

# La prevalenza delle donne nell'insegnamento Problema o risorsa?

Enrica Rosanna

*'Insegnino ai ragazzi coloro che non sono capaci di fare cose più importanti coloro che hanno diligenza scrupolosa, mente troppo tarda, cervello molle, intelligenza senza voli, sangue gelido, corpo capace di sopportare la fatica, animo che disprezza la gloria, che desidera scarso guadagno, che non si preoccupa del disprezzo; (...) si devono occupare dei minori coloro che si vergognano di stare tra uomini, non riescono a vivere tra coetanei.'*<sup>1</sup>

Francesco Petrarca

Le maestre

17, sabato

Garoffi stava tutto pauroso, quest'oggi, ad aspettare una grande risciacquata del maestro; ma il maestro non è comparso, e poiché mancava anche il supplente, è venuta a far scuola la signora Cromi, la più attempata delle maestre, che ha due figliuoli grandi e ha insegnato a leggere e a scrivere a parecchie signore che ora vengono ad accompagnare i loro ragazzi alla Sezione Baretti. Era triste, oggi, perché ha un figliuolo malato. Appena che la videro, cominciarono a fare il chiasso. Ma essa con voce lenta e tranquilla disse: 'Rispettate i miei capelli bianchi: io non sono soltanto una maestra, sono una madre.' E allora nessuno osò più di parlare, neanche quella faccia di bronzo di Franti, che si contentò di farle le beffe di nascosto.

Nella classe della Cromi fu mandata la Delcati, maestra di mio fratello, e al posto della Delcati, quella che chiamano 'la monachina', perché è sempre vestita di scuro, con un grembiale nero, e ha un viso piccolo e bianco, i capelli sempre lisci gli occhi chiari chiari, e una voce sottile, che par sempre che mormori preghiere. E non si capisce, dice mia madre: è così mite e timida, con quel filo di voce sempre eguale, che appena si sente, e non grida, non s'adira mai: eppure tiene i ragazzi quieti che non si sentono, i più monelli chinano il capo solo che li ammonisca col dito, pare una chiesa la sua scuola, e per questo anche chiamano lei la monachina.

Ma ce n'è un'altra che mi piace pure: la maestrina della prima inferiore numero 3, quella giovane col viso color di rosa, che ha due belle pozzette nelle guancie, e porta una gran penna rossa sul cappellino e una crocetta di vetro giallo appesa al collo. È sempre allegra, tien la classe allegra, sorride sempre, grida sempre con la sua voce argentina che

---

(1) PETRARCA, F., *Ad Zenobium gramaticum florentinum, consilium ut, scholis gramaticae dimissis, altius adspiret, da Familiarium rerum libri*, Utet, 1978 (traduzione di Guido Armellini).

par che canti, picchiando la bacchetta sul tavolino e battendo le mani per impor silenzio; poi quando escono, corre come una bambina dietro all'uno e all'altro, per rimmetterli in fila; e a questo tira su il bavero, a quell'altro abbottona il cappotto perché non infreddino, li segue fin nella strada perché non s'accapiglino, supplica i parenti che non li castigino a casa, porta delle pastiglie a quei che han la tosse, impresta il suo manicotto a quelli che han freddo; ed è tormentata continuamente dai più piccoli che le fanno carezze e le chiedono dei baci tirandola pel velo e per la mantiglia; ma essa li lascia fare e li bacia tutti, ridendo, e ogni giorno ritorna a casa arruffata e sgolata, tutta ansante e tutta contenta, con le sue belle pozzette e la sua penna rossa. È anche maestra di disegno delle ragazze, e mantiene col proprio lavoro sua madre e suo fratello.<sup>1</sup>

## I. INTRODUZIONE

---

La frase, che possiamo definire brutale, del Petrarca e quella, con il sapore ottocentesco e settimanale, tratta dal libro *Cuore* di Edmondo De Amicis, ci portano in modo immediato all'interno dell'argomento che vogliamo approfondire. A loro modo, se pur così differente, entrambi questi riferimenti letterari ci presentano alcuni aspetti del rapporto educativo.

La scuola è la prima istituzione sociale che un individuo incontra nel suo percorso di vita, in essa si plasmano le idee nei confronti dell'autorità che accompagneranno il bambino e il giovane in seguito nell'attività lavorativa e nei rapporti con tutte le altre istituzioni sociali. Petrarca ci pone dinanzi ad alcuni stereotipi troppo spesso collegati saldamente al 'mestiere dell'insegnare' (banalmente tradotto, nella tradizione popolare, in 'chi sa fa, chi non sa insegna').

Il libro *Cuore*, da parte sua, presenta tre figure di maestre (e tre modi di vivere l'autorità nell'insegnamento): la maestra con i capelli bianchi e l'autorevolezza derivante dal suo essere madre; la 'monachina' 'così mite e timida, con quel filo di voce sempre eguale, che appena si sente, e non grida, non s'adira mai: eppure tiene i ragazzi quieti che non si sentono'; la 'maestrina dalla penna rossa' che è 'sempre allegra, tien la classe allegra, sorride sempre, grida sempre con la sua voce argentina che par che canti'. Tre modelli di donne, tre modi di vivere anzitutto la femminilità e il ruolo di insegnanti (anche se, non lo dimentichiamo, nel libro *Cuore* il ruolo del 'maestro' è centrale e indimenticabile, così come il riconoscimento sociale e affettivo che al maestro viene riconosciuto).

Oggi, nella realtà della società e della scuola (italiana ed europea, come vedremo) la presenza del maestro è pressoché sparita, specie ai livelli inferiori: l'educatrice del nido, quella della materna, se c'è qualche difficoltà la logopedista e la psicomotricista, la tata, la vicina di casa, la baby sitter... per arrivare alle insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore, tutte (o quasi) sono rigorosamente donne.

---

(1) DE AMICIS, E., *Cuore, Libro per i ragazzi*, Milano, Treves, 1886.

## II. SCUOLA: SOSTANTIVO FEMMINILE - DONNE E UOMINI INSEGNANTI IN EUROPA

---

Una ricerca della Commissione Europea sull'uguaglianza di genere del 2009 descrive la situazione complessiva di uomini e donne nell'Unione 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.<sup>1</sup>

Tuttavia, se andiamo ad analizzare la presenza femminile nel mondo della scuola, o dell'educazione in generale, le percentuali aumentano vertiginosamente in tutta l'Unione: giungendo così a quella che è stata definita la *femminilizzazione* o *matriarcalizzazione* della scuola.

Sulla figura dell'insegnante, insieme a quella del capo di istituto, verte l'ultimo rapporto della rete Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*.<sup>2</sup> Il rapporto presenta la professione docente in 32 paesi (stati membri dell'UE, Croazia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia) offrendo, inoltre, una panoramica sullo sviluppo professionale e sulle condizioni di servizio degli insegnanti e dei capi di istituto in Europa. Il rapporto *Eurydice* contemporaneamente illustra gli elementi di forza e di debolezza delle rispettive professioni.<sup>3</sup>

Gli insegnanti (sarebbe meