (per maggiori dettagli v. EACEA/Eurydice, 2009b). In gran parte dei casi si tiene conto delle differenze di genere nei rapporti e quindi c'è molta disponibilità di informazione. Tuttavia i risultati dei test nazionali di paesi diversi non sono confrontabili a causa delle differenze di metodologia, di popolazione target e di anni. Punto essenziale, il vantaggio relativo dei ragazzi o delle ragazze negli esami nazionali rispecchia ampiamente i risultati delle ricerche sulla valutazione internazionale degli studenti (v. cap. 2). Nei test nazionali le femmine di solito hanno risultati migliori nella lettura, mentre in scienze e in matematica i risultati sono misti oppure non presentano differenze. Per non ripetere gli stessi schemi discussi nel Capitolo 2, ci concentreremo qui sui livelli generali di rendimento e discuteremo i pochi casi in cui i risultati dei test nazionali sono diversi dalle valutazioni internazionali.

Di solito le femmine riportano risultati migliori negli esami finali della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore. Di media, ottengono anche voti e percentuali di promozione più alti. Questa tendenza è evidente a Cipro, in Danimarca, Irlanda, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Polonia, Romania, Slovenia, Svezia, Regno Unito, Islanda e Norvegia. Benché tradizionalmente la matematica sia sempre stata una materia in cui i maschi riescono leggermente meglio delle femmine, oggi questa tendenza si è invertita in vari paesi (Irlanda, Lettonia, Regno Unito e Islanda). Il divario è tuttavia molto più ridotto che nella lettura.

In **Danimarca**, nel 2008, in media, agli esami di fine studi secondari superiori le femmine hanno ottenuto voti più alti (6,7) dei maschi (6,4). Negli esami di livello secondario inferiore le femmine riportano voti più alti in tutte le materie (lettura, ortografia, danese orale e scritto, fisica/chimica e inglese scritto), tranne che in matematica (Ministero dell'Istruzione danese, 2009).

In **Lettonia**, agli esami finali del 2008, più maschi che femmine hanno sostenuto gli esami in matematica (17 % dei maschi e 14 % delle femmine), ma le femmine hanno avuto risultati migliori. La stessa tendenza è stata osservata in biologia, lettone e lingua di stato (lettone) per minoranze etniche. La chimica rappresenta un'eccezione: agli esami si sono presentate più femmine che maschi, ma i maschi hanno avuto risultati migliori. In fisica la percentuale di maschi e femmine coi voti più alti è stata pressappoco la stessa, ma un numero maggiore di maschi ha invece ottenuto i voti più bassi (VISC, 2009).

L'**Irlanda** ha evidenziato risultati analoghi in un esame di stato chiamato *Leaving Certificate Examination*, che si fa a 17 o 18 anni. Nel 2008, più maschi che femmine hanno sostenuto l'esame di matematica e fisica avanzata, ma più femmine hanno ottenuto voti più alti. A tutti i livelli le femmine hanno avuto percentuali di bocciatura minori. Anche nel *Junior Certificate* (JC – l'esame di stato che si fa a circa 15 anni) le femmine hanno più probabilità di avere risultati di alto livello e di ottenere il voto massimo rispetto ai loro coetanei maschi (State Examinations Commission, 2009). I risultati degli studenti irlandesi negli esami JC contraddicono alcuni dei risultati PISA, in cui i maschi superano le femmine in matematica, mentre negli esami di stato JC sono le femmine a ottenere risultati migliori. La differenza di rendimento nel PISA fra maschi e femmine in Irlanda non è stata significativamente diversa dal punto di vista statistico, ma le femmine hanno avuto risultati migliori sia nel JC di scienze che nel *Leaving Certificate* di biologia, chimica and fisica. Come detto nei capitoli 1 e 2, Close e Shiel (2009) hanno proposto alcuni possibili motivi per queste discrepanze in matematica. Il miglior rendimento maschile nei test PISA potrebbe dipendere da differenze nel contenuto dei test e da una maggior presenza di domande che richiedono una competenza di alto livello e a risposta multipla, che favoriscono i maschi.

In **Svezia**, nella scuola secondaria superiore, sono più le femmine ad arrivare in fondo agli studi e in media a ottenere anche voti migliori dei maschi. Il voto medio femminile ai diplomi del 2007/2008 era di 14,7, quello maschile 13,3. Circa due terzi degli studenti col punteggio massimo (20,2) erano femmine. Solo in educazione fisica i maschi hanno ottenuto voti più alti (Skolverket, 2009). La stessa tendenza si ha in **Norvegia**.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, la preoccupazione sui risultati degli studenti maschi non è una novità: se ne parlava già nel 1868, nel rapporto della Taunton Commission che dal 1864 al 1868 ebbe il compito di analizzare l'istruzione secondaria (DCSF, 2009a). Un divario nelle percentuali di maschi e femmine che ottenevano buoni voti agli esami sostenuti dopo i 16 anni fu individuato subito dopo che tali esami furono introdotti nella forma attuale alla fine degli anni Ottanta del XX secolo (DCSF, 2009b).

5.5. Gruppi svantaggiati fra i maschi e fra le femmine

Per la maggior parte dei paesi determinati gruppi rappresentano una preoccupazione particolare per quanto riguarda il rendimento: spesso si sottolineano i divari fra allievi di status socio-economico diverso, appartenenti a minoranze etniche o provenienti da determinate aree (rurali/urbane). Sebbene vi siano modelli di genere distinti, spesso non si rivolge specifica attenzione al rendimento delle femmine o dei maschi all'interno di tali gruppi.

Nel complesso il rendimento e i risultati delle femmine appartenenti a minoranze etniche è migliore di quello dei maschi della stessa etnia, ma peggiore di quello delle femmine dei gruppi maggioritari. L'etnia, tuttavia, non produce effetti uniformi.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, gli studi mostrano che esistono differenze sostanziali fra etnie diverse nel rendimento delle femmine: le ragazze turche e nordafricane sono sottorappresentate nell'istruzione secondaria e sovrarappresentate negli indirizzi professionali in confronto a quelle dell'Europa meridionale (Duquet et al., 2006).

In **Svezia**, se si prendono in considerazione i gli esami del nono anno, gli studenti di famiglia svedese ottengono in media risultati migliori di quelli di famiglia straniera. D'altro canto le femmine di provenienza non svedese hanno in media risultati lievemente migliori dei maschi di famiglia svedese (SOU, 2009).

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, i maschi di origine caraibica e gli altri maschi di colore sono fra tutti i gruppi etnici quelli meno inclini a ottenere buoni voti negli esami pubblici che si sostengono dai 16 anni in poi. Le femmine della stessa provenienza non sono svantaggiate nella stessa misura dei maschi (DCSF, 2007).

Nel **Regno Unito (Scozia)**, la media dei risultati degli alunni alla fine dell'ISCED 2 negli esami nazionali varia moltissimo fra gruppi etnici diversi. I maschi di origine caraibica hanno i voti peggiori, mentre sia femmine che maschi asiatici e cinesi hanno risultati migliori di maschi e femmine bianchi, sia del Regno Unito che di altri paesi (Governo Scozzese, 2009).

In molti paesi l'istruzione delle femmine rom rappresenta una preoccupazione speciale, perché le donne e le ragazze di questa etnia devono spesso affrontare forme di discriminazione multiple e incrociate basate sul sesso, il background etnico e culturale e lo status socio-economico.

In **Portogallo**, sia maschi che femmine di origine nomade abbandonano presto la scuola, ma le femmine ancor prima, durante la pubertà. Ciò è dovuto a cause legate specificamente alla cultura e al modo di vivere, difficili da superare (Casa-Nova, 2002, 2004).

In **Romania**, solo metà dei rom fra i 7 e i 16 anni sono iscritti a scuola, e la percentuale di femmine è all'incirca del 5 % più bassa di quella dei maschi (anno 1998; Zamfir et al., 2002).

In altri paesi i maschi rom hanno maggiori difficoltà delle femmine.

Un'indagine rappresentativa delle scuole nei quartieri rom della **Repubblica Ceca** indica che circa un quinto delle femmine e un quarto dei maschi vengono trasferiti dalle scuole normali a quelle per bambini con necessità educative speciali, mentre fra la popolazione generale questa cifra raggiunge a stento l'1-3 % (GAC, 2009).

Altrove la situazione può variare a seconda dei livelli di istruzione.

In **Spagna**, le femmine rom tendono a lasciare la scuola nel passaggio dall'istruzione primaria a quella secondaria, e vi sono quindi più maschi (61 %) che femmine (39 %) che iniziano l'istruzione secondaria. Tuttavia i maschi tendono ad abbandonare la scuola durante il livello secondario inferiore, mentre le femmine che hanno potuto iniziarla tendono ad arrivare in fondo. Al quarto anno della scuola secondaria inferiore, quindi, la percentuale di femmine (63 %) è quasi il doppio di quella dei maschi (37 %) (CIDE & Instituto de la Mujer, 2006).

In Romania i divari educativi principali rispecchiano il luogo di residenza e danno una forma diversa ai normali modelli di genere.

In **Romania**, la percentuale femminile di abbandoni nelle aree rurali è più alta di quella maschile nelle aree urbane. Gli allievi delle aree urbane riportano anche risultati migliori negli esami finali della scuola secondaria inferiore. Nel 2006/2007, le femmine delle aree urbane hanno avuto la percentuale di rendimento più alta (89 %), seguite dai maschi delle stesse aree (84 %) e dalle femmine delle aree rurali (78 %). I maschi che vivono nelle aree rurali hanno avuto una percentuale di promozioni considerevolmente più bassa rispetto a questi tre gruppi: sotto il 68 % (INS, 2008b).

5.6. Risposte politiche alle differenze di genere nel rendimento

Malgrado modelli di genere piuttosto chiari, la maggior parte dei paesi non attuato strategie specifiche per affrontare i problemi di rendimento relativi al genere. Le politiche sul rendimento solitamente trattano in generale le pari opportunità e i pari risultati, stabilendo come priorità le necessità educative dei bambini e dei ragazzi provenienti da ambienti svantaggiati.

Se presenti, le politiche sulle differenze di genere nel rendimento possono essere suddivise nei gruppi seguenti:

- Tentativi generali per migliorare il rendimento maschile.
- Misure contro l'abbandono scolastico rivolte ai ragazzi o che possono avere un effetto indiretto su di loro.
- Iniziative volte a migliorare il rendimento di determinati soggetti, e cioè il rendimento maschile nella lettura e la motivazione femminile per matematica e scienze.
- Programmi specifici per determinate fasce più vulnerabili di maschi o femmine.

La Comunità fiamminga del Belgio, l'Irlanda e il Regno Unito individuano l'obiettivo di ridurre lo scarso rendimento dei maschi come priorità politica. Le politiche comportano di solito la promozione di nuovi stili di apprendimento e insegnamento, lo sviluppo di strategie e direttive didattiche specifiche o aumento della proporzione studenti-insegnanti.

Il recente, seppur modesto, progetto Venus⁽¹³⁾ della **Comunità fiamminga del Belgio** ha preso come punto di partenza il problema dello scarso rendimento maschile nell'istruzione secondaria e (in linea con l'approccio di

(¹³) V.: <http://www.ohmygods.be/>

integrazione della dimensione di genere) ha promosso una maggiore varietà degli stili d'insegnamento, fornendo diversi suggerimenti e pratiche concrete più efficaci, più motivanti e più impegnativi sia per i maschi che per le femmine, quali che fossero i loro stili di apprendimento.

Nel quadro del sostegno alle persone con bisogni educativi speciali, in **Irlanda** viene chiesto alle scuole di dare la priorità agli allievi con rendimento uguale o inferiore al 10° percentile in lettura dell'inglese e/o matematica. Da momento che di questo gruppo fanno parte più maschi che femmine, alle scuole per maschi, per femmine e miste si applicano proporzioni studenti-insegnanti diverse, in favore delle scuole per maschi e miste.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, la *Gender Agenda* ⁽¹⁴⁾ attiva dal 2008 al 2009, aveva l'obiettivo di migliorare il rendimento legato al genere di determinati gruppi di maschi e femmine che riportavano scarsi risultati. Gli effetti del programma comprendevano: un documento di orientamento sulle pratiche che funzionano; una pubblicazione intesa a smantellare i miti a proposito di genere ed educazione; e una relazione che ripercorre la ricerca effettuata nelle scuole che avevano ridotto o eliminato il divario fra maschi e femmine nella lingua inglese. La *Gender Agenda* seguiva il progetto *Raising Boys' Achievements* ⁽¹⁵⁾, attivo dal 2000 al 2004, che esaminava le metodiche per aumentare il rendimento nelle scuole primarie, secondarie e speciali. Il gruppo di ricerca ha lavorato con oltre 60 scuole per individuare e valutare strategie di particolare utilità nel motivare gli alunni maschi.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, un *Curriculum for Excellence* propone nuovi modi in cui si dovrebbe somministrare l'istruzione. La speranza è che tali cambiamenti, seppur generici, nel lungo periodo abbiano un effetto positivo sul rendimento complessivo degli studenti maschi. In particolare si comincia a porre l'accento su tipi di apprendimento che possano aiutare gli adolescenti maschi ad avere un ruolo più attivo nel proprio apprendimento. Fra questi l'uso della tecnologia; apprendere facendo parte di un gruppo; la conquista di un ruolo di guida; lo sviluppo delle abilità comunicative; la risoluzione di problemi come parte dell'apprendimento.

Pochissimi paesi hanno iniziative specifiche per affrontare l'alto numero di abbandoni maschili della scuola.

In **Portogallo**, la possibilità, introdotta di recente, di attivare corsi che rilasciano un doppio diploma costituisce un'alternativa all'istruzione regolare che ha portato all'aumento del numero di studenti, specialmente maschi, che concludono il percorso scolastico.

L'Agenzia Nazionale per l'Istruzione **svedese** stanziava finanziamenti per i progetti di eguaglianza di genere, compresi quelli mirati a ridurre le percentuali di abbandono scolastico da parte dei maschi nella scuola secondaria superiore.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, negli ultimi anni, c'è stato un riequilibrio del curriculum per valorizzare il profitto nei corsi più pratici/professionali. In molti casi la flessibilità del curriculum ha contribuito a prevenire il disimpegno e il disinteresse degli studenti, specialmente dei maschi, pur continuando a coinvolgerli dal punto di vista educativo.

L'Austria e il Regno Unito (Inghilterra) hanno alcune iniziative specifiche di genere intese ad aumentare le competenze nella lettura.

Dallo'shock dell'indagine PISA' del 2000 l'**Austria** realizza molte iniziative per promuovere la lettura. Fra queste, uno studio scientifico lanciato allo scopo di analizzare i motivi dei divari di genere nelle capacità di lettura, sulla cui base sono stati sviluppati concetti specifici per la promozione della lettura (BMUKK, 2007). Il rapporto contiene suggerimenti pratici per le lezioni.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)** l'iniziativa 'Reading Champions' ⁽¹⁶⁾ ha lo scopo di trovare e valorizzare modelli maschili positivi per la lettura. Le scuole invitano ragazzi e uomini che hanno autorevolezza presso gli allievi a diventare Campioni di Lettura. Questi Campioni incoraggiano gli altri ragazzi a impegnarsi nella lettura dando vita a delle azioni

⁽¹⁴⁾ V.: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/equality/genderequalityduty/thegenderagenda/>

⁽¹⁵⁾ V.: <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/index.html>

⁽¹⁶⁾ V.: <http://www.literacytrust.org.uk/Campaign/Champions/index.html>

positive proprie riguardanti la lettura. I ragazzi possono essere proposti per dei premi, facendoli sentire riconosciuti per i risultati che ottengono e contribuendo a mantenerli motivati.

Il **Regno Unito (Galles)** ha di recente lanciato la campagna *Read A Million Words Together* per contribuire ad aumentare la capacità di leggere nei maschi fra i 9 e i 14 anni, incoraggiandoli a leggere di più sia a scuola che a casa. La campagna fornisce un'ampia gamma di materiali di lettura che possono andare incontro ai gusti dei ragazzi e incoraggia i familiari maschi a leggere insieme a loro. A tutte le scuole del Galles è stata inoltre mandata una copia di un volume che spiega i metodi didattici (che si sono dimostrati adatti a sviluppare le competenze di lettura dei ragazzi).

In modo simile, anche se su scala minore, nel **Regno Unito (Scozia)**, nei primi anni della scuola primaria, diverse scuole utilizzano strategie come gli 'story sacks' o i 'bags of books' e/o coinvolgono i padri in attività pensate per sconfiggere gli stereotipi, aumentare i livelli di competenza nella lettura, migliorare i rapporti e le competenze sociali e accrescere la motivazione all'apprendimento. Queste proposte per migliorare il profitto dei maschi, tuttavia, non vengono poi coerentemente perseguite fino all'istruzione secondaria (SEED 2006, p. 2).

Solo l'Austria ha presentato un'iniziativa specifica di genere per migliorare l'insegnamento di matematica e scienze:

In risposta agli insoddisfacenti risultati del TIMSS, nel 1998 l'**Austria** ha lanciato il progetto 'Innovazione nell'insegnamento della matematica, delle scienze e delle tecnologie' (IMST) ⁽¹⁷⁾, che è ora nella terza fase. Nel quadro di questo progetto, è stato istituito un Network di Genere per migliorare l'insegnamento di matematica e scienze naturali, per allargare le prospettive dell'apprendimento e la scelta delle azioni per i maschi e le femmine, nonché per ridurre il divario di genere. Esso offre consulenza e informazioni sui nuovi sviluppi e formazione iniziale e avanzata sulle questioni di genere.

Vari paesi hanno misure o programmi specifici per maschi o femmine appartenenti a determinati gruppi a rischio. Una particolare preoccupazione riguardo al rendimento complessivo dei maschi di alcune minoranze etniche si riscontra in Danimarca, Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito.

Come parte del piano 'Prospettiva e azione 2009' nel campo dell'eguaglianza, il Ministero dell'Istruzione **danese** ha lanciato un progetto di ricerca sul perché nella scuola primaria i maschi appartenenti a minoranze etniche hanno risultati peggiori delle femmine appartenenti a minoranze etniche, e dei bambini danesi di entrambi i sessi.

Il Portogallo e la Romania esistono programmi speciali per le bambine e le ragazze rom, mentre la Spagna sostiene bambine e donne in situazioni di vulnerabilità, comprese le rom.

In **Portogallo**, la prima misura efficace contro l'abbandono della scuola da parte delle rom è l'istituzione della figura del mediatore di etnia nomade che lavora nelle scuole e stabilisce relazioni fra la comunità e la scuola. È inoltre in fase di sviluppo un 'progetto scolastico mobile' ⁽¹⁸⁾, che crea un legame fra gli studenti della 'scuola madre' con i materiali didattici di tutti gli studenti; così, quando una studentessa deve lasciare la scuola, si sposa o resta incinta, può restare quotidianamente in contatto con insegnanti specialisti via internet. Questa metodologia viene applicata a tutti coloro che provengono da comunità itineranti (come i giostrai e i circensi, che hanno un'alta percentuale di abbandono precoce della scuola).

In **Romania**, sono stati lanciati alcuni programmi educativi specifici per i bambini rom, che prevedono il tentativo di incoraggiare la frequenza scolastica delle bambine.

La **Spagna** è particolarmente attenta a determinati gruppi femminili, cioè le donne immigrate, le rom e le donne in condizioni socio-economiche svantaggiate. A questi gruppi, alle loro famiglie e alle scuole sono rivolti corsi di orientamento sociale e lavorativo, attività di formazione, laboratori di competenze sociali e autostima, informazioni e campagne pubblicitarie specifiche, in modo da agevolare loro la continuazione degli studi.

⁽¹⁷⁾ V.: <http://imst.uni-klu.ac.at/english.php>

⁽¹⁸⁾ V.: http://area.dgicd.min-edu.pt/escola_movel/escola.html

Nel **Regno Unito (Inghilterra)** le Strategie Nazionali del Dipartimento per i Bambini, le Scuole e le Famiglie (DCSF, *Department for Children, Schools and Families*) ⁽¹⁹⁾ forniscono un'ampia gamma di consigli e orientamento per sostenere l'apprendimento di gruppi di alunni a rischio di scarso profitto, per esempio i maschi neri di origine caraibica, i maschi bianchi di famiglia proletaria e così via.

*

* *

I divari di genere nel rendimento aumentano col progredire dei livelli educativi. Benché il numero di maschi e di femmine che arrivano alla fine dell'istruzione dell'obbligo sia analogo, il relativo vantaggio femminile nel rendimento emerge nel momento in cui i maschi, nella scuola secondaria inferiore, restano indietro e devono ripetere anni scolastici più spesso delle femmine. In molti paesi europei queste differenze sono già pronunciate nel livello secondario inferiore. I maschi spesso costituiscono circa il 60 % dei ripetenti, e il loro tasso di ripetenza è sempre più alto di quello femminile. La superiorità delle femmine nel rendimento si stabilizza nel livello secondario superiore, in cui più maschi lasciano la scuola senza aver conseguito un titolo di studio e più femmine conquistano un diploma di scuola secondaria che consente loro di proseguire la propria istruzione a livello terziario. Inoltre, di solito le ragazze ottengono voti migliori e percentuali più alte di superamento degli esami finali, il che a sua volta le aiuta ad accedere ai programmi universitari che desiderano (v. cap. 8). Tuttavia è importante sottolineare che il modello medio del vantaggio femminile nasconde grandi differenze fra certi gruppi di maschi e di femmine.

Nonostante questi modelli piuttosto diversi nel rendimento, solo pochi paesi attuano politiche di genere specifiche. La maggiore attenzione, e molti sforzi, sono generalmente rivolti ai bambini provenienti da gruppi svantaggiati. Le politiche più comuni sul divario di genere nel rendimento riguardano lo scarso profitto maschile. In alcuni paesi sono stati sviluppati programmi speciali per migliorare le competenze di lettura dei maschi e il rendimento in matematica e scienze delle femmine. Esistono anche delle iniziative apposite per gruppi particolari di maschi o di femmine, per esempio le ragazze rom.

⁽¹⁹⁾ V.: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement>

CAPITOLO 6: COEDUCAZIONE E ISTRUZIONE PER CLASSI MASCHILI O FEMMINILI

Dopo essere stato per molto tempo dominio delle scuole private e confessionali, il concetto di istruzione per soli maschi o sole femmine sta attirando molto interesse negli ultimi anni, ed è stato esaminato oggetto di discussione, almeno in una certa misura, dei media di molti paesi europei. Come si è ricordato nel cap. 1, la 'nuova' interpretazione è che questa modalità organizzativa permette a ragazze e ragazzi maggior libertà di scegliere materie non associate con il loro genere, dà spazio alle ragazze e le aiuta ad avere maggior sicurezza in se stesse, e incoraggia i ragazzi a lavorare più seriamente senza preoccuparsi di apparire 'secchioni'. Però non sono definitivi i risultati della ricerca sull'efficacia di ambienti per un solo genere nel migliorare il profitto degli studenti.

L'idea iniziale della coeducazione, tuttavia, era di dare a entrambi i sessi uguale accesso all'istruzione nonché favorire l'eguaglianza di genere. L'estensione attuale di questo tipo di provvedimento non è una tradizione radicata nei paesi europei. Con l'eccezione dei paesi scandinavi, esso è stato largamente introdotto nella maggior parte dei paesi europei nel secondo dopoguerra, ma in altri, come Spagna, Grecia, Austria e Portogallo, solo negli anni 70. Sebbene sia attualmente considerata un cardine educativo in quasi tutta Europa, la coeducazione è di fatto una tradizione che risale a soli 35 o 60 anni fa a seconda del paese (Encyclopaedia Britannica Online, 2009).

Questo capitolo indica i paesi in cui esistono esempi di istruzione pubblica per soli maschi e per sole femmine (classi o intere scuole) e indica se tale tipo di istruzione sia sostenuta o meno da politiche ufficiali.

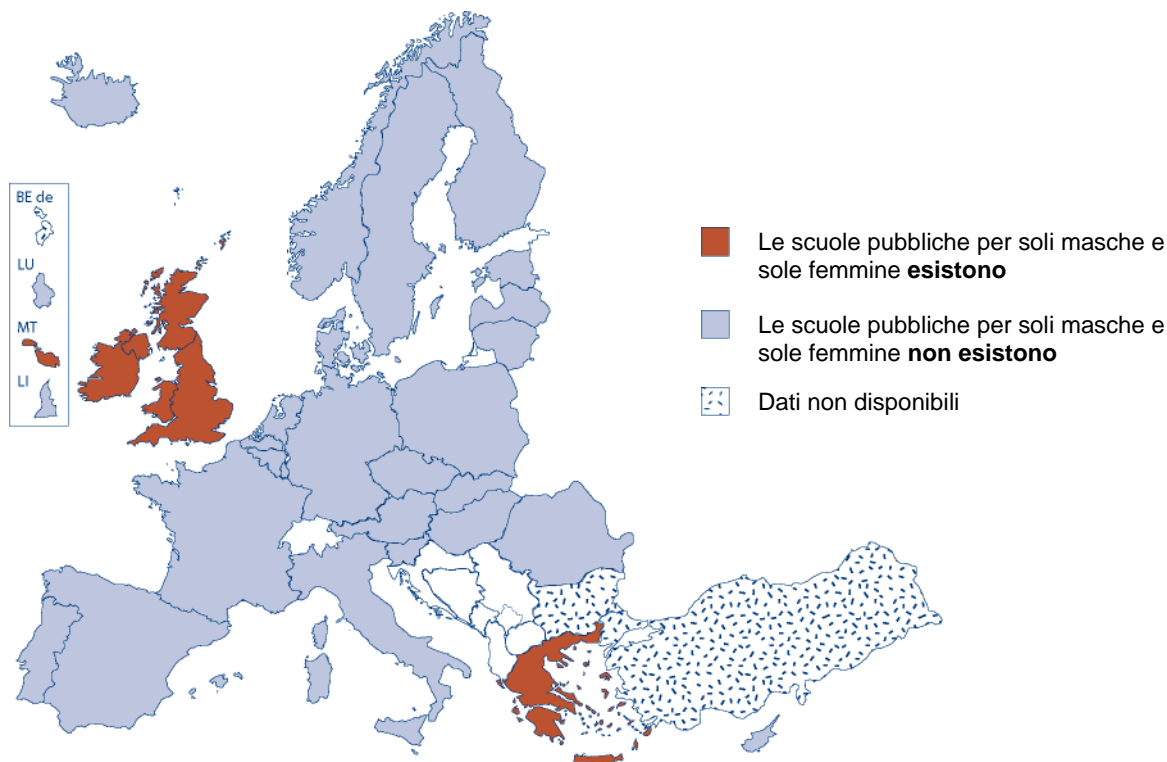
6.1. Scuole maschili o femminili

Come si vede dalla figura 6.1, solo in sette paesi e regioni europei esistono scuole pubbliche sesso solo maschili o solo femminili. La maggioranza delle scuole pubbliche di ogni grado e in tutti i paesi europei sono miste. Dove ci sono scuole pubbliche sesso solo maschili o solo femminili, il loro numero varia molto da un paese a quello vicino. Mentre ce n'è solo una in Scozia, 7 in Galles e 25 a Malta, ce ne sono 77 in Irlanda del Nord, 120 in Irlanda ⁽²⁰⁾ e oltre 400 in Inghilterra. In Grecia ci sono 27 scuole pubbliche secondarie ecclesiastiche riservate ai maschi.

La coeducazione è ritenuta un principio educativo nella grande maggioranza dei paesi; perciò in quasi tutti i paesi è obbligatorio fornire l'istruzione pubblica in scuole miste. In Irlanda e nel Regno Unito, tuttavia, bisogna prendere in considerazione le richieste dei genitori quando si prendono decisioni per alcuni cambiamenti in ambito locale. È interessante notare come in Irlanda e nel Regno Unito le scuole per soli maschi e per sole femmine siano considerate 'migliori' per tradizione. In Inghilterra in particolare c'è una coincidenza significativa tra scuole selettive e scuole per soli maschi o per sole femmine.

⁽²⁰⁾ Informazioni non verificate a livello nazionale.

Figura 6.1: Esistenza di scuole pubbliche per soli maschi o sole femmine in Europa, ISCED 1, 2 e 3, 2008/2009



Fonte: Eurydice.

Nota aggiuntiva

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

L'Irlanda riferisce di una diminuzione recente nel numero di tali scuole.

In **Irlanda** c'è stata una costante diminuzione nel numero degli alunni della scuola elementare iscritti a scuole per sesso soli maschi o sole femmine. Nel 1975 queste erano frequentate da più del 60 % dei bambini, mentre nel 2005 la percentuale è scesa al 20 %.

Nell'istruzione secondaria si è verificato un fenomeno simile. Tuttavia, le scuole secondarie per un solio maschi o sole femmine sono più frequentate dalle ragazze che dai ragazzi. Nel 1980 i ragazzi erano più del 50 % e le ragazze il 60 %. Nel 2005 i ragazzi erano il 30 % e le ragazze il 42 %.

Oggi, la politica dichiarata delle autorità irlandesi nel campo dell'istruzione è di promuovere la coeducazione. Ciò rientra fra gli impegni anche del Belgio (Comunità fiamminga) e della Spagna.

In **Spagna**, un sito web ⁽²¹⁾ contiene e diffonde leggi, programmi e materiali sulla coeducazione. Una delle sue sezioni, chiamata 'Coeducazione nel mondo', fa specifico riferimento a politiche e strategie intraprese a livello internazionale.

⁽²¹⁾ V.: <http://www.educación.es/intercambia>

In Polonia, nel 2006, il Ministero ha mostrato interesse per l'istituzione di scuole per sesso soli maschi e sole femmine nell sistema scolastico pubblico, con l'intento di incoraggiare le istituzioni accademiche a fornire programmi di formazione degli insegnanti e a intraprendere studi sull'efficacia dell'istruzione non mista.

L'idea di istituire scuole maschili o femminili nacque nel 2006 come possibile misura per offrire migliori condizioni di istruzione nella scuola secondaria inferiore. Il Ministero dell'Istruzione Nazionale non nascose che questo provvedimento fosse una delle opzioni prese in considerazione per combattere la violenza tra gli alunni a scuola. Le opinioni degli esperti erano però discordanti. Il Ministero cercò di convincere il pubblico della superiorità dell'istruzione per soli maschi o sole femmine rispetto alla coeducazione, cosa che provocò un acceso dibattito oltre a preoccupazione in molte comunità, genitori e insegnanti compresi. La comunità accademica avvertì che potevano esserci scuole solo maschili o solo femminili, ma che questo non poteva essere in alcun modo un metodo generale applicabile in tutto il paese. L'assunto che scuole secondarie inferiori per sesso soli maschi o sole femmine avrebbero eliminato la violenza nell'interazione tra alunni, e tra alunni e insegnanti, trovò ampie critiche.

Per qualche tempo nel sito del Ministero fu presente una pagina dedicata all'"Educazione per soli maschi e sole femmine", che ne presentava i relativi vantaggi e che conteneva informazioni sui risultati degli studi in questo campo, seminari, pubblicazioni e così via. Da quando il governo è cambiato però la pagina non è più disponibile e attualmente non esiste più alcuna discussione pubblica su questo tipo di istruzione.

Anche in Estonia si è registrato un interesse simile da parte delle autorità scolastiche, ma in scala più ridotta.

Tuttavia nella maggior parte dei paesi le discussioni sui benefici potenziali di queste scuole non hanno portato a una loro crescita.

In alcuni paesi, ci sono scuole che sono di fatto solo maschili o femminili senza l'intento esplicito di esserlo. Questo riguarda in particolare l'istruzione superiore tecnica o professionale, che tradizionalmente attira un sesso piuttosto che l'altro. Tale fenomeno è perciò evidentemente legato a una scelta lavorativa stereotipata per genere.

Mentre le scuole pubbliche per sesso soli maschi o sole femmine non sono molto comuni nella maggior parte dei paesi, in quasi tutti sono presenti nel settore privato. Possono essere finanziate in larga misura da sussidi pubblici o, al contrario, essere del tutto indipendenti economicamente. Per lo più si tratta scuole religiose (cattoliche, protestanti o musulmane). Solo pochi paesi riferiscono che l'istituzione di queste scuole è dovuta principalmente a specifici obiettivi pedagogici. Tuttavia nella maggior parte dei paesi questo settore non è molto sviluppato.

6.2. Classi maschili o femminili

Per quanto siano rare scuole pubbliche per solo maschili o sole femminili, praticamente in tutti i paesi europei esistono classi di questo tipo all'interno di scuole altrimenti miste. La decisione di organizzare classi per solo maschili o solo femminili viene presa in genere a livello di singola scuola. Le materie più comuni per le quali sono tradizionalmente istituite queste classi sono educazione fisica e applicazioni tecniche. Tali scelte però sono chiaramente legate alle tradizioni più che alla volontà di sfidare i tradizionali modelli di genere.

Per le lezioni di educazione sessuale o sanitaria vengono organizzate classi solo maschili o femminili a discrezione della scuola o dell'autorità educativa locale in Francia, Liechtenstein e Svezia.

Solo la Danimarca e il Regno Unito (Scozia) indicano che l'organizzazione di ambienti educativi per soli maschi o femmine è legata a una riflessione sulla lotta allo scarso rendimento e ai problemi comportamentali. In Danimarca, tuttavia, questa non è certo una novità, anche se la motivazione per l'istituzione di questo provvedimento sembra essere cambiata.

Alcune scuole primarie sperimentano la divisione delle classi tra maschi e femmine per una parte della giornata, senza organizzarne di permanenti. L'idea è di dare più spazio sia ai bambini che alle bambine. Questa pratica nella scuola di base non è un fenomeno nuovo. Tuttavia, le ragioni pedagogiche associate alla separazione per genere usate attualmente sono davvero diverse da quelle del passato, e hanno ribaltato le idee su genere, scuola e didattica. Negli anni '70 e '80, la discussione era dominata dai punti di vista sui ruoli sociali di genere, ma oggi vengono proposte considerazioni di tipo biologico per spiegare la differenza di prestazioni scolastiche tra maschi e femmine.

Comunque, come nota il Regno Unito (Scozia), i giudizi sulla riuscita complessiva delle classi di un solo sesso sono molto diversi fra loro.

*

* *

L'introduzione della coeducazione nel sistema scolastico pubblico è stata considerata in molti paesi un passo verso l'uguaglianza compiuto meno di 50 anni fa; la reintroduzione di ambienti scolastici per un solo sesso non sembra quindi un'opzione molto attraente. Questo si è certamente unito al fatto che i risultati delle ricerche sugli effetti positivi della separazione dei sessi non sono indiscutibili (Smithers & Robinson, 2006).

Infine, anche il rapporto costi-efficacia dell'organizzazione può spiegare in parte la riluttanza dei paesi a tornare a un sistema di separazione nella scuola, che non può essere considerato un'opzione economicamente praticabile.

CAPITOLO 7: INSEGNANTI, CAPI DI ISTITUTO E QUESTIONI DI GENERE

Gli insegnanti hanno un ruolo cruciale nella comprensione dei ruoli di genere da parte dei giovani. Nel corso del loro lavoro gli insegnanti hanno l'occasione di incoraggiare sia il pensiero critico che gli interrogativi sugli stereotipi di genere; perciò è importante che gli insegnanti presenti e futuri ricevano una formazione rispetto a tali problemi e che abbiano accesso a un'ampia informazione sulle tematiche legate al genere. Anche la comprensione del loro stesso ruolo di genere ha molta influenza e può contribuire o a mantenere o a rompere gli stereotipi di genere nella scuola.

Questo capitolo presenta quattro questioni critiche riguardo al corpo docente. In primo luogo si considerano i dati statistici che mostrano la prevalenza delle donne tra gli insegnanti, che contrasta fortemente con la relativa assenza di donne in posizioni direttive nelle scuole. Si discutono poi campagne e iniziative a livello nazionale per attirare più uomini nell'insegnamento. Da ultimo si esamina in quale misura il tema del genere è presente nella formazione iniziale dell'insegnante e nello sviluppo professionale successivo dei docenti.

7.1. La femminilizzazione della professione docente

Le donne rappresentano la grande maggioranza degli insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore. La proporzione, però, varia secondo il livello: più piccoli sono i bambini, più alto è il numero di insegnanti donne. In tutti i paesi europei, tranne la Turchia, le donne costituiscono la maggioranza dei maestri elementari (ISCED 1) con percentuali che variano tra il 65 % della Grecia e il 98 % della Slovenia. In Repubblica Ceca, Italia, Ungheria, Lettonia, Lituania e Slovenia, ci sono pochissimi insegnanti maschi a questo livello: il 5 % o meno.

L'insegnamento al livello ISCED 2 è statisticamente ancora un lavoro femminile, anche se il numero dei maschi è lievemente maggiore rispetto al livello primario. A questo livello, la percentuale di donne insegnanti varia tra il 52 % del Liechtenstein e l'86 % della Lettonia.

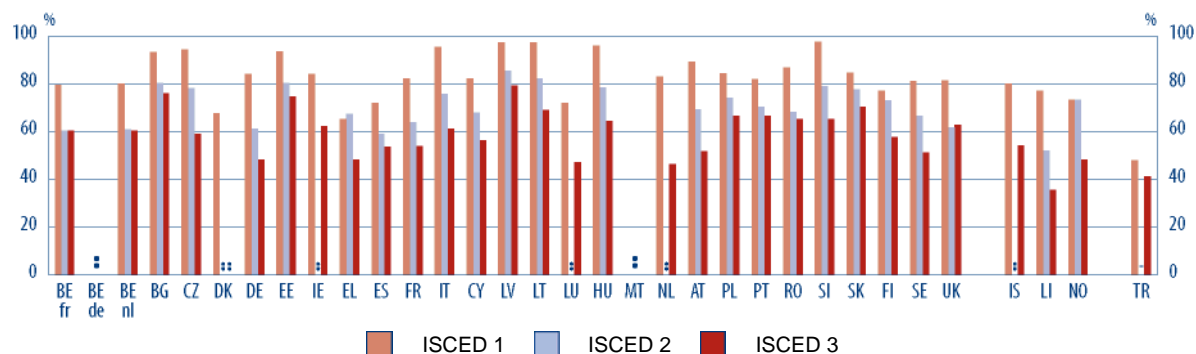
Tuttavia, la rappresentanza femminile diminuisce sensibilmente con il crescere del livello d'istruzione in tutti i paesi per cui si hanno dati disponibili.

Questo è in particolare il caso della scuola secondaria superiore (ISCED 3) in Repubblica Ceca, Germania, Grecia, Lituania, Austria, Finlandia, Svezia, Liechtenstein e Norvegia. Qui, la rappresentanza femminile diminuisce fortemente tra i livelli ISCED 2 e 3. In generale, l'insegnamento al livello ISCED 3 è relativamente più equilibrato fra donne e uomini. In 11 paesi ⁽²²⁾ (su un totale di 31) la percentuale delle donne insegnanti varia tra il 45 % e il 56 %.

Questo contrasta fortemente con la rappresentanza femminile nei livelli superiori dell'istruzione (ISCED 5 e 6 – v. cap. 8). In metà dei paesi considerati, a questo livello le insegnanti rappresentano meno del 40 %.

⁽²²⁾ Germania, Grecia, Spagna, Francia, Cipro, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Svezia, Islanda e Norvegia.

Figura 7.1: Percentuale di insegnanti donne nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), nel settore sia pubblico che privato, 2007



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	79,4	:	80,0	93,3	94,2	67,6	84,0	93,6	84,0	65,3	72,0	82,1	95,3	82,1	97,2	97,2	71,9
ISCED 2	60,4	:	60,8	80,4	78,1	:	61,2	80,4	:	67,4	59,0	63,8	75,8	68,0	85,5	82,1	:
ISCED 3	60,3	:	60,4	75,9	59,0	:	48,2	74,7	62,2	48,2	53,7	53,9	61,2	56,3	79,1	68,9	47,1

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	96,0	:	83,1	89,3	84,3	81,8	86,7	97,6	84,6	77,0	81,2	81,3	79,9	77,1	73,3	48,0
ISCED 2	78,3	:	:	69,1	74,1	70,4	68,1	78,8	77,6	72,9	66,6	61,6	:	51,9	73,3	-
ISCED 3	64,5	:	46,4	51,6	66,5	66,6	65,2	65,2	70,3	57,5	51,1	62,8	54,0	35,6	48,3	41,3

Fonte: Eurostat, UOE (dati estrapolati a settembre 2009).

Note aggiuntive

Belgio: non sono compresi gli insegnanti della Comunità germanofona e quelli che lavorano in istituti privati indipendenti l'ISCED 3 comprende l'ISCED 4.

Irlanda, Finlandia e Regno Unito: l'ISCED 3 comprende l'ISCED 4.

Lussemburgo: la figura si riferisce solo al settore pubblico

Paesi Bassi: l'ISCED 1 comprende l'ISCED 0.

Islanda: l'ISCED 3 comprende in parte l'ISCED 4.

Nota esplicativa

Sono presi in considerazione solo i docenti con compiti prettamente di insegnamento. I dati comprendono gli insegnanti delle scuole speciali e tutti gli altri che lavorano con gli alunni in classi e aule, che fanno sostegno a piccoli gruppi di alunni con disabilità o che insegnano a un singolo studente all'interno o all'esterno di una classe normale. Sono compresi sia gli insegnanti a tempo pieno che quelli a tempo parziale, nel settore pubblico e in quello privato. I tirocinanti e gli assistenti non sono inclusi

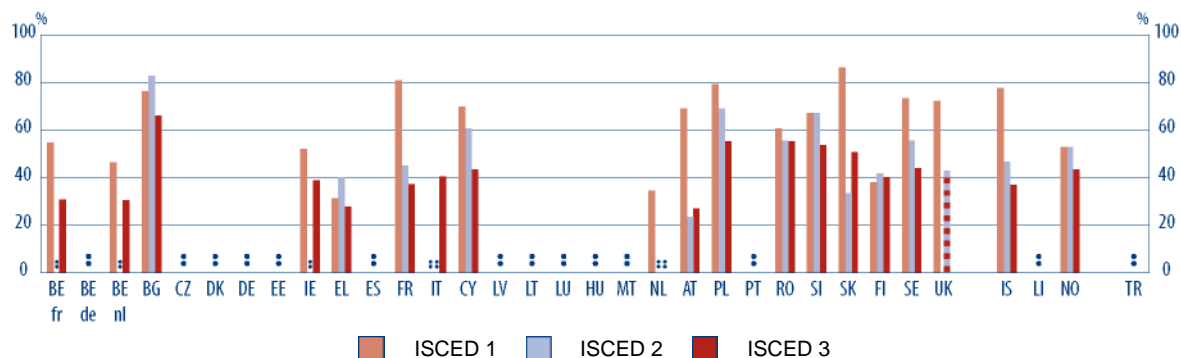
Riguardo alla partecipazione femminile in posizioni direttive, anche qui la situazione è relativa al livello di istruzione. Sulla base dei dati disponibili, le donne sono spesso sovrarappresentate come dirigenti nella scuola primaria. Di fatto, in Bulgaria, Francia, Polonia, Slovacchia, Svezia, Regno Unito e Islanda, nella scuola primaria i dirigenti donna sono più del 70 %.

Questa percentuale, però, diminuisce rapidamente a livello di istruzione secondaria, con differenze particolarmente marcate tra i livelli in Francia, Austria, Slovacchia, Svezia e Islanda. In Austria, per esempio, le donne capi d'istituto in tutta la scuola secondaria (inferiore e superiore) sono meno del 30 %; anche negli altri paesi i cui dati sono disponibili questa percentuale è inferiore al 55 % nella secondaria superiore. In Francia e in Finlandia questo vale anche per la scuola secondaria inferiore.

La recente indagine TALIS dell'OCSE riferisce che in media nei paesi partecipanti solo il 45 % dei capi d'istituto al livello ISCED 2 sono donne. Si conclude che nella grande maggioranza dei paesi presi in esame esiste un 'soffitto di cristallo' (OCSE 2009b, p. 28). Anche fra questi paesi esaminati dall'OCSE in questo rapporto la bassa percentuale di donne capi d'istituto è evidente in Belgio (Comunità

fiamminga), Irlanda, Italia, Lituania, Austria e Portogallo. Qui la percentuale di donne che ricoprono questo ruolo è di oltre 30 punti percentuali in meno rispetto a quella delle donne insegnanti.

Figura 7.2: Percentuale di capi d'istituto donne nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), nel settore sia pubblico che privato, 2007



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	54,7	:	46,4	76,3	:	:	:	:	52,0	31,3	:	80,7	:	69,8	:	:	:
ISCED 2	:	:	:	82,8	:	:	:	:	:	40,2	:	45,0	:	60,5	:	:	:
ISCED 3	30,7	:	30,5	66,0	:	:	:	:	38,7	27,7	:	37,2	40,4	43,3	:	:	:

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	:	:	34,4	68,9	79,3	:	60,6	67,1	86,1	37,9	73,3	72,2	77,5	:	52,7	:
ISCED 2	:	:	:	23,3	68,9	:	55,4	67,0	33,3	41,6	55,6	42,8	46,7	:	52,7	:
ISCED 3	:	:	:	26,9	55,3	:	55,1	53,7	50,7	40,1	43,9	42,8	37,0	:	43,4	:

Fonte: Eurostat, UOE (dati estrapolati a settembre 2009).

Nota aggiuntiva

Belgio: per l'istruzione secondaria, i dati non comprendono l'istruzione per "avanzamento sociale".

7.2. Strategie per migliorare l'equilibrio di genere fra insegnanti e capi d'istituto

7.2.1. Iniziative per attirare più uomini verso la professione docente

Mentre la maggioranza dei paesi registra una femminilizzazione della professione docente, in particolare nella scuola materna e primaria, solo pochi paesi indicano specificamente che questa è vista come una questione di interesse politico (Belgio (Comunità francofona), Germania, Danimarca, Lituania, Finlandia e Regno Unito (Scozia)). Si solleva il problema della mancanza di modelli maschili per i bambini e del rischio potenziale di carenza di insegnanti, però solo pochi paesi hanno sviluppato iniziative concrete per attirare più uomini in tale professione. L'Irlanda e i Paesi Bassi hanno lanciato campagne specifiche per attirare gli uomini nell'insegnamento a livello primario e per prevenire l'abbandono della professione da parte dei maschi.

In **Irlanda**, a partire dagli anni '70, c'è stata una continua e significativa diminuzione del numero di uomini che accedevano alla professione docente, specie a livello di scuola primaria. Fu istituita una Commissione per l'istruzione primaria per raccomandare strategie e lanciare iniziative mirate ad aumentare il numero di uomini in questo livello educativo. Il rapporto finale della Commissione caldeggiava una campagna coordinata di promozione che incoraggiasse i ragazzi ad intraprendere l'insegnamento primario. La campagna MATE (*Men as Teachers and*

Educators, Uomini come Insegnanti ed Educatori), lanciata nel gennaio del 2006, aveva lo scopo di presentare la grande varietà di competenze utilizzate dai maestri elementari. In più, propagandava i vantaggi dell'insegnamento: valore sociale, equilibrio lavoro-vita privata, soddisfazioni di carriera, versatilità, sviluppo professionale, condizioni di impiego e sicurezza di lavoro. AD oggi, sono state usate varie forme di comunicazione: messaggi su quotidiani nazionali, via radio e internet, produzione e distribuzione di manifesti a tutte le scuole secondarie. La sezione del DVD di *eQuality Measures*, rivolta a consulenti di orientamento e studenti, comprende interviste con uomini che lavorano nelle professioni legate alla cura.

Nei **Paesi Bassi**, negli ultimi anni sono state lanciate varie iniziative per spingere gli uomini a intraprendere il 'pabo' (*pedagogische academie basisonderwijs* – scuole di formazione per insegnanti di livello primario). Sia il governo che organizzazioni in ambito educativo sono coinvolti in queste iniziative. È stata eseguita una ricerca sui nuovi ingressi e gli abbandoni del 'pabo' da parte dei maschi ('Paboys wanted', un gioco di parole fra 'pabo' e 'boys'). Appare evidente che molti studenti maschi lasciano il *pabo* prima di aver completato il corso di studi: per esempio nel 2005 il 44,6 % di studenti maschi ha abbandonato dopo il primo anno, rispetto al 28,2 % delle studentesse. Una volta iniziato a insegnare, poi, un numero relativamente elevato di nuovi insegnanti maschi lascia la professione entro 5 anni. In seguito a questi risultati, il *sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt* (Centro di expertise sul corpo docente, costituito da datori di lavoro e impiegati) ha sostenuto progetti pilota in queste scuole, in particolare sulla prevenzione dell'abbandono sia durante che dopo la formazione ⁽²³⁾. Questi progetti pilota si concentrano sullo sviluppo di attività mirate a cambiare la cultura della formazione e comprendono la creazione di un ambiente accogliente sia per gli uomini che per le donne, lo sviluppo di un servizio di counselling per i (nuovi) studenti maschi con maggiori contatti fra gli uomini dei *pabo* e gli insegnanti maschi, un servizio di coaching per gli studenti maschi e l'istituzione di pratiche di addestramento più adeguate a desideri e necessità maschili.

Oltre questi due paesi con le loro campagne specifiche, diversi altri stati hanno dato il via a differenti iniziative per attirare gli uomini verso l'insegnamento.

La 'Lega Ceca degli uomini aperti' (*Liga otevřených mužů*) ha lanciato il programma 'Uomini nelle scuole' (*Muži do škol*) nel 2008. Lo scopo di questo programma è di attirare l'attenzione sull'assenza di uomini nell'istruzione nel ruolo di insegnanti e di altro personale educativo. Nel 2009 si è tenuta una conferenza sotto gli auspici del Ministero dell'Istruzione, della Gioventù e dello Sport in occasione della quale sono state presentate esperienze provenienti dall'estero a sostegno degli uomini nella scuola. Sulla base di questa conferenza è allo studio una strategia.

Fra le altre misure, il Piano di Azione **Lituano** per la Realizzazione del Progresso della Donna 1998-2000 fornisce, nell'ambito dell'istruzione, una discriminazione maschile positiva come misura temporanea per l'ammissione a studi pedagogici superiori.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, la *Training and Development Agency for Schools* (TDA) finanzia corsi di prova per incoraggiare gli uomini a diventare insegnanti di scuola primaria. Questi corsi durano tre giorni e comprendono un giorno a scuola.

L'Agenzia Nazionale di Istruzione Superiore **svedese** si è vista assegnare l'incarico di analizzare le differenze di genere nella scelta degli studi riguardo alle varie specializzazioni nella formazione degli insegnanti, e di individuare i motivi delle seguenti questioni: perché più uomini che donne abbandonano la formazione per insegnanti, quali istituti di istruzione superiore hanno messo in campo strategie di aumento della percentuale di uomini nei programmi di formazione per insegnanti e quali di queste strategie ha funzionato, quale percentuale di uomini lavora come

⁽²³⁾ V.: <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/projecten/2007/paboys-meer-mannen-in-het-onderwijs/>

insegnante dopo aver finito la formazione relativa e quali fattori influiscono sulla decisione di diventare insegnanti da parte di donne e uomini. L'Agenzia ha presentato il proprio rapporto finale al governo nel marzo del 2009. Il rapporto individua tre cause principali di abbandono maschile della formazione per insegnanti. Primo, gli uomini che iniziano la formazione forse sono meno sicuri delle loro scelte educative, essendo andati oltre l'aspettativa sociale di ciò che costituisce un'occupazione maschile: la loro scelta potrebbe quindi essere discutibile fin dall'inizio. Secondo, in ambito educativo gli uomini si trovano ad avere a che fare con una cultura tradizionalmente femminile a cui devono adattarsi o ribellarsi, ed entrambi questi comportamenti presentano delle difficoltà. Terzo, agli uomini in questo campo spesso mancano modelli maschili.

Le azioni intraprese nei programmi di formazione per insegnanti per sostenere gli studenti maschi comprendono progetti di mentoring, networking e consulenti maschi durante il tirocinio.

Quanto alle misure prese nelle università e nei college universitari per invogliare più uomini ad avvicinarsi alla formazione per diventare insegnanti, il rapporto registra che alcune iniziative si sono incentrate sul reclutamento di uomini mentre altre mirano a trattenere formatori maschi nei programmi di insegnamento. Alcune attività sono in forma di programmi di cooperazione con le scuole.

Il miglioramento dell'equilibrio di genere del personale nella scuola preprimaria, primaria e secondaria è uno degli obiettivi principali del Piano di azione **norvegese** per l'eguaglianza di genere. Una delle iniziative prese in questo campo è l'istituzione di *team* a livello provinciale (di contea) per assumere più uomini nelle scuole materne. Vengono anche realizzati asili nido pilota focalizzati sull'impiego maschile. I principali gruppi interessati dal piano di azione sono i proprietari di asili, dirigenti e impiegati in asili, istituti di formazione e studenti di programmi di formazione per insegnanti.

Molti paesi pongono il problema dei bassi stipendi e della mancanza di prospettive di carriera come probabili disincentivi per gli uomini nella scelta dell'insegnamento; alcuni tentano di affrontare questo problema a livello generale.

Ad esempio il governo **olandese** sta cercando di rendere più attraente la professione dell'insegnamento (a livello primario) alzando la qualità dell'istruzione e della professione, fornendo stipendi migliori e migliori possibilità di carriera. È stato lanciato un piano per la formazione che dovrebbe dare un livello di qualificazione più alto, una struttura e una specializzazione migliori e maggiore diversificazione nei corsi di formazione.

Tuttavia, nei paesi in cui la professione docente gode, a quel che si dice, di alto prestigio (per esempio in Finlandia) e/o è ragionevolmente ben pagata (per esempio in Lussemburgo), gli insegnanti della scuola dell'obbligo sono ancora prevalentemente donne, come dimostrano le statistiche. Ciò suggerisce che l'insegnamento sia strettamente associato al concetto di 'cura', specie nei livelli di istruzione inferiori che tradizionalmente fanno capo alle donne più che agli uomini (v. cap. 1).

7.2.2. Iniziative per attirare più donne verso le posizioni direttive nella scuola

Accrescere la presenza femminile nelle posizioni direttive potrebbe essere una questione da tenere in forte considerazione quanto invogliare più uomini all'insegnamento; sembra però che solo pochi paesi attuino iniziative specifiche per porre rimedio a questa situazione.

Nei **Paesi Bassi**, l'obiettivo del programma 'più donne in ruoli direttivi' (*Meer vrouwen in het management*) è di avere più donne in posizioni direttive nel settore dell'istruzione. Questo fa parte di un accordo raggiunto nel 2006 tra governo, sindacati e organizzazioni di datori di lavoro che tratta nove obiettivi per il personale delle istituzioni educative.

In **Irlanda** è in atto una iniziativa apposita per le donne che vogliono entrare a far parte della dirigenza. Il Dipartimento per l'Istruzione e la Scienza ha finanziato un corso, Women into Educational Management, con tirocinio interno per

donne interessate ad avanzare verso posizioni direttive nell'istruzione. Il corso è stato introdotto in seguito alla raccomandazione di uno studio sulle donne che rivestono posizioni manageriali nell'istruzione commissionato dal Dipartimento nel 1999. La richiesta di partecipare a questo corso, che ora è organizzato da uno dei centri nazionali per l'istruzione, è continua. Questo corso è stato incluso in un programma internazionale per donne in carriera dirigenziale dell'istruzione (IPWEM), che è stato cofinanziato dalla Commissione Europea (COMENIUS Azione 3.1).

Un progetto sub-regionale con la partecipazione del **Liechtenstein** e delle regioni confinanti mira ad aumentare la percentuale di donne che occupano posizioni di comando nel settore pubblico in generale.

L'obiettivo di accrescere la rappresentanza di donne negli organismi deliberativi o di ottenere un equilibrio di genere nelle posizioni dirigenziali fa parte delle strategie nazionali di **Cipro** e **Romania** che debbono essere ancora realizzate.

7.3. Il genere come argomento nella formazione degli insegnanti

7.3.1. Formazione iniziale degli insegnanti

In molti paesi gli istituti di formazione per l'insegnamento godono di piena autonomia riguardo al contenuto dei programmi. Ciò significa che l'organizzazione di corsi specifici su problematiche di genere è lasciata alla discrezione dell'istituzione. Perciò in molti paesi le autorità educative fanno solo che il genere potrebbe far parte dei temi opzionali nella formazione iniziale dell'insegnante, e indicano la presenza di uno o due corsi nelle singole università o in istituti per la formazione degli insegnanti.

Alcuni paesi inseriscono il problema del genere tra le problematiche dell'eguaglianza che sono parte integrante della formazione iniziale degli insegnanti. È il caso di Belgio (Comunità fiamminga), Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord). In Belgio (Comunità francofona), Danimarca, Francia, Austria e Paesi Bassi, nella formazione degli insegnanti deve essere tenuta in conto la dimensione di genere in quanto tale. Questa è compresa nella politica di integrazione della dimensione di genere (Austria), nelle competenze richieste agli insegnanti (Paesi Bassi), nel decreto sulla formazione iniziale degli insegnanti (Comunità francofona del Belgio), nel programma di laurea per insegnanti della scuola pubblica (Danimarca) e negli obiettivi per l'eguaglianza di genere delle istituzioni di formazione per gli insegnanti (Francia).

In Spagna, Lussemburgo e Portogallo i vari piani d'azione sull'eguaglianza di genere attualmente in vigore prevedono l'integrazione della dimensione di genere nella formazione iniziale degli insegnanti.

In **Spagna**, il Piano Strategico per le Pari Opportunità 2008-2011 comprende come primo obiettivo la promozione di una formazione iniziale appropriata degli insegnanti e di altro personale docente in coeducazione, prevenzione della violenza e delle molestie su base sessuale e pari opportunità. Per raggiungere questi obiettivi si propone una serie di linee guida, per esempio l'incentivo alla creazione di dipartimenti di studi di genere diretti alla specifica formazione, ricerca ed elaborazione di materiali didattici nelle facoltà di scienze della formazione, nei collegi per la formazione all'insegnamento e nei centri di tirocinio interno; la promozione della creazione di corsi post-laurea con una specializzazione in pari opportunità per uomini e donne in istruzione, coeducazione, educazione non sessista e prevenzione della violenza contro le donne; e l'integrazione dei temi riferiti all'eguaglianza di genere nei processi di reclutamento.

In **Portogallo**, il Piano di Azione Nazionale per l'Eguaglianza di Genere (2007-2010) prevede come area d'intervento strategico la promozione dell'integrazione della dimensione di genere non solo nelle specificazioni dei profili di competenza, ma ugualmente nei profili formativi dei professionisti dell'istruzione, e cioè insegnanti, assistenti e responsabili delle linee guida educative e professionali.

In **Finlandia**, nel 2008 è stato lanciato un progetto di ricerca incentrato su 'Eguaglianza e Sensibilità al Genere nella Formazione degli Insegnanti' (TASUKO) ⁽²⁴⁾, che ha il fine di fornire ai futuri insegnanti informazioni pratiche e teoriche sui modi in cui potranno promuovere l'eguaglianza di genere e agire nel corso del loro lavoro in modo più sensibile al genere. All'interno del progetto, verranno sviluppati curricula e metodologie, nonché un programma di ricerca, e i risultati della ricerca verranno integrati nella formazione degli insegnanti.

Il genere non sembra avere un posto di spicco nei programmi iniziali di formazione all'insegnamento. La sua integrazione dipende tanto da singole istituzioni quanto dalla motivazione del singolo studente a frequentare corsi che si occupano di questo tema. Alcuni paesi però progettano di dare maggiore spazio alla dimensione del genere all'interno la formazione all'insegnamento.

7.3.2. Sviluppo professionale continuo

La situazione è simile per le attività di CPD (*Continuing Professional Development*, Sviluppo Professionale Continuo) per il personale docente. In molti paesi lo sviluppo professionale continuo è molto decentrato con una grande varietà di istituti pubblici e privati. Perciò è molto difficile sapere quali tipi di corsi sono disponibili. Pare il genere compaia in maniera piuttosto sporadica come tema di corsi di formazione interni o di seminari offerti da istituzioni pubbliche. Soltanto Malta riferisce di attività obbligatorie per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti che comprendono aspetti di genere.

Il genere è spesso incluso in attività legate a temi generali sull'eguaglianza. Il contributo delle ONG è, di nuovo, particolarmente importante nei paesi dell'Europa centro-orientale.

Come accade per la formazione iniziale degli insegnanti, anche le attività di sviluppo professionale continuo per insegnanti sono collegate in alcuni paesi a specifici piani di azione. Per esempio in Austria l'integrazione delle dimensioni di genere è applicata anche a centri di formazione interna per insegnanti. In Spagna e Portogallo, i progetti per l'eguaglianza di genere prevedono anche l'inclusione, nello sviluppo professionale continuo, della dimensione di genere per il personale educativo.

Vari paesi presentano interessanti iniziative nel campo dello sviluppo professionale del personale educativo collegato a tematiche come la scelta della carriera, il rendimento e l'abbandono scolastico da parte dei maschi.

In **Francia** nel 2008 è stato tenuto un seminario nazionale sull'uguaglianza tra ragazze e ragazzi nel sistema educativo all'*École supérieure de l'Éducation nationale* (ESEN), con l'obiettivo di alimentare il pensiero dei dirigenti dell'istruzione pubblica sulla diversificazione delle carriere di ragazze e ragazzi e sull'incidenza delle scuole miste sul comportamento degli alunni.

In **Austria**, una conseguenza dei risultati complessivamente insoddisfacenti del TIMSS è stato il progetto IMST (*Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching*), che è stato avviato nel 1998. L'IMST mira al miglioramento della didattica di queste materie. All'interno dell'IMST è stata istituita un network di genere per migliorare l'insegnamento della matematica e delle scienze naturali, per ampliare le prospettive di apprendimento e il campo di azione per ragazze e ragazzi, e per diminuire il divario di genere. Questo network offre consulenza e informazioni sugli sviluppi recenti e formazione sulle questioni di genere.

⁽²⁴⁾ V.: <http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Artikkeleita>

Nel periodo 2008-2010, l'Agenzia nazionale svedese per l'istruzione ha avuto il compito di fornire formazione interna con lo scopo generale di promuovere l'eguaglianza e combattere l'abbandono maschile della scuola secondaria superiore. La formazione si rivolge a insegnanti e consiglieri scolastici di scuola materna, scuola dell'obbligo e scuola secondaria superiore, scuola per adulti e istruzione superiore. L'Agenzia deve anche diffondere le informazioni in proposito ai comuni e alle scuole, e sostenerli nella loro di sfida alle scelte di materie e carriere tradizionali e di promozione dell'uguaglianza.

*

* *

Nel complesso, nei paesi europei l'insegnamento è una professione decisamente femminile specialmente ai livelli scolastici inferiori. Sebbene questo sia ritenuto un problema in molti paesi, le strategie per invogliare più uomini all'insegnamento nella scuola dell'obbligo sono sporadiche. Le mansioni direttive sono però lasciate in grande misura agli uomini, e pare esserci un'evidente carenza di iniziative nazionali contro questo squilibrio. Le politiche sulla formazione degli insegnanti non si danno particolare pensiero della prospettiva di genere né rispetto alla formazione iniziale né nel prosieguo delle attività di sviluppo professionale per gli insegnanti o per i capi d'istituto. La formazione sui temi di genere appare dipendente in larga misura dall'iniziativa di singoli organismi che forniscono la formazione all'insegnamento.

CAPITOLO 8: POLITICHE DI UGUAGLIANZA DI GENERE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Questo capitolo discute i problemi di uguaglianza di genere nell'istruzione superiore ed esamina le politiche riferite al genere introdotte nei paesi europei. Le differenze di genere emergono nell'istruzione primaria e secondaria in parte perché i ruoli e gli stereotipi tradizionali di genere tendono ad essere riprodotti nella scuola. Queste differenze sono poi riflesse e ulteriormente rafforzate dalle scelte fatte e dalle opportunità aperte a donne e uomini ai livelli più alti di istruzione e di formazione professionale. Perciò è importante esaminare se e come i paesi europei tentino di combattere queste disuguaglianze.

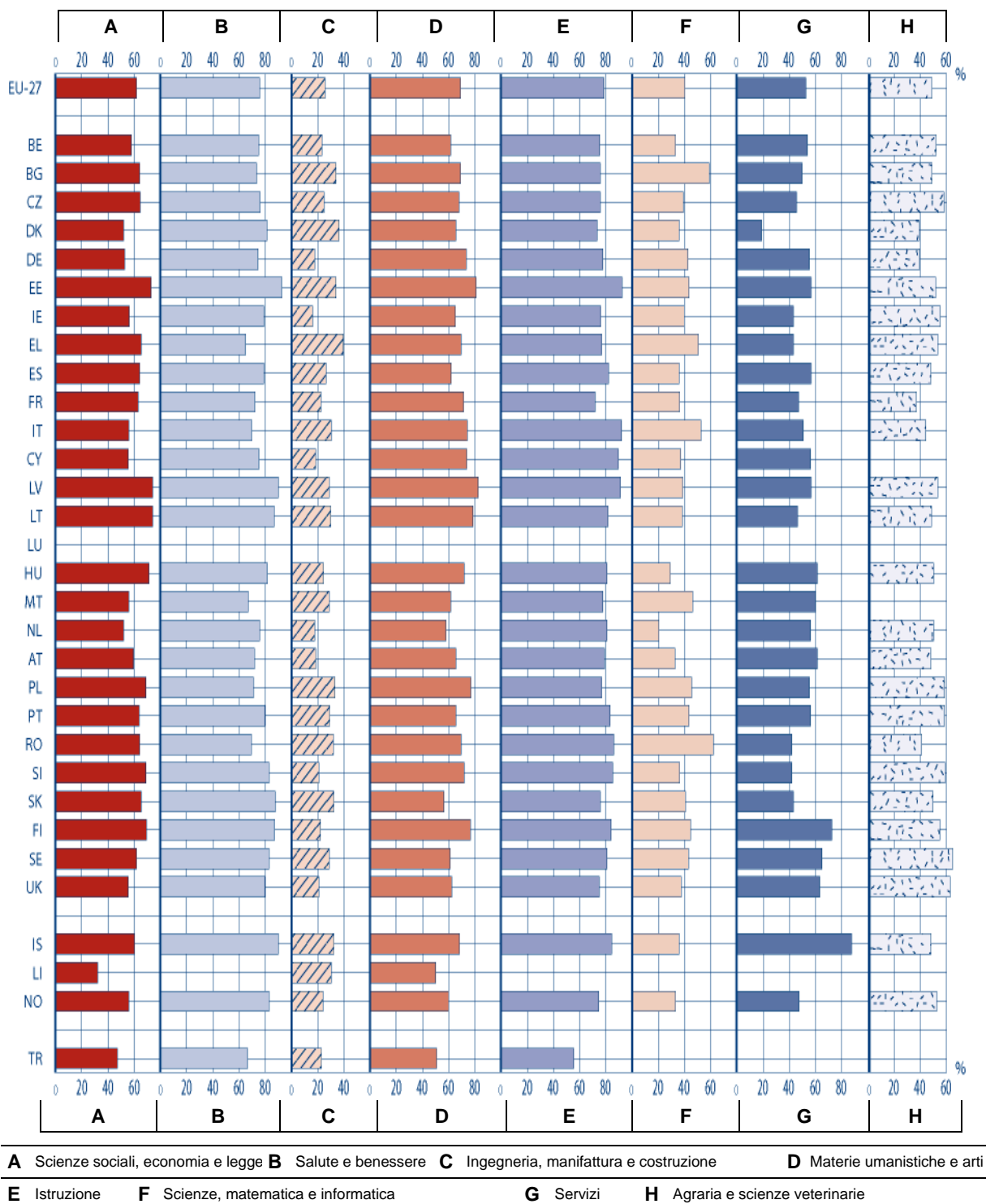
Una maggioranza di paesi europei ha pianificato politiche o sostenuto progetti per contrastare e disuguaglianze di genere nell'istruzione superiore. Diversi paesi adottano provvedimenti specifici a livello di legislazione o di strategie di governo, e alcuni rendono obbligatoria per gli istituti di istruzione superiore la creazione di una politica specifica in proposito (v. cap. 3). Come si ricorda nel cap. 3, nei paesi europei ci sono due preoccupazioni principali rispetto alla disuguaglianza di genere nell'istruzione superiore o terziaria: la segregazione orizzontale e quella verticale. In primo luogo, quasi tutti i paesi sono interessati dalla segregazione orizzontale, il problema cioè che donne e uomini scelgono campi di studi diversi, con una scarsa rappresentanza femminile in ingegneria e scienze. In secondo luogo, molti paesi (cioè la Comunità fiamminga del Belgio, la Repubblica Ceca, la Germania, la Grecia, la Spagna la Francia, i Paesi Bassi, l'Austria, la Slovenia, la Svezia, il Regno Unito e la Norvegia) sono toccati anche dalla segregazione verticale. Questo problema è in rapporto con il 'soffitto di cristallo' attuale nell'istruzione terziaria; mentre il numero delle donne supera quello degli uomini alla fine degli studi superiori, le donne sono un po' sottorappresentate a livello di dottorato, e ce ne sono ancora meno tra i docenti universitari. Si discutono di seguito questi due problemi e le politiche per risolverli.

8.1 Segregazione orizzontale

La notevole variazione della proporzione tra uomini e donne nei differenti ambiti di studio nell'istruzione terziaria riguarda quasi tutti i paesi. Sebbene sia relativamente piccola la differenza tra i risultati di ragazze e ragazzi, specialmente in campo matematico e scientifico, come segnalano le indagini internazionali (v. cap. 2), questo schema di disuguaglianza è simile tra studenti e laureati ed è piuttosto costante in tutta Europa. Le differenze nella scelta del corso universitario da parte dei giovani possono essere attribuite alla percezione tradizionale di ruoli e identità di genere come all'ampia accettazione dei valori culturali attribuiti a particolari campi di studio. Per esempio, mentre alcuni campi, specialmente scienze e ingegneria, sono in genere considerati 'maschili' e adatti agli uomini, altri, legati al massimo grado all'attività di cura come l'educazione e la salute, sono definiti 'femminili' e adatti alle donne. Questo rende difficile ai membri del sesso minoritario entrare in questi campi senza sfidare la cultura dominante o la loro stessa percezione di sé (v. anche cap. 1)

La figura 8.1 illustra le differenze esistenti fra laureati maschi e femmine per campo di studio. I campi a larga predominanza femminile sono istruzione e formazione, salute e assistenza, e arte e materie umanistiche. L'eccezione è la Turchia, dove a causa del numero relativamente basso di laureate gli unici campi a predominanza femminile sono istruzione e formazione (55 % di donne) e arti e materie umanistiche (67 %).

Figura 8.1: Laureate donne (ISCED 5-6) in vari ambiti di studio come percentuale dei laureati totali in tali settori, 2007



Capitolo 8: Politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione superiore

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	61,8	57,8	64,4	64,7	52,0	52,9	73,1	56,4	65,3	64,3	63,1	55,9	55,5	74,3	74,1	:
B	75,9	75,1	73,3	76,0	81,2	74,6	92,7	79,1	65,0	78,9	72,4	69,8	75,4	90,1	86,7	:
C	25,5	23,2	33,9	24,8	36,2	17,9	34,2	16,2	39,5	26,6	22,5	30,4	18,7	28,7	30,2	:
D	68,9	61,4	68,9	67,8	65,5	73,3	80,8	65,0	69,3	61,9	71,3	74,1	74,0	82,5	78,7	:
E	78,3	75,2	75,7	75,5	73,3	77,8	92,4	76,2	76,8	81,9	71,8	91,9	89,5	91,1	81,7	:
F	40,2	32,9	58,9	38,9	35,7	42,5	43,2	39,7	50,4	35,9	36,1	52,5	37,1	38,8	38,4	:
G	52,6	53,6	49,8	45,2	18,9	55,3	56,3	42,9	43,0	56,6	47,0	50,6	55,9	56,3	46,3	:
H	48,7	52,0	48,8	57,9	39,0	39,3	51,5	54,9	53,1	47,8	36,9	43,9	0,0	53,0	48,3	:

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
A	71,6	55,8	52,0	59,4	68,9	64,0	64,3	69,1	65,5	69,5	62,0	55,7	60,4	32,3	55,8	47,2
B	81,6	67,1	75,6	71,8	71,2	79,8	69,4	83,1	87,5	87,3	83,0	79,6	90,0	0,0	83,1	66,7
C	24,7	28,7	17,8	18,5	33,4	29,2	32,2	21,1	32,4	22,1	28,9	21,1	32,5	30,4	24,3	22,8
D	71,8	61,5	58,1	65,7	77,1	65,6	69,4	71,8	56,4	76,5	61,3	62,4	68,2	50,0	59,8	50,9
E	80,6	77,5	80,9	79,0	76,7	83,3	86,1	85,0	75,6	84,1	80,6	74,8	84,4	0,0	74,5	55,3
F	29,3	46,1	20,2	32,5	45,4	43,5	61,9	36,4	40,5	44,5	42,9	37,5	35,7	0,0	32,9	45,2
G	61,1	60,0	56,0	61,1	55,2	56,0	41,7	41,7	42,8	72,2	64,8	63,3	87,5	0,0	47,4	27,0
H	49,8	0,0	50,1	48,1	58,3	58,4	40,9	58,5	49,7	54,7	64,6	62,5	48,1	0,0	52,4	52,7

A Scienze sociali, economia e legge **B** Salute e benessere **C** Ingegneria, manifattura e costruzione **D** Materie umanistiche e arti

E Istruzione **F** Scienze, matematica e informatica **G** Servizi **H** Agraria e scienze veterinarie

Fonte: Eurostat (dati estrapolati a settembre 2009).

Note aggiuntive

Belgio (BE fr, BE nl): i dati non includono le seconde qualifiche nell'istruzione terziaria non universitaria nella Comunità fiamminga e i dati della Comunità di lingua tedesca.

Italia: i dati escludono la seconda laurea e le qualifiche successive del livello ISCED 5A e ISCED 6.

Cipro: il numero di studenti che studiano all'estero costituisce oltre la metà del numero totale degli studenti nell'istruzione terziaria. Le aree disciplinari a Cipro sono limitate.

Liechtenstein: non ci sono dati sul Liechtenstein per certi ambiti di studio, perché la maggioranza degli alunni/studenti studia e si laurea all'estero, soprattutto in Svizzera e in Austria (dopo la scuola dell'obbligo, dal livello ISCED 3 al livello ISCED6).

Nell'**istruzione e formazione**, in media, l'80 % dei laureati sono donne nell'UE-27, e le donne sono in maggioranza in tutti i paesi esaminati. In Italia, Estonia e Lettonia la percentuale delle donne è particolarmente alta; solo uno su 10 laureati in questi ambiti di studio è maschio. Nell'area della **salute e assistenza** le donne sono il 76 % dei laureati, e cioè la maggioranza in tutti i paesi (meno la Turchia), specialmente in Estonia, Lettonia e Islanda (circa il 90 % o più). Anche l'area **umanistica e artistica** ha una maggioranza di donne tra i laureati, approssimativamente il 70 %. In questo ambito di studi, in Estonia e Lettonia solo uno su 5 dei laureati sono maschi.

Nell'area delle **scienze sociali, economia e giurisprudenza**, che ha il numero di gran lunga maggiore di studenti e laureati, le femmine sono in leggera maggioranza. Nell'UE-27, in media, circa il

60 % dei laureati sono donne. Nei paesi baltici e in Ungheria la percentuale di laureate in questi campi è di oltre il 70 %.

All'opposto, nell'area di **ingegneria, industria e costruzioni**, dominano decisamente i maschi: solo un laureato su 4 è donna. I maschi sono molto più rappresentati in tutti i paesi, specialmente in Germania, Irlanda, Cipro, Paesi Bassi e Austria, dove la percentuale di laureate donna è di meno del 20 %. L'area di **scienze, matematica e informatica** vede un leggero predominio maschile: gli uomini sono circa il 60 % dei laureati. Vale la pena di notare però che in Bulgaria e in Romania lo schema generale è rovesciato, con una maggioranza femminile in questo ambito.

Ci sono grandi variazioni nazionali riguardo alla composizione per genere dei laureati nell'area dei **servizi**, mentre quella **agaria e veterinaria** vede una distribuzione pressoché uguale di femmine e maschi. Però queste aree sono piuttosto piccole, e producono meno del 10 % di tutti i laureati.

8.1.1 Politiche e progetti rivolti alla segregazione orizzontale

La maggior parte dei paesi che seguono politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione superiore ha come scopo principale la lotta alla segregazione orizzontale e allo squilibrio di genere nella scelta del corso universitario. Quasi tutte queste politiche e progetti si rivolgono a ragazze e donne; solo una minoranza di programmi si rivolge alle scelte fatte da ragazzi e uomini.

Gli strumenti politici che mirano a cambiare le tradizionali scelte femminili (e talvolta maschili) sono principalmente due. In primo luogo, si fornisce un orientamento culturale o professionale nelle scuole secondarie (v. cap. 4). In secondo luogo, esistono progetti di sensibilizzazione che coinvolgono gli istituti di istruzione superiore. Questi progetti possono essere avviati o sostenuti economicamente dai ministeri o dai governi. Per lo più il loro obiettivo è attrarre più donne verso scienze, matematica e informatica nonché verso l'ingegneria, l'industria e le costruzioni. Le pratiche più comuni comprendono l'organizzazione di open days nelle università e l'assegnazione di premi speciali alle studentesse.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio** la facoltà di Economia, Scienze e Innovazione sta attualmente finanziando un progetto mirato ad aumentare il numero di donne negli studi di ingegneria. Questo progetto intende fornire modelli di ruolo per le studentesse e ambisce a sradicare lo stereotipo di genere dell'ingegnere nel periodo compreso fra il 2008 e il 2010.

Nella **Repubblica Ceca** nel 2001 è stato istituito il Centro di Contatto Nazionale Donne e Scienza (*Ženy a věda*) come progetto dell'Istituto di Sociologia dell'Accademia delle Scienze della Repubblica Ceca, finanziato dal Ministero dell'Istruzione, Gioventù e Sport. L'obiettivo del Centro è contribuire ad influire sulla discussione di genere nell'area della Ricerca e dello Sviluppo e di delineare una politica scientifica e delle risorse umane nel paese, con riguardo specifico alla posizione delle donne nella scienza. Inoltre nel 2009 è stato avviato un progetto pilota di mentoring per le studentesse della scuola secondaria, denominato 'Barriere'.

In **Germania** è stato lanciato nel 2008 il Patto Nazionale per le Donne nelle carriere MINT come parte della campagna di qualificazione del Governo Federale 'Progresso attraverso l'Istruzione'. Lo scopo è di incoraggiare ragazze e donne a seguire formazione, a conseguire lauree universitarie e a intraprendere carriere nelle aree di matematica, scienza dell'informazione, scienze naturali e tecnologia (MINT). Questo progetto comprende molti partner, industriali, scienziati, ricercatori, politici e operatori nei media, e agisce con lo slogan 'Come on, do MINT'. Presentando modelli di ruolo positivi, i partecipanti al Patto contribuiscono alla riduzione degli stereotipi associati a questi ambiti di attività. Nello stesso tempo hanno concordato un aumento degli sforzi per facilitare l'equilibrio tra lavoro e impegni familiari.

In **Francia**, la Missione per la Parità nell'Istruzione Superiore e la Ricerca dispone un piano annuale di misure specifiche tese a incoraggiare più ragazze a scegliere materie scientifiche, controlla l'equilibrio tra uomini e donne nelle carriere scientifiche e garantisce che si tenga presente la dimensione di genere negli istituti di ricerca, nei programmi e

nelle politiche francesi. Lavora con associazioni di scienziate, e nel 2004 ha firmato un accordo quadro con tre di loro per incoraggiare più ragazze verso corsi e carriere scientifiche. Il sito web www.elles-en-sciences.org ne è un risultato. Inoltre la Missione organizza ogni anno il Premio Irène Joliot-Curie, sostiene iniziative specifiche e pubblica regolarmente dati numerici, statistiche e studi. In più, nel 2005 le scuole d'ingegneria si sono date autonomamente degli obiettivi in un 'Convegno per la promozione dell'uguaglianza di genere' firmato dalle Conferenze delle *grandes écoles* e del Ministero per la Parità e l'Uguaglianza nel Lavoro.

In **Irlanda**, il progetto 'modello di ruolo' è nato allo scopo di incoraggiare più ragazze a considerare di studiare e lavorare nei campi non tradizionali delle scienze, dell'ingegneria e della tecnologia. È stato prodotto da Women in Technology and Science (WITS), una rete non governativa di professioniste che lavorano nei settori SET, ed è stato finanziato dal Dipartimento dell'Istruzione e della Scienza. Il progetto comportava anche il sostegno, sul piano nazionale, di sei istituti di terzo livello per programmare un 'giorno del modello di ruolo' come modo per incrementare la partecipazione femminile ai corsi SET di terzo livello. Inoltre, la Science Foundation Irlanda (SFI) ha varato quattro programmi per combattere la sotto-rappresentanza di donne nella ricerca scientifica e ingegneristica irlandese. Questi progetti mirano a incoraggiare e sostenere lo sviluppo di meccanismi e pratiche sostenibili per garantire alle ricercatrici pari opportunità di competere sulla base della loro esperienza, conoscenza e potenziale in campo scientifico.

In **Lituania**, la *Strategia per garantire pari opportunità nelle scienze a uomini e donne* traccia una serie di obiettivi e misure per stabilire l'uguaglianza di genere nel sistema dell'istruzione superiore. Sebbene la strategia sia innanzitutto diretta a garantire la parità di genere nella comunità scientifica lituana, ci si aspetta che i risultati della sua applicazione abbiano, in futuro, un effetto positivo non solo nel raggiungere l'equilibrio dei generi nei diversi campi di studio, ma anche nel creare un ambiente culturale non influenzato dal genere per gli studenti di entrambi i sessi.

Nei **Paesi Bassi** nei prossimi anni il Ministero dell'Istruzione, Cultura e Scienza e la *Platform Bèta Techniek* investiranno di più in attività dirette ad informare e motivare le ragazze. La *Platform Bèta Techniek* vuole che nel 2009 siano formulati obiettivi per l'istruzione professionale secondaria, l'istruzione professionale superiore e l'istruzione universitaria. In più, oltre a puntare l'attenzione sulle ragazze in tutti i settori dell'istruzione, ci si rivolge anche ai ragazzi, specie riguardo ai programmi d'insegnamento (v. cap. 7).

In **Austria**, l'uguaglianza di genere è uno dei principi guida per le università implementato nella Legge sull'Università del 2002. Un programma importante del paese è il FIT (*Frauen in die Technik*. Donne nella tecnica), il cui scopo è informare le studentesse sulle opzioni di studio, e incoraggiare le ragazze a interessarsi a campi di studio non tradizionali. Il FIT è coordinato dal Ministero dell'Istruzione, Arte e Cultura ed è realizzato in sei città universitarie austriache. Le studentesse di ingegneria o scienze naturali visitano le scuole per presentare le opportunità in questi campi alle studentesse interessate, che hanno anche la possibilità di frequentare i 'giorni dell'informazione' presso le università, lezioni di prova, seminari, dibattiti eccetera.

In **Polonia**, nel 2008, una campagna condotta con lo slogan 'Ragazze, studiate ai politecnici!' (*Dziewczyny na politechniki!*) fu promossa dalla Fondazione per l'Istruzione *Perspektywy* e dalla Conferenza dei Rettori dei Politecnici per pubblicizzare programmi di ingegneria e tecnologia fra le ragazze. Come parte dell' 'Open Day – solo per le ragazze' 14 politecnici hanno preparato programmi speciali, comprendenti classi di laboratorio, dibattiti, incontri con ricercatrici e studentesse che seguivano corsi di laurea in ingegneria e scienze. La campagna è stata ripetuta con successo nel 2009.

Nel **Regno Unito** ci sono iniziative nazionali per contrastare lo squilibrio di genere in certe aree disciplinari nel settore terziario, specialmente scienze e ingegneria. Una delle più note è *Women into Science and Engineering* (WISE), una campagna che collabora con partner diversi per incoraggiare le ragazze in età scolare a prendere in considerazione e a seguire corsi di scienze, tecnologia, ingegneria o costruzioni e a intraprendere le relative carriere.

In **Norvegia**, attribuire dei punti in più per l'iscrizione a università e collegi universitari è uno strumento usato in rapporto ai campi di studio con squilibri di genere. Il Ministero ha stabilito centri nazionali di matematica e scienze che, insieme ad altri partner, hanno l'incarico di incoraggiare e reclutare studenti, specialmente femmine, per gli studi scientifici.

8.2 Segregazione verticale

Esistono notevoli differenze di genere per quanto riguarda la partecipazione e il conseguimento di diplomi nell'istruzione superiore (ISCED 5-6). In linea generale, fra gli iscritti nell'istruzione superiore risultano esserci più donne che uomini (cfr. EACEA/Eurydice 2009a, figura 2009a, figure C16 e F6). Un'eccezione è la Turchia, dove solo il 43% degli studenti sono donne. Nell'UE-27, le donne rappresentano in media il 55% degli studenti iscritti nel livello terziario. In Islanda, questa cifra sale al 64%. In tutta Europa è ancora più alta la percentuale di donne che termina gli studi laureandosi: le donne sono il 59% dei laureati. In Estonia e in Lettonia, la percentuale delle donne che consegue una laurea è addirittura più elevata, raggiungendo circa il 70%.

La percentuale media di donne iscritte all'istruzione terziaria nell'UE-27 è gradualmente cresciuta negli ultimi anni (dal 1998 al 2006 c'è stato un aumento del 2 %). L'andamento è simile nella maggior parte dei paesi europei, con una crescita di più del 5 % in Repubblica Ceca, Malta, Romania e Slovacchia: Bulgaria e Cipro sono gli unici paesi in cui le quote di partecipazione femminile sono diminuite fra il 1998 e il 2006 (rispettivamente del 7 % e del 4 %). Negli stessi anni la percentuale di laureate è aumentata anche più rapidamente, con una crescita media del 4 % nell'UE-27; in Germania, Ungheria e Islanda l'aumento è stato superiore all'8 %.

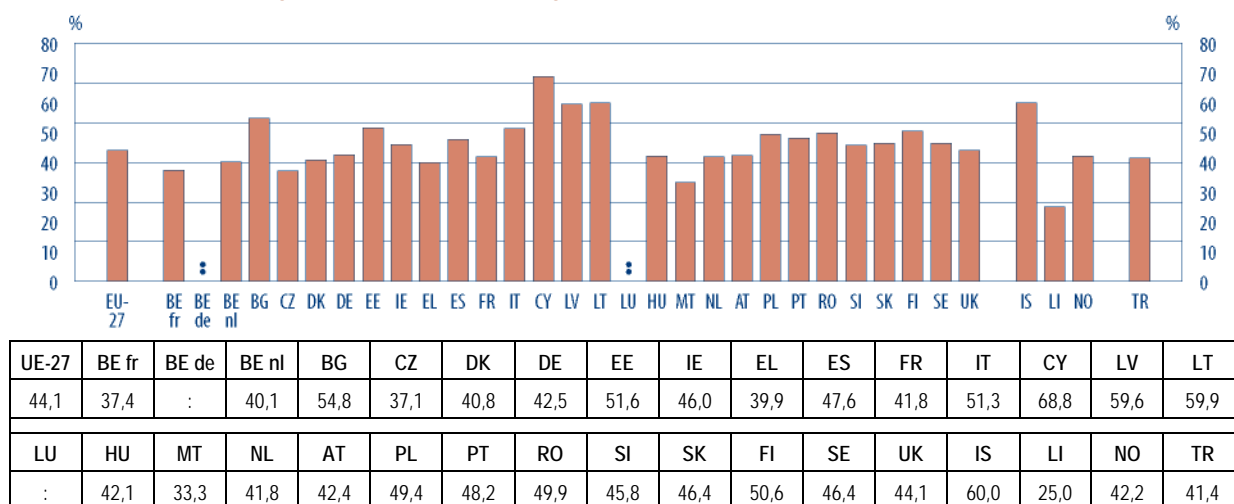
Questo aumento percentuale di laureate non è visto come un problema nella grande maggioranza dei paesi, soprattutto perché non ci sono grandi differenze tra le percentuali di partecipazione di donne e uomini nella maggior parte dei paesi. Nondimeno un rapporto dello HEPI (*Higher Education Policy Institute*), un gruppo di riflessione indipendente del Regno Unito, mette in luce le possibili difficoltà nel futuro, sostenendo che questa tendenza potrebbe 'far nascere stereotipi opposti, particolarmente per gli uomini provenienti da ambienti svantaggiati sul piano socioeconomico' (HEPI 2009, punto 101). A livello nazionale, Finlandia e Svezia sono piuttosto toccate da questo problema.

In Svezia, nel gennaio del 2009, la Commissione per l'Uguaglianza di Genere nell'Istruzione Superiore è stata incaricata di sostenere e proporre misure per promuovere questi tipo di uguaglianza nell'istruzione superiore. È stato chiesto a questo organismo di rivolgere particolare attenzione alla questione della scelta di studi universitari legata al genere e al problema di una diminuzione nella percentuale di uomini che seguono programmi e corsi universitari. La Commissione riferirà al governo svedese non oltre il 1 gennaio 2011.

Malgrado queste tendenze generali, il confronto delle percentuali di donne in possesso di qualifiche di livello ISCED 5 e ISCED 6 (cioè a livello di dottorato) rivela donne come queste siano ancora leggermente sottorappresentate nei dottorati. Come mostra la figura 8.2, la percentuale di donne con dottorato è in media del 44 % nell'UE-27, e del 50 % o più solo in Bulgaria, Estonia, Italia, Cipro Lettonia, Lituania, Romania, Finlandia e Islanda; è invece inferiore al 40 % nella Comunità francofona del Belgio, nella Repubblica Ceca, a Malta e in Liechtenstein. Ciò nonostante, nel caso di Cipro, Malta, Islanda e Liechtenstein, a causa del bassissimo numero di dottorati in termini assoluti, i dati sulla percentuale di donne debbono essere interpretati con attenzione. È interessante come in Turchia la percentuale di donne con dottorato non sia molto inferiore (41 %) a quella delle laureate del livello ISCED 5. In complesso queste percentuali rimangono relativamente stabili dal 2004, ma con una leggera tendenza all'aumento. In Danimarca, Slovenia e Finlandia c'è stato un aumento superiore al 10 %, mentre l'Estonia è l'unico paese in cui, dal 2004, la proporzione di donne con dottorato.

Le donne sono più sottorappresentate anche tra i professori e il personale universitario. Come mostra la figura 8.3 nel corpo docente ai livelli ISCED 5-6 la percentuale di donne è inferiore al 50 % in tutti i paesi, tranne in Lettonia e in Lituania. La percentuale di insegnanti e professori donne è particolarmente bassa in Repubblica ceca, Germania, Grecia, Francia, Italia, Ungheria, Malta, Olanda, Austria e Slovenia. Nondimeno, bisogna notare che nella maggior parte dei paesi la percentuale di donne nel personale accademico è in lento aumento dal 1998. C'è stato un aumento superiore al 30 % in Paesi Bassi, Austria, Slovacchia, Slovenia e Regno Unito. I paesi in cui la proporzione relativamente bassa di insegnanti femmine nell'istruzione superiore è abbastanza stabile sono Grecia, Francia ed Ungheria; si è stabilizzata a un livello proporzionalmente più alto in Polonia e in Islanda. In due paesi, cioè Repubblica ceca ed Estonia (quest'ultima stando ai dati dal 2004), la percentuale di donne nel personale accademico è diminuita a partire dal 1998 (calcoli Eurydice basati su Eurostat, 2009).

Figura 8.2: Percentuale di ragazze con dottorato di livello ISCED 6, 2007

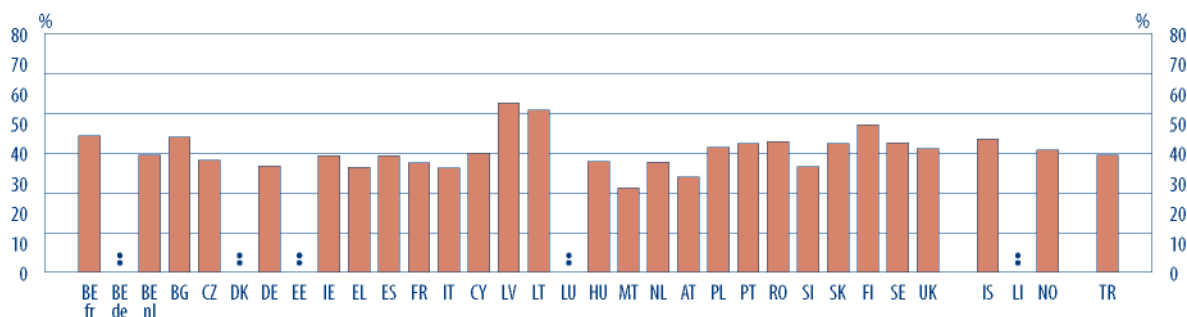


Fonte: Eurostat (dati estrapolati a settembre 2009).

Nota aggiuntiva

Italia e Liechtenstein: i dati sono del 2006

Figura 8.3: Percentuale di donne docenti/facenti parte del personale accademico sulla percentuale totale ai livelli ISCED 5-6, 2007



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
45,7	:	39,3	45,4	37,6	:	35,6	:	39,2	35,2	39,1	36,7	35,0	39,9	56,7	54,5	:
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
37,1	28,4	36,9	32,1	42,0	43,2	43,9	35,4	43,3	49,5	43,4	41,4	44,7	:	41,1	39,3	

Fonte: Eurostat (dati estrapolati a settembre 2009).

Note aggiuntive

Repubblica ceca e Malta: i dati sono del 2006.

Finlandia: ai livelli ISCED 5-6 i dati sul personale accademico includono solo il personale docente, mentre i ricercatori non sono conteggiati. In precedenza il personale di ricerca era incluso nel personale accademico ai livelli ISCED 5-6.

Svezia: nel personale accademico sono compresi gli studenti post-laurea con incarichi di insegnamento.

La figura 8.3 rappresenta i corpi accademici a prescindere dal grado. I dati sui componenti anziani mostrano che la percentuale femminile nelle posizioni accademiche più alte è molto minore in tutta Europa: nel 2007, nell'UE-27, al grado inferiore le donne erano il 44 %, al grado medio il 36 % e solo il 19 % a quello più alto (Commissione Europea 2009b, p. 75). Più di recente le statistiche nazionali disponibili illustrano questo fenomeno in relazione alle categorie nazionali di grado accademico.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, mentre le donne fra gli assistenti accademici sono il 52 %, tra il personale scientifico sono solo il 44 %, e costituiscono meno di un quinto (19 %) del personale accademico autonomo (*zelfstandig academisch personeel*, che comprende tutti i professori) (VLIR, 2008a, p. 11).

In **Spagna**, secondo i dati dell'anno accademico 2006/2007, le donne sono solo il 36 % del corpo docente nelle università pubbliche, e la percentuale di professoressa di prima fascia (la posizione più elevata e meglio pagata) è del 14 % soltanto (IFIIE e Istituto de la Mujer, 2010).

Nei **Paesi Bassi**, secondo i dati del 2007, il 30 % degli assistenti, il 17 % degli assistenti anziani e solo l'11 % dei professori universitari sono donne (Ministero Olandese dell'Istruzione, Cultura e Scienza, 2009, p. 131).

In **Austria** le donne sono soltanto il 17 % dei professori universitari, sebbene rappresentino il 40 % degli assistenti (semestre invernale 2008) (BMWF, 2009).

Nel **Regno Unito**, nell'anno accademico 2007/2008, erano donne solo il 14 % dei vicerettori e il 19 % dei professori (HESA 2009).

Quindi la percentuale femminile nel corpo docente degli istituti di istruzione superiore arretra con il salire di ogni grado della scala accademica. Sebbene ciò possa essere parzialmente spiegato con il fatto che solo relativamente di recente le donne sono entrate in molte nelle università e hanno scelto la carriera accademica, questo 'soffitto di cristallo' può essere anche il risultato del maschilismo che

domina in genere nella vita accademica. Ciò nonostante solo una minoranza di paesi pare preoccuparsi di questo fenomeno.

8.2.1 Politiche e progetti rivolti alla segregazione verticale

Solo in un terzo dei paesi esaminati esistono politiche o progetti contro la segregazione verticale a livello di istruzione terziaria. Le politiche in questo caso prevedono di solito l'offerta di sostegno alle donne che intraprendono la carriera accademica: tale sostegno può essere economico, con l'attribuzione di risorse aggiuntive alle università che promuovono l'impiego di ricercatori e insegnanti donne. Gli misure possono includere formule di finanziamento che tengono conto della percentuale di docenti donne o contratti a progetto che legano il raggiungimento di obiettivi strategici al finanziamento (per maggiori dettagli v. Eurydice, 2008a). In più alle giovani studiose si possono offrire orientamento e consulenza per la loro carriera. Infine, i paesi possono anche attuare politiche o stanziare finanziamenti per facilitare l'equilibrio tra lavoro e vita privata, con l'offerta di servizi all'infanzia o con politiche di discriminazione positiva che incoraggino le donne a riprendere il lavoro dopo un'interruzione della carriera.

Le misure politiche più ampie sono quelle della **Comunità fiamminga del Belgio**. In genere le università fiamminghe implementano diverse politiche indirizzate alle disuguaglianze di genere, dalla consulenza di carriera alle pratiche trasparenti di assunzione, alle politiche che migliorano l'equilibrio fra lavoro e vita privata (promozione di orari di lavoro flessibili, asili, rientro dopo un'interruzione del lavoro). Inoltre, alla luce della sottorappresentanza femminile nel governo e nelle posizioni accademiche superiori, il Ministero dell'istruzione e della formazione raccomanda che le ricercatrici siano incoraggiate a partecipare alle commissioni di ricerca, ai consigli di facoltà e alle commissioni di nomina. Un'altra azione è il progetto e la realizzazione di un sistema di valutazione che tenga conto della qualità della ricerca piuttosto che di indicatori quantitativi. Infine, è stato realizzato, nel 2008, un nuovo sistema di finanziamento delle università, in cui le risorse finanziarie sono dipendenti da un aumento dei docenti donne (VLIR,2208b).

Per quanto riguarda progetti specifici, nel 2008, all'interno del gruppo di lavoro delle Pari opportunità del Consiglio interuniversitario fiammingo, i partner nazionali hanno sviluppato il particolare tema delle risorse umane. Il risultato, 'Equality Guide – HR Instruments for Equal Opportunities at Universities' comprende un manuale per combattere le disuguaglianze offrendo strumenti di gestione delle risorse umane sensibili al genere e per promuovere pari opportunità nelle carriere universitarie e nella direzione del personale.

In **Germania**, per aumentare la percentuale di scienziate donne in posizioni direttive nelle università, il Ministero federale dell'istruzione e della ricerca promuove programmi mirati entro il quadro della sua Strategia di integrazione di genere nelle scienze. Questi programmi comprendono la creazione di un 'Center of Excellence Women and Science' (CEWS) che funge da agenzia nazionale di coordinamento, informazione e consulenza per le organizzazioni scientifiche e politiche, per le istituzioni, per le scienziate e per le imprese. Il Ministero federale sostiene anche istituti di ricerca che mettono asili a disposizione delle loro impiegate.

Dal 2007, inoltre, nel quadro del 'Programma per l'insegnamento universitario femminile' del governo federale e dei *Länder*, si finanziano gli istituti di istruzione superiore solo se, insieme alla domanda di finanziamento, presentano una politica di pari opportunità e se questa politica viene approvata. Quasi la metà di tutti gli istituti statali di istruzione superiore in tutta la Germania ha presentato le proprie politiche sulle pari opportunità nelle due fasi della domanda, e finora oltre 100 di essi sono stati approvati.

In **Grecia** ogni istituto per l'istruzione superiore deve preparare un piano strategico che regola orizzontalmente aree come la mission dell'istituzione, il reclutamento dei docenti, l'amministrazione del personale, i programmi di ricerca e altri aspetti curriculari, infrastrutturali e organizzativi. In queste aree, è da considerare questione di primaria importanza per gli istituti d'istruzione superiore la promozione di pari opportunità e di uguaglianza tra i sessi.

In **Austria**, per infrangere il cosiddetto 'soffitto di cristallo', il Ministero responsabile ha cominciato ad adottare una serie di misure, per esempio borse di studio per le donne, sostegno economico per le pubblicazioni, asili nelle università, uffici di coordinamento per Donne e Studi di genere. In più sono stati realizzati organismi giuridici come la Commissione di lavoro sul pari trattamento nelle università o il Decreto per un Piano d'azione contro le discriminazioni nell'ambito del Ministero federale, e programmi come la Carta di azione contro le discriminazioni nelle scienze. Nel 2005 è stato varato un programma per aumentare il numero di docenti universitari donne (*'Excellentia'*) L'obiettivo del programma è il raddoppio della percentuale di docenti donne dal 13 % (2003) al 26 % nel 2010. Le università hanno un bonus di 33 000 euro per ogni professoressa in più (per le nuove nomine che aumentano il numero assoluto e anche per la percentuale di donne).

Nei **Paesi Bassi**, il Ministero dell'istruzione, la cultura e della scienza ha varato il Programma Aspasia, gestito dalla NWO (Organizzazione olandese per la Ricerca scientifica) dal 2004. Questo programma offre sussidi di 100 000 euro alle università che promuovono l'accesso all'insegnamento universitario di laureate specifiche. Inoltre, il Ministero ha messo a disposizione un sussidio per rafforzare la rete nazionale delle donne docenti (LNVH) ⁽²⁵⁾. Lo scopo della LNVH è la promozione di una rappresentanza proporzionale femminile entro la comunità universitaria, fine per il raggiungimento del l'organizzazione ha sviluppato diverse attività. La LNVH rileva la rappresentanza femminile in posizioni scientifiche e politiche e diffonde i risultati.

In **Slovenia**, i provvedimenti di indirizzo si rivolgono sia al miglioramento della posizione delle donne nella scienza, sia all'equilibrio fra lavoro e vita privata. Per esempio, le regole sul (co)finanziamento di progetti di base, applicativi e di post-dottorato, tengono conto del periodo di congedo per maternità nel caso di richieste del capo di un progetto, per esempio come fattore che influisce sul numero di pubblicazioni o sull'età dei candidati (c'è spesso un'età massima nel caso di progetti post-dottorato, che viene innalzata per tener conto del periodo di congedo per maternità).

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia)**, l'uguaglianza di genere (*Gender Equality Duty*) e in **Irlanda del Nord** l'*Equality Duty* si applicano a tutte le funzioni delle istituzioni di istruzione superiore, sia al personale che agli studenti.

In **Liechtenstein** nel 1999 è stato aperto un ufficio per le pari opportunità presso la *Hochschule Liechtenstein*, il cui scopo è promuovere la parità di genere nei campi della direzione, dell'amministrazione, dell'insegnamento e della ricerca. Si offre consulenza per le questioni di genere e si aiuta la risoluzione di problemi femminili legati al genere (gravidanza, asili, carriera scientifica, sostegno economico, molestie sessuali ecc.). Sebbene si rivolga a un'utenza femminile, il servizio è aperto anche agli uomini.

In **Norvegia**, tutti gli istituti per l'istruzione superiore sono tenuti ad adottare piani per l'eguaglianza di genere. In più, la Commissione per l'Integrazione delle donne nella scienza, istituita dal Ministero dell'istruzione e della ricerca, sostiene e fornisce raccomandazioni su misure che possono contribuire a integrare gli sforzi per l'uguaglianza di genere negli istituti di istruzione superiore e nel settore della ricerca. Inoltre, il governo ha approvato anche uno schema di incentivi per l'aumento della percentuale di donne nelle posizioni accademiche più elevate in matematica, scienze naturali e tecnologia. Lo scopo è quello di remunerare università e collegi universitari quando impiegano donne in queste posizioni. Il governo si occuperà anche di misure per mantenere e sviluppare l'esperienza delle donne che lavorano in ambienti con prevalenza maschile di modo che si qualificano per posizioni di livello più alto.

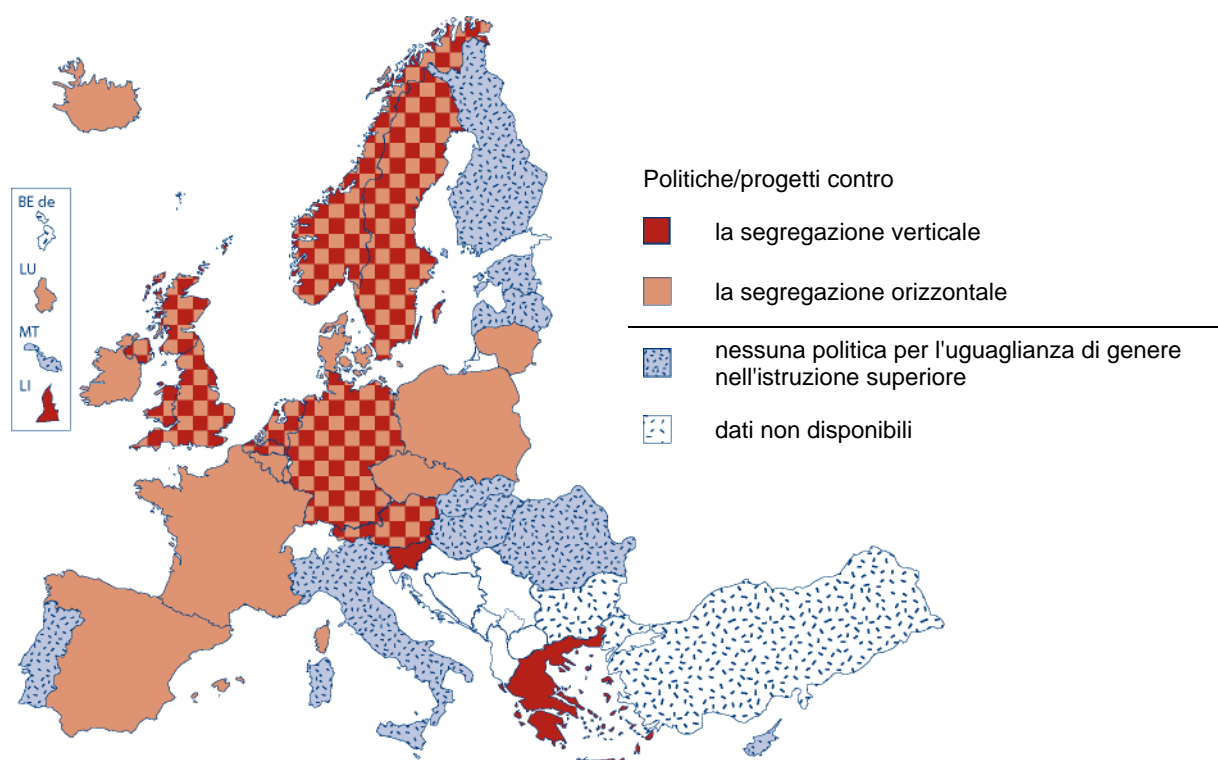
*

* *

⁽²⁵⁾ V.: <http://www.lnvh.nl/>

Per riassumere, la figura 8.4 mostra i paesi che affrontano le questioni della segregazione orizzontale e verticale. I paesi che stanno attuando politiche su entrambi i versanti sono la Comunità fiamminga del Belgio, la Germania, i Paesi Bassi, l'Austria, la Svezia, il Regno Unito e la Norvegia.

Figura 8.4: Politiche e progetti per l'uguaglianza di genere nell'istruzione superiore, 2008/2009



Fonte: Eurydice.

Nota aggiuntiva

Irlanda: informazioni non verificate a livello nazionale.

CONCLUSIONI

Dall'inizio della seconda fase del femminismo negli anni 70, sono state proposte diverse politiche e strategie per stimolare il cambiamento di clima e di etica delle scuole e nelle pratiche educative in rapporto alle questioni di genere (cap. 1). Sebbene molte di esse fossero su piccola scala e frammentarie, una volta messe insieme e supportate da adeguate leggi e riforme hanno avuto un'incidenza considerevole. Si potrebbe affermare che queste strategie e iniziative, spesso incentrate sullo svantaggio femminile nell'istruzione, hanno modificato in maniera significativa i modelli di genere nell'istruzione in molti paesi negli ultimi 30 anni. Nondimeno, oggi la disuguaglianza di genere è ancora un problema, sebbene non sia più da riferire solo alle ragazze e alle donne. Il recente dibattito sul genere ha portato in parte l'attenzione, prima prevalentemente sulla stereotipizzazione femminile, anche riflessione sul concetto di mascolinità.

Questo studio ha analizzato se e in che modo i paesi europei affrontano la questione dell'uguaglianza di genere mediante le loro politiche educative e ha mostrato che, pur avendo problemi simili, la maggior parte dei paesi si concentra su aspetti diversi e a diversi livelli. Questa conclusione riassume, in prima istanza, le priorità principali delle politiche per l'uguaglianza di genere in Europa, e successivamente indica in quali direzioni potrebbero andare le varie politiche per controbilanciare le disuguaglianze esistenti.

Preoccupazioni sull'uguaglianza di genere rilevate nei paesi europei

L'uguaglianza di genere ha molte definizioni ed è stata adattata a molti contesti. Questo studio mostra che essa viene affrontata in modi diversi nei paesi europei: è incorporata nella legislazione in diversi modi e a vari livelli e presenta una varietà di definizioni. Nella maggior parte dei paesi europei, l'uguaglianza di genere in ambito educativo è intesa come pari trattamento e pari opportunità da un lato, e uguaglianza di risultati dall'altro.

L'analisi delle politiche per l'uguaglianza di genere nei paesi europei indica che l'obiettivo principale che le sottende è la **lotta** contro i **ruoli e gli stereotipi** tradizionali e persistenti (cap. 3). In Europa si adottano misure diverse per raggiungere questo obiettivo, come l'orientamento professionale, l'insegnamento sensibile al genere o la revisione dei curricula (cap. 4 e 8). Oggi, tuttavia, le scuole europee sono ancora ben lontane dall'usare tutti i mezzi potenzialmente a disposizione per sradicare i ruoli tradizionali. Quello che ragazzi e ragazze possono e dovrebbero fare nel loro futuro professionale (e personale) è ancora molto segnato dai concetti tradizionali dei ruoli di genere.

Un punto di debolezza potenziale nelle misure attuali è l'attenzione preponderante sulle ragazze. Per esempio, mentre si è molto attenti al rapporto delle femmine con la tecnologia, lo si è di meno ai maschi e al loro accesso alle professioni legate alla cura. Ma i ruoli di genere possono essere combattuti efficacemente solo quando il cambiamento va in entrambe le direzioni.

Riguardo all'abbattimento degli stereotipi tradizionali, risulta che una priorità politica specifica è la **lotta contro i modelli di rendimento scolastico basati sul genere**; questa priorità ha una connessione particolare con il basso profitto dei maschi. Tuttavia, come si è visto nel cap. 5, sono poche le strategie nazionali se ne direttamente fanno carico in maniera diretta.

Una seconda priorità politica importante, definita specificatamente in diversi paesi, è la lotta contro **la violenza e le molestie basate sul genere**. Tuttavia la maggior parte delle azioni sembra limitata a singoli progetti e iniziative legati spesso al coinvolgimento delle ONG e non a specifiche strategie nazionali (cap. 4).

Infine, l'aumento della **rappresentanza femminile negli organi decisionali** nel campo dell'istruzione è un'importante priorità politica. Non si tratta certo di una novità, giacché l'assunzione femminile di ruoli direttivi in generale è da molto tempo una questione politica e di grande importanza per la società. Le politiche relative mirano a promuovere un maggior numero di capi d'istituto donna e a dare più possibilità di raggiungere gradi elevati nell'istruzione superiore (cap. 7 e 8). Dalle le statistiche risulta che la maggior parte dei paesi deve fare ancora molta strada per ottenere l'uguaglianza di genere in questo campo.

Esistono certamente differenze tra i paesi europei per quanto riguarda il grado di attenzione rivolto a queste diverse priorità politiche. Ciò è in parte dovuto al fatto che i diversi paesi hanno iniziato ad impegnarsi su problemi e politiche relativi all'uguaglianza dei generi in periodi diversi; gli stati dell'Europa centro-orientale, membri dell'UE da relativamente poco tempo, sono stati tra gli ultimi ad affrontare questa questione. Di conseguenza, molti di questi paesi o non hanno programmi politici per l'uguaglianza di genere in ambito educativo, o hanno programmi meno ampi, spesso volti a contrastare la disuguaglianza di genere nel mercato del lavoro. Di contro, alcuni paesi che si occupano del problema da decenni si sono mossi per colpire le disuguaglianze, sia quelle più specifiche che quelle di carattere più generale. La Danimarca, per esempio, è andata verso una politica dell'uguaglianza più ampia anziché solo verso l'integrazione di genere; lo stesso tipo di politica sarà applicato anche nel Regno Unito (cap. 3). Ciò dimostra che la questione delle pari opportunità presenta molte sfaccettature che richiedono risposte politiche molteplici.

Possibili misure per affrontare le disuguaglianze di genere

Le questioni sopra menzionate fanno parte di un insieme complesso in cui interagiscono il genere e le sue connotazioni culturali; la ricerca ha indagato i modi per affrontarle sia a livello scolastico che a livello politico. Il compito di questa sezione è di illustrare le misure potenzialmente risolutive sul piano politico.

Metodi didattici, insegnanti e organizzazione scolastica

Contrastare i ruoli e gli stereotipi di genere nella scuola non è compito facile per chi fa politica o agisce in questo campo (insegnanti, dirigenti scolastici, consulenti ecc.). Una misura menzionata spessissimo nella letteratura è l'eliminazione della stereotipizzazione di sesso tramite la revisione di testi scolastici, materiali scritti e illustrati, domande d'esame ecc. Altre prevedono un aumento dell'attenzione verso il lavoro condotto dall'insegnante, la creazione di gruppi di studio costituiti da coppie miste o, laddove sia ritenuto opportuno, da studenti dello stesso sesso, o ancora un maggior sostegno all'apprendimento. Insegnanti e dirigenti scolastici hanno bisogno anche di pratiche indicazioni pratiche sul piano legale per l'uguaglianza di genere e sul modo di sviluppare un clima scolastico adatto, nonché di informazioni sulla didattica, contenuti delle materie e valutazione (Myers et al., 2007).

In termini di organizzazione delle materie e di orario scolastico, le ricerche mostrano come il modo di proporre le materie agli studenti possa modificare i modelli di genere nella partecipazione. Il carattere

obbligatorio di materie 'tipicamente' maschili o femminili o una scelta limitata possono influenzare gli schemi di apprendimento (Smyth e Darmody, 2007).

Lo sviluppo di buone relazioni tra insegnante e alunno è un fattore chiave per produrre cambiamenti rispetto al genere nella scuola e in particolare per incoraggiare gli insegnanti a non fare discriminazioni e a essere rispettosi dei loro allievi. Ci si può arrivare in molti modi: per esempio con lo sviluppo di politiche sull'eguaglianza di genere in tutta la scuola, con l'osservazione delle dinamiche e dei livelli di attenzione nella classe e con il sostegno agli alunni.

Tuttavia, come evidenziato in una recente analisi delle ricerche su genere e istruzione, l'atteggiamento degli insegnanti e di chi li forma verso le questioni di genere è spesso di stampo conservatore e riproduce idee e aspettative di genere stereotipate. Gran parte degli insegnanti non imparano a promuovere l'eguaglianza di genere a scuola. Perciò, tutti i programmi di formazione per insegnanti dovrebbero prevedere un modulo di base sull'uguaglianza di genere. Gli insegnanti dovrebbero essere valutati sulle pratiche di uguaglianza durante i programmi di formazione sia prima dell'entrata in servizio che in servizio (Commissione Europea 2009c, p. 81).

Riguardo ai potenziali vantaggi di avere un maggior numero di insegnanti maschi, manca una chiara prova dell'influenza positiva sulle prestazioni degli alunni dovuta a una distribuzione di genere più bilanciata, in termini numerici, fra gli insegnanti. Il cambiamento potrebbe essere innescato solo dalla messa in discussione da parte degli insegnanti stessi del loro ruolo di genere e di quello degli alunni (DCSF, 2008). I ricercatori criticano le tendenze attuali che accusano la professione docente a eccessiva prevalenza femminile di favorire le ragazze o di essere, in ultima analisi, responsabile delle insufficienze dei ragazzi (Skelton, 2002). Etichettare l'insegnamento come ambito 'femminile', in particolare ai livelli prescolari e della scuola primaria, significa spesso che la professione manca di uno status e di un riconoscimento sociale, il che si riflette nello stipendio e nelle condizioni di carriera (Mills et al., 2004). Nondimeno, invogliare più uomini alle professioni legate alla cura per controbilanciare gli squilibri di genere è ancora un potenziale orientamento che dovrebbe essere preso in considerazione da politici, scuole e consulenti. Ciò va evidentemente di pari passo con la promozione di un più elevato numero di donne in posizioni direttive e con la lotta ai ruoli di genere tradizionali sia femminili che maschili.

Analisi e interpretazione dei dati sul rendimento

La raccolta e l'analisi delle informazioni aggiornate sui modelli di genere attuali, specie vista la velocità di cambiamento nei rapporti di genere negli ultimi tempi, sono state considerate utili per l'uguaglianza di genere (Amot et al., 1999; Sukhnandan et al., 2000). Così ci si aspetta che governo, autorità locali e scuole raccolgano e analizzino i dati di performance, come i modelli di basso rendimento, altre tendenze in cui si riscontrano differenze di genere (per esempio abbandono scolastico, espulsioni o assenze dalle lezioni), alunni a rischio; e ci si aspetta anche che tali organi e istituti individuino ulteriori elementi che contribuiscono alle differenze di genere.

In generale, i dati mostrano che non sono in atto molte iniziative rivolte ai modelli di genere nel rendimento. Questo potrebbe dipendere dal fatto che la relazione tra causa ed effetto in questo contesto è complessa, dato che la riuscita è influenzata da una serie di fattori. È interessante notare come molti paesi abbiano sviluppato misure rivolte a gruppi di alunni di bassa condizione sociale. Queste iniziative, anche se da sole potrebbero non bastare a contrastare tutte le forme di rendimento

scarso, sono comunque decisive. I risultati di indagini sia internazionali che nazionali (cap. 2 e 5) mostrano quanto sia importante in questo contesto l'impatto della condizione sociale.

L'interazione tra genere, classe sociale e retroterra etnico condiziona il comportamento e di conseguenza il rendimento dell'alunno. Una politica concentrata su una sola fonte di disuguaglianza sociale potrebbe occultare la complessità delle esperienze entro un gruppo specifico e condurre a soluzioni semplicistiche (Tinklin et al., 2003).

Migliorare la subcultura scolastica

Anche il tentativo di modificare l'influsso negativo di certe subculture scolastiche e della negligenza verso l'impegno scolastico dei maschi o di certi gruppi di maschi (e a volte di femmine) potrebbe contribuire positivamente all'eguaglianza di genere. Le strategie comprendono l'incoraggiamento a comportamenti e atteggiamenti più maturi verso lo studio e la facilitazione di una cultura scolastica in cui gli studenti (maschi) possono avere una buona riuscita senza paura di comportarsi in modo ridicolo o antisociale. Warrington et al. (2006) individuano, per le scuole, componenti chiave come il determinare un'aspettativa di alti livelli di autodisciplina, l'impegno a valorizzare la diversità mediante contenuti curricolari e attività scolastiche e suscitare il sentimento di orgoglio nello studio e nel comportamento. Il personale deve far prendere coscienza agli alunni del fatto che i loro progressi e la loro soddisfazione nella scuola vengono apprezzati.

Partecipazione dei genitori

Il sostegno dei genitori è vitale per la promozione dell'uguaglianza di genere nella scuola; si è constatato che l'uguaglianza viene rinforzata dal coinvolgimento dei genitori nell'attività generale della scuola, dalla loro partecipazione a specifici progetti sul genere e dal contributo allo sviluppo di una cultura scolastica più orientata all'equità (Condie et al., 2006). È importante anche creare spazi e occasioni in cui i genitori meno privilegiati abbiano voce e rappresentanza; lo si potrebbe ottenere mettendo a disposizione vari strumenti tipici di sostegno come opuscoli, colloqui e gruppi di discussione (Maguire, 2007). Ciò è particolarmente importante perché, come già sottolineato nel cap. 1, i genitori rappresentano un legame con il mondo esterno che non fornisce necessariamente pari opportunità di genere.

Stabilire un legame fra valutazione e finanziamento e criteri di eguaglianza di genere

Le questioni relative all'uguaglianza di genere potrebbero essere ricomprese fra i parametri di valutazione della scuola. L'inclusione di una prospettiva di genere nei piani di sviluppo della scuola, per esempio, o l'aumento della rappresentanza femminile negli enti direttivi, potrebbero essere considerati parametri di valutazione.

Legare l'eguaglianza di genere in termini numerici al finanziamento delle istituzioni di istruzione superiore, come accade in alcuni paesi europei, potrebbe essere un approccio efficace per l'aumento della rappresentanza femminile (vedi Eurydice, 2008a). Questo approccio può prendere la forma dell'introduzione dei criteri per l'uguaglianza nelle formule di finanziamento per calcolare le borse di studio per le istituzioni di istruzione superiore, come anche nei 'contratti di performance' (Eurydice, 2008a, p. 57). Per esempio, le istituzioni devono includere la ripartizione per sesso del loro personale negli obiettivi strategici legati al finanziamento.

*

* *

Naturalmente esistono molte altre misure per promuovere l'uguaglianza di genere nelle scuole e nelle istituzioni per l'istruzione superiore. Forse non tutte hanno la stessa importanza dovunque: in larga misura ciò dipende dalla situazione dell'uguaglianza di genere in un dato paese. È chiaro che ogni strategia o misura avviata o adottata in questo campo richiede un monitoraggio e una valutazione regolari e l'adeguamento ai cambiamenti esterni.

Guardando il quadro comparativo delle questioni politiche individuate e delle misure prese, possiamo vedere come, sebbene la gamma delle singole iniziative nei paesi europei sia ampia, in molti di essi manchino strategie d'insieme e piani di attuazione che sarebbero parte di una politica di uguaglianza di genere efficace.

L'istruzione è uno strumento potente per cambiare atteggiamenti e comportamenti. I sistemi educativi perciò svolgono un ruolo importante nel promuovere pari opportunità per tutti e nel combattere gli stereotipi; le scuole hanno il dovere di fornire a tutti i bambini l'opportunità di scoprire la loro identità, i loro punti di forza e i loro interessi indipendentemente dalle aspettative tradizionali basate sul genere.

GLOSSARIO

Codici nazionali

EU-27	Unione Europea
BE	Belgio
BE fr	Belgio – French Community
BE de	Belgio – German-speaking Community
BE nl	Belgio – Flemish Community
BG	Bulgaria
CZ	Repubblica Ceca
DK	Danimarca
DE	Germania
EE	Estonia
EL	Grecia
ES	Spagna
FR	Francia
IE	Irlanda
IT	Italia
CY	Cipro
LV	Lettonia
LT	Lituania
LU	Lussemburgo
HU	Ungheria
MT	Malta

NL	Paesi Bassi
AT	Austria
PL	Polonia
PT	Portogallo
RO	Romania
SI	Slovenia
SK	Slovacchia
FI	Finlandia
SE	Svezia
UK	Regno Unito
UK-ENG	Inghilterra
UK-WLS	Galles
UK-NIR	Irlanda del Nord
UK-SCT	Scozia
EFTA/EEA countries	I tre paesi dell'Associazione europea di libero scambio che sono membri dello Spazio economico europeo
IS	Islanda
LI	Liechtenstein
NO	Norvegia

Codice statistico

: Dati non disponibili

Glossario

International Standard Classification of Education (ISCED 1997)

L'*International Standard Classification of Education* (ISCED) è uno strumento elaborato per la raccolta delle statistiche sull'istruzione a livello internazionale. Comprende due variabili incrociate: gli ambiti di studio e i livelli educati visti istruzione unitamente alle dimensioni complementari di di orientamento generale/professionale/pre-professionale e il passaggio istruzione/mercato del lavoro. L'attuale versione, ISCED 97 (UNESCO-UIS, 2006), distingue sette livelli di istruzione. In modo empirico, l'ISCED parte dal presupposto che esistano vari criteri che possono aiutare a indicare il livello di istruzione in cui è opportuno collocare un datoprogramma didattico. A seconda del livello e del tipo di istruzione in questione, è necessario definire una gerarchia tra i criteri principali e sussidiari (titoli abitualmente richiesti, requisiti minimi per l'ammissione, età minima, qualifiche del personale, ecc.).

ISCED 0: Istruzione pre-primaria

come Questo livello viene definito come la prima fase dell'educazione organizzata in una scuola o in un centro e si rivolge ai bambini di almeno 3 anni.

ISCED 1: Istruzione primaria

Questo livello comincia fra i 5 e i 7 anni di età, è obbligatorio in tutti i paesi e dura di solito da quattro a sei anni.

ISCED 2: Istruzione secondaria inferiore

Questo livello completa l'istruzione di base iniziata a livello primario ma con una maggiore attenzione alle materie insegnate. Di solito la conclusione di questo livello coincide con la fine dell'istruzione obbligatoria.

ISCED 3: Istruzione secondaria superiore

Questo livello ha inizio generalmente alla fine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ammissione è 15 o 16 anni. In genere sono richieste delle qualifiche (aver completato l'istruzione obbligatoria) e altri requisiti minimi di ammissione. Spesso l'insegnamento è più orientato sulle materie rispetto a al livello ISCED 2. La durata di questo livello varia di solito da due a cinque anni.

ISCED 4: Istruzione post-secondaria non terziaria

Questo livello raggruppa programmi che si trovano a cavallo tra l'istruzione secondaria superiore (livello 3) e il primo stadio dell'istruzione terziaria (livello 5). Questi programmi permettono di ampliare le conoscenze dei diplomati di livello ISCED 3. Sono programmi che permettono agli studenti di accedere al livello ISCED 5 o che preparano per l'ingresso nel mercato del lavoro.

ISCED 5: Istruzione terziaria (primo livello)

L'ammissione a questi programmi richiede di solito il completamento del livello ISCED 3 o 4. Questo livello comprende programmi a orientamento accademico (tipo A) più teorici e programmi di formazione pratica e tecnica (tipo B), di solito più brevi rispetto a quelli di tipo A e finalizzati all'ingresso nel mercato del lavoro.

ISCED 6: Istruzione terziaria (secondo livello)

Questo livello è riservato ai programmi di istruzione terziaria che portano al conseguimento di un titolo di ricercatore altamente qualificato (Ph.D. o dottorato).

Definizioni

Coefficiente di correlazione: il grado di associazione fra due variabili i cui valori possono variare fra -1 e +1. Un valore negativo di questo coefficiente riflette una correlazione inversa fra le due variabili; il valore di una delle variabili decresce mentre quello dell'altra aumenta. Per esempio, il coefficiente di correlazione fra l'età di un individuo e la sua aspettativa di vita tende a -1. Quando il valore di due variabili aumenta o diminuisce più o meno simultaneamente, il coefficiente di correlazione è positivo. Per esempio, c'è una correlazione positiva fra la taglia di un individuo e la misura dei suoi piedi. Più una correlazione si avvicina a -1 o +1, più forte diventa l'associazione fra le due variabili. Un coefficiente di correlazione con un valore pari a 0 riflette l'assenza di relazione fra le due variabili.

Deviazione standard: misura la dispersione dei dati rispetto alla media. Nelle indagini PISA la media del punteggio nei paesi OCSE è stabilita a 500 punti, mentre la deviazione standard è di 100. Una differenza di 50 punti indica quindi una differenza di 0,5 della deviazione standard.

Errore standard: deviazione standard di un campione aleatorio di una popolazione. È una misura del grado di incertezza associato alla stima di un parametro statistico inferito da un campione. Infatti, a causa della aleatorietà della procedura di campionamento statistico, si sarebbe potuto ottenere un campione diverso da cui si sarebbero inferiti risultati più o meno differenti. Supponendo che, sulla base di un dato campione, la media statistica stimata sia 10 e l'errore standard associato con tale stima sia di due unità. Si può quindi inferire con una certezza del 95 % che la media statistica sia fra 10 più e 10 meno due deviazioni standard, quindi fra 6 e 14.

Genere: i ruoli, comportamenti, attività e attributi costruiti sociali che una data società considera appropriati per uomini e donne (OMS, 2009)

Integrazione di genere: (ri)organizzazione, miglioramento, sviluppo e valutazione dei processi politici per assicurare che una prospettiva di uguaglianza di genere venga recepita a tutti i livelli e in tutte le fasi di tutte le politiche da parte di chi ha il potere decisionale (Consiglio d'Europa, 2007).

Modelli multipli di regressione: consentono di analizzare la varianza nelle variabili dei risultati a livelli gerarchici multipli, laddove nella regressione lineare semplice e multipla tutti gli effetti sono modellati per verificarsi a un solo livello. I dati sugli studenti si considerano concentrati nelle classi e nelle scuole. Tali modelli si basano sul presupposto che il rendimento degli studenti all'interno della stessa classe o della stessa scuola possa essere in correlazione. Tali correlazioni devono essere prese in considerazione per arrivare a interpretazioni corrette. Per mezzo di questi modelli è possibile distinguere fra l'impatto delle variabili contestuali a seconda che siano in relazione alle scuole o agli studenti all'interno di esse. Questi modelli, nella loro accezione più semplice, sono usati per suddividere la varianza totale nel rendimento degli studenti in una varianza fra scuola e scuola e una varianza fra studenti all'interno della scuola.

Molestia: situazione in cui si ha una condotta indesiderata relativa al sesso di una persona allo scopo o con l'effetto di violarne la dignità e di creare un ambiente intimidatorio, ostile, degradante, umiliante o offensivo ⁽²⁶⁾.

Regressione lineare semplice: una regressione lineare in cui esista solo una covariabile (variabile predittiva). La relazione fra una variabile e un'altra, chiamata variabile, è modellata da una funzione di minimi quadrati. La regressione lineare semplice su una variabile discreta duale mostra differenze nei valori medi della variabile dipendente. Per esempio, la regressione lineare semplice che prevede il rendimento per genere mostra le differenze di genere nei livelli medi di rendimento.

Segregazione orizzontale: il fenomeno per cui uomini e donne si concentrano in corsi di formazione professionale di tipo diverso o in ambiti di studio differenti nell'istruzione superiore.

Segregazione verticale: si riferisce al fenomeno secondo cui, mentre le donne sono più numerose degli uomini fra i laureati dell'istruzione superiore, esse sono leggermente sottorappresentate a livello dottorale e ancor più sottorappresentate ai livelli gerarchici alti all'interno dell'università. Quindi, 'segregazione verticale' si riferisce alla sottorappresentanza di donne ai livelli più alti della gerarchia professionale.

Sesso: le caratteristiche biologiche e fisiologiche che definiscono uomini e donne (OMS, 2009).

Significatività statistica: si riferisce al 95 % di livello di certezza. Per esempio, una differenza significativa vuol dire che la differenza è statisticamente significativa da zero al 95 % del livello di certezza.

Varianza: una misura di dispersione, che fa la media del quadrato della distanza dei suoi valori possibili dal valore atteso (media). L'unità di varianza è il quadrato dell'unità della variabile originale. La radice quadrata della varianza, chiamata **deviazione standard**, ha le stesse unità della variabile originale e può essere perciò più facile da interpretare.

⁽²⁶⁾ Direttiva 2002/73/EC del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 settembre 2002 che emenda la Direttiva del Consiglio 76/207/EEC sull'applicazione del principio di pari trattamento per uomini e donne in riferimento all'accesso all'impiego, alla formazione professionale, alla promozione e alle condizioni di lavoro, G.U. L 269, 5.10.2002, p. 17.

INDICE DELLE FIGURE

Capitolo 2: Modelli di genere nelle indagini internazionali sulla valutazione **33**

- Figura 2.1: Differenza di genere (M-F) nell'importanza percepita di avere buoni risultati in lettura, matematica e scienze per gli alunni di 15 anni, 2006 39
- Figura 2.2: Differenza 'lorda' media di genere (M-F) e differenza 'netta' media di genere, per anno scolastico e indirizzo, nei risultati in lettura, matematica e scienze per studenti di 15 anni, 2006 41
- Figura 2.3: Percentuale della varianza spiegata del rendimento in lettura, matematica e scienze per genere, indice di status economico, sociale e culturale, indice di ambiente di immigrazione e indici combinati per studenti di 15 anni, 2006 43

Capitolo 3: Quadro normativo e politico dell'uguaglianza di genere in ambito educativo **45**

- Figura 3.1: Tipi di quadro normativo per l'uguaglianza di genere in ambito educativo, 2008/2009 49
- Figura 3.2: Politiche di eguaglianza di genere miranti a contrastare i ruoli e gli stereotipi di genere tradizionali nell'istruzione primaria e secondaria, 2008/2009 52
- Figura 3.3: L'integrazione della dimensione di genere nell'istruzione nei paesi europei 2008/2009 53
- Figura 3.4: Canali di monitoraggio dell'implementazione delle politiche di eguaglianza di genere in ambito educativo, 2008/2009 55

Capitolo 4: Uguaglianza di genere e organizzazione scolastica: curriculum, orientamento e clima scolastico **57**

- Figura 4.1: Educazione sessuale e ai rapporti personali nel curriculum, 2008/2009 60
- Figura 4.2: Orientamento professionale specifico finalizzato a rimettere in discussione le scelte occupazionali tradizionali in Europa, 2008/2009 62
- Figura 4.3: Esistenza di linee-guida specifiche sulle questioni di genere per autori di testi educativi e materiali didattici e approvazione/valutazione dei libri di testo da una prospettiva di genere, 2008/2009 65

Capitolo 5: Modelli di genere nel rendimento scolastico **73**

- Figura 5.1: Percentuale di maschi e femmine ancora a livello di ISCED 1 all'età in cui almeno l'80 % dei coetanei è nel livello ISCED 2, 2007 74
- Figura 5.2: Percentuale di maschi e femmine ancora all'ISCED 2 all'età in cui almeno l'80 % dei coetanei è all' ISCED 3, 2007 75
- Figura 5.3: Abbandoni precoci – percentuale di popolazione femminile/maschile fra 18 e 24 anni con al massimo un'istruzione di livello secondario inferiore e priva di ulteriore istruzione o formazione, 2007 77

Capitolo 6: Coeducazione e istruzione per classi maschili e femminili **85**

Figura 6.1: Esistenza di scuole pubbliche per soli maschi o sole femmine in Europa, ISCED 1, 2 e 3, 2008/2009 86

Capitolo 7: Insegnanti, capi di istituto e questioni di genere **89**

Figura 7.1: Percentuale di insegnanti donne nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), nel settore sia pubblico che privato, 2007 90

Figura 7.2: Percentuale di capi di istituto donne nell'istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), nel settore sia pubblico che privato, 2007 91

Capitolo 8: Politiche di uguaglianza di genere nell'istruzione superiore **97**

Figura 8.1: Laureate donne (ISCED 5-6) in vari ambiti di studio come percentuale dei laureati totali in tali settori, 2007 98

Figura 8.2: Percentuale di ragazze con dottorato al livello ISCED 6, 2007 103

Figura 8.3: Percentuale di donne docenti/facenti parte del personale accademico sulla percentuale totale ai livelli ISCED 5-6, 2007 104

Figura 8.4: Politiche e progetti per l'eguaglianza di genere nell'istruzione superiore, 2008/2009 107

BIBLIOGRAFIA

- Adler, S., 2007. *Libraries*. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, a c. di., *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 138-140.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G., 1999. *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Babanová, A. & Miškolci, J., a c. di., 2007. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* [pdf] Prague: Žába na prameni. Available at: www.rppp.cz/index.php?s=file_download&id=85 [accesso del 22 ottobre 2009].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) [Ministero federale austriaco per l'Istruzione, le Arti e la Cultura], 2007. *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Vienna: BMUKK.
- BMWF (Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung) [Ministero federale austriaco della Scienza e della Ricerca], 2009. *Datawarehouse Hochschulbereich*. [Online] Available at: <http://www.bmwf.gv.at/unidata> [accesso del 19 ottobre 2009].
- Boaler, J., 1997. *Experiencing School Mathematics: teaching styles, sex and setting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, C. & Bennett, C., 2002. Gender mainstreaming in the European Union: Towards a new conception and practice of equal opportunities? *The European Journal of Women's Studies*, 9(4), pp. 430-446.
- Brickhouse, N.W., 2001. Embodying science: a feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), pp. 282-295.
- Brusselmans-Dehairs, C., Henry, G.F., Beller, M. & Gafni, N., 1997. *Gender differences in learning achievement: Evidence from cross-national surveys*. Educational studies and documents 65. Parigi: UNESCO.
- Butler, J., 1990. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Casa-Nova, M.J., 2002. *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Casa-Nova, M.J., 2004. Etnicidade e educação familiar - o caso dos ciganos. *Actas do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, pp. 94-102.
- Chetcuti, D., 2009. Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), pp. 81-99.

- CIDE & Instituto de la Mujer (Centro de Investigación y Documentación Educativa) [Centre for Educational Research and Documentation & Institute for Women (ES)], 2006. *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.* Colección de estudios Mujeres en la Educación, 9. [pdf] Madrid: CIDE and Instituto de la Mujer. Disponibile su:
<http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/> [Accesso del 27 ottobre 2007].
- Close, S. & Shiel, G., 2009. Gender and PISA Mathematics: Irish results in context. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 20-33.
- Commissione Europea, 2007a. *Gender equality law in the European Union*. Lussemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Commissione Europea, 2007b. *Gender mainstreaming of employment policies. A comparative review of 30 European countries*. Lussemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Commissione Europea, 2008. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and Benchmarks 2008*. Documento di lavoro dello staff della Commissione, SEC(2008) 2293.
- Commissione Europea, 2009a. *eguaglianza di genere*. [Online] Disponibile su:
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Commissione Europea, 2009b. *She Figures 2009: Statistics and Indicators on eguaglianza di genere in Science*. [pdf] Lussemburgo: Publications Office of the European Union. Disponibile su:
http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [Accesso del 16 December 2009].
- Commissione Europea, 2009c. *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. [pdf] Bruxelles, Commissione Europea (Pubblicato a luglio 2009). Disponibile su:
<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/gender-report-pdf> [Accesso del 28 ottobre 2009].
- Consiglio d'Europa, 2007. *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education*. Raccomandazione CM/Rec(2007)13 adottata dal Consiglio dei Ministri il 10 ottobre 2007 nel corso della 1006^a riunione dei rappresentanti dei Ministri. Disponibile su:
<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [Accesso del 27 ottobre 2009].
- Corrin, C., 1999. Gender and identity in Central and Eastern Europe. In C. Corrin, a c. di., *Gender and identity in Central and Eastern Europe*. Londra: Frank Cass, pp. 1-6.
- Crosato, G., Morandi, F. & Satti, E., 2005. *Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges*. (progetto TAGS per la European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning [EARLALL]). Bruxelles, Commissione Europea.

- Danimarca, Ministero dell'Istruzione danese, 2009. *Databanken*. [Online] Disponibile su: <http://www.eng.uvm.dk/> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- DBO (Dienst Beroepsopleiding) [Vocational Training Service (BEnl)], 2008. *Handboek voor gendercoaching op school*. [pdf] Bruxelles: DBO. Disponibile su: http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/08_GenBaSec_HL_def_sv.pdf [Accesso del 22 ottobre 2009].
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2007. *Gender and education: the evidence on pupils in England*. [pdf] Londra: DCSF. Disponibile su: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Accesso del 23 ottobre 2009].
- DCSF, 2008. *The Gender Agenda: Interim Report December 2008*. [pdf] Londra: DCSF. Disponibile su: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/13193/gair.pdf [Accesso del 23 ottobre 2009].
- DCSF, 2009a. *The National Strategies: Is this a new problem?* [Online] Disponibile su: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83600> [Accesso del 23 ottobre 2009].
- DCSF, 2009b. *The National Strategies: Inclusion: Ethnicity, social class and gender achievement*. [Online] Disponibile su: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement> [Accesso del 23 ottobre 2009].
- De Beauvoir, S., 1953. *Il secondo sesso*, traduzione di Roberto Cantini e Mario Andreose, Milano, Il Saggiator, 1984
- Delamont, S. & Duffin, L. a c. di., 1978. *The nineteenth-century woman: Her cultural and physical world*. London: Croom Helm.
- DEPP/DVE (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance/ Département de la valorisation et de l'édition) [Directorate for Evaluation, Forward Planning and Performance/ Department for Promotion and Publishing (FR)], 2008. *L'état de l'École: 30 indicateurs sur le système éducatif français*. [pdf] Paris: DEPP/DVE. Disponibile su: http://media.education.gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18_41170.pdf [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaee, J. & Ruprecht, L., 1987. *Guidelines on gender-neutral language*. Parigi: UNESCO.
- DfES (Department for Education and Skills (UK)), 2007. *Gender and Education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: Department for Education and Skills. Disponibile su: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Dore, R., 1976. *The Diploma Disease*. London: Unwin Educational.

- Drudy, S., 2008. Professionalism, performativity and care: Whither teacher education for a gendered profession in Europe. In B. Hudson & P. Zgaga, a c. di, *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, pp. 43-62.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & van Dorsselaer, Y., 2006. *Wit krijgt schrijft beter. De schoolloopbanen van allochtone jongeren in Vlaanderen*. Anversa: Garant.
- Dutch Ministry of Education, Culture and Science, 2009. *Key figures 2004-2008: Education, culture and science*. [pdf] L'Aja: MINOCW. Disponibile su: <http://www.minocw.nl/documenten/key%20figures%202004-2008.pdf> [Accesso del 19 ottobre 2009].
- Dweck, C.S. & Sorich, L., 1999. Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder, a c. di., *Coping*. New York: Oxford University Press, pp. 232-251
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key data on education in Europe 2009*. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009c. *Vocational guidance education in full-time compulsory education in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Eder, F., 2007. *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Bildungsforschung 20, Innsbruck: Studienverlag.
- Encyclopædia Britannica Online, 2009. *Coeducation*. [Online] Disponibile su: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/124099/coeducation> [Accesso del 25 giugno 2009].
- Epstein, D. Ellwood, J., Hey, V. & Maw, J., 1998. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Eurostat, 2009. *Statistics: Education and Training*. [Online] Disponibile su: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Eurydice, 2005. *How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice, 2006. *Science teaching in schools in Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice, 2008a. *Higher education governance in Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice, 2008b. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Fischman, G., 2000. *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York: Rowman & Littlefield.

- Florin, C. & Nilsson B., 1998. 'Something in the nature of a bloodless revolution...' How new gender relations became eguaglianza di genere policy in Sweden in the nineteen-sixties and seventies. In: R. Torstendahl, a c. di, *State Policy and Gender System in Two German States and Sweden 1945-1989*. Lund: Bloms/Lund Press, pp. 11-78.
- Fredriksson, U., Holzer, T., McCluskey-Cavin, H. & Taube, K., 2009. Strengths and weaknesses in the Swedish and Swiss education systems: A comparative analysis based on PISA data. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 54-68
- GAC (Ivan Gabal Analysis & Consulting), 2009. *Results of the representative measurement of educational disparities of Roma pupils in elementary schools in Roma neighborhoods in the Czech Republic (Selected findings of a specialized analysis of the Czech elementary schools in 2008)*. [pdf] Disponibile su: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Educational_Disparities_of_Roma_Pupils_Summary.pdf [Accesso del 27 ottobre 2009].
- GEPE-ME & INE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estatística) [Statistic and Education Planning Office – Ministry of Education & Statistics Portugal], 2009. *50 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisbona. Editorial do Ministério da Educação.
- Gipps, C. & Murphy, P., 1994. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goddard-Spear, M., 1989. Differences between the written work of boys and girls. *British Educational Research Journal*, 15(3), pp. 271-277.
- Golombok, S. & Fivush, R., 1994. *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Polish Central Statistical Office], 2008. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/08* [Educazione nell'anno scolastico 2007/2008]. Warszawa: Główny urząd statystyczny.
- Halldórsson, A.M. & Ólafsson, R.F., 2009. The Case of Iceland in PISA: girls' educational advantage. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 34-53
- Halsey, A.H., Heath, A.F. & Ridge, J.M., 1980. *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Harding, S., 1986. *The science question in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Haug, K., 2006. Risikogruppe: Jungen. Das männliche Geschlecht ist in stärkerem Maße von Leseschwäche betroffen. In *Lesen in Deutschland – Projekte und Initiativen zur Leseförderung*. [Online] (Pubblicato il 2 agosto 2006) Disponibile su: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619> [Accesso del 27 ottobre 2009].

- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1997. *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht* [Lezioni di fisica orientate verso gli interessi di bambini e bambine]. Kiel: IPN.
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1998. *Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht* [Parità delle bambine nelle lezioni di fisica]. [Online] Disponibile su: <http://lise.univie.ac.at/artikel/hoffmann.htm> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- HEPI (Higher Education Policy Institute (UK)), 2009. *Male and female participation and progression in higher education*. [pdf] Oxford: HEPI. Disponibile su: <http://www.hepi.ac.uk/files/41Maleandfemaleparticipation.pdf> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- HESA (Higher Education Statistics Agency (UK)), 2009. *Higher education statistics for the UK 2007/08*. Cheltenham: HESA.
- Hill Collins, P., 1990. *Black feminist thought*. New York: Routledge.
- Hirdman, Y., 1988. The gender system – reflections on the social subordination of women. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 3.
- Humm, M., 1989. *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Hutt, C., 1972. *Males and females*. Harmondsworth: Penguin.
- Hyde, J.S., 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), pp. 581-592.
- IFIIE & Instituto de la Mujer (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) [Istituto di Formazione per gli Insegnanti e di Ricerca e Innovazione Educativa e Istituto della Donna (ES)], 2009. *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: IFIIE and Instituto de la Mujer.
- IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010. *Las mujeres en el sistema educativo II*. Colección de estudios Mujeres en la Educación, 12. Madrid: IFIIE & Instituto de la Mujer [in stampa].
- INS (Institutul Național de Statistică) [National Institute of Statistics (RO)], 2008a. *Învățământul Primar și Gimnazial la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008b. *Învățământul Liceal la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008c. *Învățământul Profesional, Postliceal și de Maiștri la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- ISTAT (Istituto nazionale di statistica), 2009. [Online] Disponibile su: <http://www.istat.it/> [Accesso del 27 ottobre 2009].
- IZM (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija) [Latvian Ministry of Education and Science], 2009. *Informatīvais ziņojums par pasākumiem, lai samazinātu skolēnu ar zemiem mācību sasniegumiem daudzumu vispārējā izglītībā*. [doc] Disponibile su: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/info_zinojumi/IZMZino_260408_sekmiba.doc [Accesso del 27 ottobre 2009].

- Kaplan, G., 1992. *Contemporary Western European Feminism*. Londra: Allen & Unwin.
- Kinser, A.E., 2004. Negotiating spaces for/through third-wave feminism. *NWSA Journal*, 16(3), pp. 124-153
- Kopik, A. ed., 2007. *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce; Bydgoszcz: Wydawnictwo Tekst.
- Kruse, A-M., 1992. We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. Single sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, 4(2), pp. 81-103.
- Lafontaine, D. & Monseur, C., 2009. Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 69-79.
- Lalak, D., 2008. Rodzina i szkoła w systemie wychowania [Family and school in the system of care]. In M. Libiszowska-Żółtowska & K. Ostrowska, eds. *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* [Agression at school. Diagnosis and prevention]. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp.z o. o. [Centro di Consulenza e Informazione].
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C. Tzavaras, N. & Xenitidis, K., 2003. Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 23(2), pp. 223-231.
- Lloyd, G. ed., 1996. *'Knitting Progress Unsatisfactory'*. *Gender and Special Issues in Education*. Edimburgo: Moray House Publications.
- Lovenduski, J., 1986. *Women and European politics: Contemporary feminism and public policy*. Brighton: Harvester Press.
- Luengo, M.R. & Blázquez, F., 2004. *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N., 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Magno, C. & Silova, I., 2007. Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*. 27, pp. 647-660.
- Maguire, M., 2007. Home-school relations. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, a c. di., *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 62-64.
- Martin, M.O. et al., 2000. *TIMSS 1999 International Science Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Martin, M.O. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MCF/ETNIC (Ministère de la Communauté française de Belgique/ l'Entreprise publique des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication) [, 2008. *Les indicateurs de l'enseignement*. [pdf] Disponibile su: <http://www.enseignement.be/indicateursenseignement> [Accessed 26 ottobre 2009].
- McNay, L., 2000. *Gender and Agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Melhuish E., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., 2008. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), pp. 95-114.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B., 2004. Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), pp. 355-369.
- Ministerio de Educación [Ministry of Education (ES)], 2009. *Estadísticas de la educación. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2007-2008*. (Pubblicato il 4 agosto 2009) [pdf] Disponibile su: http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/resultados.html [Accesso del 27 ottobre 2009].
- Miroiu, M., 2003. *Guidelines for promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe*. UNESCO Papers on Higher Education, Bucarest: UNESCO-CEPES.
- Mullis, I.V.S. et al., 2000a. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2000b. *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I.V.S. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. eds., 2007. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham.

- Neimanis, A., 2001. *Gender mainstreaming in practice: A handbook*. UNDP Regional Gender Programme of the United Nations Development Programme's Regional Bureau for Europe and the CIS (UNDP RBEC). New York: UNDP.
- Newbigging, A., 2002. *How can education advisors help to achieve the PSA gender equality Targets? Guidance sheets for promoting equal benefits for femmine and maschi in the education sector*. DFID Education Department. Londra: DFID.
- Nilsen, A.P., 1975. Women in children's literature. In E.S.Maccia, a c. di, *Women and Education*. New York: C. C. Thomas.
- OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Parigi: OCSE.
- OCSE, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Parigi: OCSE.
- OCSE, 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Parigi: OCSE.
- OCSE, 2005. *Education at a Glance – OECD Indicators 2005*. Parigi: OCSE.
- OCSE, 2007a. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 1, analysis*. Parigi: OCSE.
- OCSE, 2007b. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 2, data*. Parigi: OCSE.
- OCSE, 2009a. *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Parigi: OCSE.
- OCSE, 2009b. *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Parigi: OCSE.
- Öhrn, E., 1998. Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1(4), pp. 341-357.
- Paechter, C., 1998. *Educating the other: Gender, power and schooling*. Londra: Falmer Press.
- Paechter, C., 2000. *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Papastergiou, M. & Solomonidou, C., 2005. Gender issues in Internet use and favourite Internet activities among Greek high school pupils inside and outside schools. *Computers and Education*, 44(4), pp. 377-393.
- Pickering, J., 1997. *Raising boys' achievement*. Stafford: Network Educational Press.
- Renninger, A.K., Hidi, A.S. & Krapp, A., 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Riley, D., 1988. *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*. Basingstoke: Macmillan.
- Sammons, P., 1995. Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), pp. 465-485.

- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jelcic, H., 2008. *Effective pre-school and primary education 3-11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research Brief DCSF-RB048-049, Londra: Department for Children, Schools and Families.
- Scott, J.W., 1988. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Scott, S., 2007. Uniform and dress codes. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, a c, di, *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 82-84.
- Scottish Government, 2009. *SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland: 2007/08*. [Online] (Pubblicato a marzo 2009) Disponibile su: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2009/03/09154229/13> [Accesso del 27 ottobre 2009].
- SEED (Scottish Executive Education Department), 2006. *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. [pdf] Edimburgo: Scottish Executive Education Department. Disponibile su: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/113682/0027627.pdf> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Skelton, C. & Francis, B., 2009. *Feminism and the schooling scandal*. London: Routledge
- Skelton, C., 1997. Revisiting gender issues in reading schemes. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25(1), pp. 37-43.
- Skelton, C., 2002. The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), pp. 77-96.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2006a. *Gender differences in goal fulfilment and education choices*. Stoccolma: Skolverket.
- Skolverket, 2006b. *I enlighet med skolans värdegrund?* Rapport 285. Stoccolma: Skolverket.
- Skolverket, 2009. *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2007/08*. [Online] Disponibile su: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> [Accesso del 27 ottobre 2009].
- Smetáčková, I., a c. di.,, 2006. *Gender ve Škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. [pdf] Praga: Nadace Open Society Fund. Disponibile su: www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-komplet.pdf [Accesso del 22 ottobre 2009].
- Smithers, A., & Robinson, P., 2006. *The paradox of single-sex and co-educational schooling*. [pdf] Buckingham: Carmichael Press, University of Buckingham. Disponibile su: <http://www.buckingham.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/hmcscd.pdf> [Accesso del 23 ottobre 2009].
- Smyth, E. & Darmody, M., 2007. 'Man Enough to Do It'? Girls and non-traditional subjects in lower secondary education, *ESRI Working Papers*, WP198. Disponibile su: <http://www.esri.ie/UserFiles/publications/20070711094151/WP198.pdf> [Accesso del 23 ottobre 2009].
- SORS (Ufficio Statistico della Repubblica di Slovenia), 2009. *National statistics*. [Online] Disponibile su: http://www.stat.si/eng/drz_stat.asp [Accesso del 27 ottobre 2009].

- SOU (Statens Offentliga Utredningar) [Rapporti Ufficiali del Governo Svedese], 2005. *Makt att forma samhället och sitt eget liv - jämställdhetspolitiken mot nya mål*. SOU 2005:66. [pdf] Stockholm: Elanders Gotab AB. Disponibile su: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/47912> [Accesso del 22 ottobre 2009].
- SOU, 2009. *Flickor och pojkar i skolan: hur jämställt är det?* [pdf] Stoccolma: Fritze. Disponibile su: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/94/34/1994d30d.pdf> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Środa, M & Rutkowska, E., 2007. *Gender mainstreaming Poland 2007 report*. Polonia: Programma di Sviluppo delle Nazioni Unite.
- State Examinations Commission (IE), 2009. *State examinations statistics*. [Online] Disponibile su: <http://www.examinations.ie/> [Accesso del 26 maggio 2009].
- Statistics Estonia, 2009. *Statistical Database*. [Online] Disponibile su: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/dialog/statfile1.asp> [Accesso del 27 ottobre 2009].
- Statistisches Bundesamt Deutschland [Federal Statistical Office Germany], 2009. [Online] Disponibile su: <http://www.destatis.de> [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Stratigaki, M., 2004. The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of 'reconciliation of work and family'. *Social Politics*, 11(1), pp. 30-56.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K. & Šahverdov-Žarkovski, B., 2007. *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused*. Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3/2007. EV Sotsiaalministeerium: Tallinn.
- Sukhnandan, L., Lee, B. & Kelleher, S., 2000. *An investigation into gender differences in achievement*. Berkshire: NFER.
- ŠVIS (Švietimo valdymo informacinė sistema) [Sistema di Informazioni sul Management dell'Istruzione (LT)], 2009. *ITC Švietimo valdymo informacinė sistema*. [Online] Disponibile su: <http://www.svis.smm.lt/> [Accesso del 19 May 2009].
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B., 2003. Inclusion: A gender perspective. *Policy Futures in Education*, 1(4), pp. 640-652.
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W. & Lourdes Dionosos, M., 2003. *Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000*. Newark, USA: International Reading Association. Disponibile su: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Tsouroufli, M., 2002. Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), pp. 135-147.
- ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) [Istituto Ceco per l'Informazione sull'Istruzione], 2009. *Statistická ročenka školství 2008/2009: Výkonové ukazatele*. Praga: TAURIS.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2000. *Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Pechino 1995)*. [pdf] Unit for the Promotion of the Status of Women and gender equality, UNESCO. Disponibile su: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf> [Accesso del 26 ottobre 2009].

- UNESCO-UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2006. *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. [pdf] Disponibile su: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf [Accesso del 26 ottobre 2009].
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A., 2006. Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), pp. 293-309.
- Vicinus, M. a c. di., 1972. *Suffer and Be Still: Women in the Victorian Age*. Indiana: Indiana University Press.
- VISC (Valsts izglītības satura centrs) [State Education Centre (LV)], 2009. *Valsts pārbaudes darbi 2007/2008. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums)*. [Online] Disponibile su: <http://isec.gov.lv/eksameni/statistika/2008/stat2008.shtml> [Accesso del 27 ottobre 2009].
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministero fiammingo dell'Istruzione e della Formazione], 2009. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs Schooljaar 2007-2008*. Bruxelles: Vlaamse overheid. Disponibile su: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/jaarboek0708/default.htm> [Accesso del 27 ottobre 2009].
- VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Consiglio inter-universitario fiammingo], 2008a. *Personeelsstatistieken 2008: Het personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten op 1 Februari 2008 en de personeelsevolutie sinds 1992*. [pdf] Bruxelles: VLIR. Disponibile su: <http://www.vlir.be/media/docs/Personeelsstatistieken/personeelsstatistieken2008-a.pdf> [Accesso del 29 giugno 2009].
- VLIR, 2008b. *Equality guide. HR instruments for equal opportunities at universities*. [pdf] Bruxelles: VLIR. Disponibile su: http://www.vlir.be/media/docs/Gelijkekansen/Equality_Guide_Basisboek_EN.pdf [Accesso del 19 ottobre 2009].
- Walby, S., 1999. The new regulatory state: The social powers of the European Union. *British Journal of Sociology*, 50(1), pp.118-140.
- Walby, S., 2005. Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), pp. 321-343.
- Warrington M., Younger, M. & Bearne, E., 2006. *Raising boys' achievement in primary schools: Towards a holistic approach*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Weeks, J., 2000. *Making sexuality history*. Cambridge: Polity Press.
- Weiner, G. & Berge, B.-M., 2001. *Kön och kunskap* [Sex and Knowledge]. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, G., 1994. *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G., 2002. Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(2), pp. 273-288.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), 2009. *What do we mean by 'sex' and 'gender'?* [Online] Disponibile su: <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html> [Accesso del 28 ottobre 2009].
- Wienholz, M., 2008. Und wo bleiben die Jungs - Jungen gezielt fördern - für viele Schulen noch ein ungewohntes Thema! *Schulverwaltung Bayern*, 12, pp. 325-328.

-
- William, D., 2000. Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), pp. 661-663.
- Willingham, W. S., & Cole, N. S. eds., 1997. *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, R., 1987. *Assessment and equal opportunities* [Public lecture], University of London, Institute of Education, 11 November.
- Yates, L. & Leder, G., 1996. *Student Pathways: a review and overview of national databases on gender equity*. Tungeranong, Australia: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.
- Younger, M. & Warrington, M., 2007. Single-sex classes in co-educational schools. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 144-147.
- Zaborskis, A., Cirtautienė, L. & Žemaitienė, N., 2005. Moksleivių patyčios Lietuvos mokyklose 1994-2002 m [Pupils' sneering at Lithuanian schools in 1994-2002]. *Medicina*, 41(7), pp. 614-620.
- Zamfir, C., Mărginean, I., Cace, S., Ilie, S., Surdu, M., Voicu, M., Șerban, M. & Dan, A., 2002. *Indicatori privind comunitățile de rromi din România* [Indicatori in relazione alle comunità rom della Romania]. București: Editura Expert.

ALLEGATI

Tavola 1: Rischio relativo di risultare ai livelli di competenza più bassi (Livello 1 o al di sotto) in lettura, matematica e scienze, per genere negli studenti di 15 anni, 2006

	LETTURA		MATEMATICA		SCIENZE	
	Tasso	Errore standard	Tasso	Errore standard	Tasso	Errore standard
UE-27	1,74	0,04	0,90	0,02	1,02	0,02
BE fr	1,91	0,21	1,15	0,15	1,18	0,14
BE nl	1,83	0,21	0,91	0,13	1,06	0,13
BE de	2,10	0,42	1,04	0,18	1,09	0,26
BG	1,51	0,09	1,06	0,05	1,22	0,09
CZ	1,82	0,20	0,83	0,08	0,83	0,09
DK	1,83	0,22	0,79	0,09	0,94	0,07
DE	1,80	0,13	0,81	0,06	0,94	0,09
EE	2,87	0,35	1,14	0,15	1,29	0,18
IE	2,32	0,21	1,02	0,07	1,41	0,12
EL	1,71	0,08	0,97	0,05	0,99	0,06
ES	1,65	0,13	0,99	0,07	1,08	0,08
FR	2,16	0,27	0,89	0,10	1,14	0,11
IT	1,65	0,10	0,85	0,05	1,02	0,06
CY	x	x	x	x	x	x
LV	2,36	0,21	0,94	0,07	1,21	0,09
LT	2,08	0,15	1,00	0,07	1,19	0,10
LU	1,62	0,11	0,86	0,06	0,99	0,08
HU	2,07	0,21	0,97	0,09	1,07	0,12
MT	x	x	x	x	x	x
NL	1,58	0,18	0,77	0,08	0,89	0,09
AT	1,79	0,23	0,76	0,07	0,87	0,11
PL	2,20	0,18	0,93	0,05	1,04	0,06
PT	1,57	0,10	0,87	0,05	0,98	0,07
RO	1,46	0,07	0,94	0,04	1,06	0,05
SI	3,21	0,24	0,94	0,08	1,22	0,09
SK	1,74	0,16	0,83	0,07	0,99	0,10
FI	5,37	1,54	1,00	0,17	1,55	0,28
SE	2,14	0,20	0,96	0,08	1,11	0,10
UK-ENG/WLS/NIR	1,72	0,11	0,87	0,07	1,00	0,08
UK-SCT	1,65	0,19	0,85	0,09	1,05	0,14
IS	2,27	0,22	1,20	0,10	1,19	0,08
LI	1,63	0,54	0,80	0,30	1,06	0,44
NO	1,97	0,14	0,99	0,07	1,14	0,08
TR	1,91	0,16	0,95	0,05	1,18	0,07

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2006.

Nota esplicativa

1 indica pari opportunità per maschi e femmine, <1 le femmine hanno un rischio maggiore, >1i maschi hanno un rischio maggiore.

Il grassetto indica differenze significative ($p < .005$).

Per ulteriori informazioni sull'indagine PISA cfr. il Glossario.

Tavola 2 (Figura 2.3): Percentuale di varianza spiegata nel rendimento in lettura, matematica e scienze per genere, indice di status economico, sociale e culturale, indice di ambiente di immigrazione e indici combinati per studenti di 15 anni, 2006

	Letture				Matematica				Scienze			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
UE-27	3,70	13,48	0,54	0,29	0,30	15,93	0,62	0,98	0,01	16,27	0,92	1,03
BE fr	5,28	12,20	2,54	3,71	0,00	12,94	4,77	5,82	0,06	14,86	3,53	4,86
BE de	2,56	5,70	3,10	0,00	0,34	5,14	7,10	0,00	0,29	6,42	5,73	0,00
BE nl	2,52	13,65	3,37	2,56	0,30	15,54	2,76	2,51	0,03	16,93	2,49	2,48
BG	6,02	21,55	0,06	0,59	0,00	22,03	0,17	0,00	0,40	23,42	0,04	0,22
CZ	4,31	12,51	0,67	0,00	0,20	16,06	0,31	0,08	0,04	15,14	0,32	0,21
DK	3,15	7,98	1,33	2,74	0,28	9,44	1,33	3,32	0,14	10,05	1,79	3,85
DE	4,62	13,26	1,99	2,59	0,65	15,51	1,97	3,93	0,02	14,45	3,46	4,61
EE	7,91	9,14	2,90	0,00	0,02	12,51	0,93	0,00	0,10	9,74	1,39	0,00
IE	3,42	12,44	0,38	0,00	0,55	13,53	0,37	0,00	0,00	12,86	0,25	0,00
EL	8,46	11,41	0,21	0,00	0,02	14,57	0,63	1,13	0,61	14,55	0,82	0,83
ES	4,07	9,81	1,46	0,30	0,22	11,75	1,73	1,01	0,05	12,74	1,98	0,89
FR	2,80	14,74	0,00	1,20	0,08	18,56	0,45	2,58	0,00	18,98	0,67	2,48
IT	3,96	7,75	0,76	0,00	0,62	8,24	0,41	0,57	0,01	9,55	0,81	0,61
CY	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LV	8,19	10,30	0,00	0,00	0,04	11,37	0,00	0,52	0,28	9,83	0,00	0,17
LT	7,99	13,89	0,00	0,00	0,00	17,11	0,07	0,09	0,32	15,03	0,00	0,00
LU	3,17	15,46	2,24	5,51	0,53	12,93	1,67	4,77	0,08	15,48	2,47	6,48
HU	4,77	19,43	0,00	0,00	0,24	23,79	0,00	0,13	0,09	21,35	0,00	0,14
MT	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NL	1,79	11,06	0,58	2,95	0,36	11,70	1,04	3,75	0,10	12,64	1,53	4,15
AT	4,41	11,55	0,89	1,77	1,13	10,83	2,33	2,93	0,12	11,68	4,63	4,16
PL	4,76	14,27	0,00	0,00	0,08	14,37	0,07	0,14	0,00	14,81	0,14	0,00
PT	3,61	18,89	1,90	0,00	0,53	16,36	1,80	0,12	0,01	16,66	2,30	0,00
RO	6,81	12,56	0,09	0,00	0,12	17,72	0,00	0,24	0,06	17,26	0,00	0,10
SI	9,14	14,71	0,02	0,58	0,04	15,43	0,09	1,26	0,15	14,76	0,52	1,86
SK	4,37	15,27	0,00	0,00	0,41	18,34	0,00	0,56	0,02	18,64	0,00	0,30
FI	9,11	7,17	0,06	0,69	0,67	9,41	0,96	0,70	0,00	7,62	1,16	0,78
SE	4,89	7,49	0,87	1,24	0,03	9,31	1,48	2,21	0,00	8,22	1,95	2,40
UK-ENG/WLS/NIR	2,06	12,35	0,00	0,37	0,85	13,83	0,09	0,59	0,22	13,05	0,15	0,71
UK-SCT	1,92	12,39	0,24	0,06	1,08	14,61	0,06	0,00	0,06	15,56	0,10	0,00
IS	6,53	4,73	0,51	0,17	0,11	7,72	0,48	0,31	0,10	5,98	0,67	0,42
LI	4,25	4,39	11,98	4,40	0,00	11,82	3,16	2,51	0,10	15,03	2,49	3,19
NO	5,06	6,94	0,33	0,76	0,15	6,52	0,75	1,15	0,04	6,41	0,76	1,18
TR	4,76	12,96	0,55	0,55	0,18	17,52	0,40	0,00	0,28	16,59	0,42	0,00

Fonte: OCSE, database PISA 2006.

A Genere B Indice di status economico, sociale e culturale C Indice di ambiente di immigrazione D Combinati

X Paesi che non hanno partecipato alla raccolta dei dati

RINGRAZIAMENTI

AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Coordinamento editoriale

Arlette Delhaxhe

Autori

Bernadette Forsthuber (Coordinamento), Anna Horvath, Akvile Motiejunaite

Esperti esterni

Rassegna della letteratura di ricerca: Gaby Weiner, *Centre of Educational Sociology,
University of Edinburgh*

Supporto all'analisi secondaria dei dati PISA: Christian Monseur, Università di Liegi

Elaborazione dei grafici e impaginazione

Patrice Brel

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva, coordinamento di Nathalie De Bleeckere (membro della Divisione per il supporto alle politiche Strategiche del Ministero fiammingo dell'istruzione e della formazione)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations
Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contributo dell'unità: Marcela Máchová;
esperta: Irena Smetáčková (*Faculty of Education,
Charles University in Prague*)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Fiolstræde 44
1171 København K
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contributo dell'unità: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contributo dell'unità: esperta: Anu Laas (*Ricercatrice, Tartu
University, Institute of Sociology and Social Policy*)

ÉIRE / Irlanda

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'unità: Athina Plessa - Papadaki, Evi Zigra,
Eirini Giannakouloupoulou, Tina Bakopoulou

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contributo dell'unità: Flora Gil Traver (coordinatore), Natalia
Gil Novoa, Montserrat Grañeras Pastrana, Manuel González
Perrino, Elisa Ruiz Veerman, Maria Vailló Rodríguez

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contributo dell'unità: Nadine Dalsheimer;
 esperto: Pierre Fallourd

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contributo dell'unità: Margret Hardardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contributo dell'unità: Simona Baggiani; esperta: Angela
 Martini (ricercatrice dell'Istituto nazionale per la valutazione
 del sistema educativo di istruzione e di formazione –
 INVALSI)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contributo dell'unità: Christiana Haperi;
 esperta: Dr Despina Charalambidou-Solomi

LATVIJA

Eurydice Unit
 Valsts izglītības attīstības aģentūra
 State Education Development Agency
 Valņu street 1
 1050 Riga
 Contributo dell'unità: esperta: Evija Caune (assistente alla
 Facoltà di Agraria della *Latvia University*)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contributo dell'unità: Eva-Maria Schädler; col sostegno di
 Barbara Ospelt-Geiger (Ufficio dell'Istruzione / Schulamt)

LIETUVA

Eurydice Unit
 National Agency for School Evaluation
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contributo dell'unità: esperta: Aurelija Novelskaitė;
 consulenti: G.Purvaneckienė, E.Uginčienė, A.Šimaitis,
 M. Briedis

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contributo dell'Unità: Astrid Schorn, Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contributo dell'unità: Sára Kun-Hatony (coordinamento);
 esperti: Éva Thun, Judit Kádárné Fülöp

MALTA

Eurydice Unit
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
 Great Siege Rd.
 Floriana VLT 2000
 Contributo dell'unità: Raymond Camilleri (coordinatore);
 esperta: Josephine Vassallo (Assistant Director, Department
 of Curriculum Management and eLearning)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 08.047
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Ref. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'unità: esperte: Angelika Paseka,
Angela Wroblewski

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'unità: Magdalena Fells (coordinatore);
esperte: Marta Zahorska-Bugaj, Dominika Walczak
(Univeristà di Varsavia)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contributo dell'unità: Rosa Fernandes; esperti: *Associação
Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM) –
Portuguese Women's Studies Association*, Helena Gil,
Luísa Nunes; e Manuela Perdigão

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field
of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contributo dell'unità: Veronica - Gabriela Chirea;
esperti: Mihaela Jigau, Irina Horga, Magdalena Balica e
Ciprian Fartusnic dell'Istituto di Scienze della Formazione

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contributo dell'unità: esperta: Valerija Vendramin
(*Educational Research Institute*)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contributo dell'unità: Marta Ivanova;
esperta: Daniela Drobna

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contributo dell'unità: Sigrid Boyd, Catherine Higginson

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contributo dell'unità: Alan Ogg (esperto nazionale)

EACEA; Eurydice

Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa

Bruxelles: Eurydice

2010 – 144 p.

ISBN 978-92-9201-129-1

doi 10.2797/48154

Descrittori: uguaglianza di genere, dibattito, politica educativa, legislazione, risultato di apprendimento, valutazione degli studenti, ripetenza, abbandono, curriculum, materia curricolare, genere, coeducazione, orientamento, pratica educativa, professione docente, capo di istituto, formazione degli insegnanti, istruzione primaria, istruzione secondaria, istruzione superiore, analisi comparativa, Turchia, EFTA, Unione Europea

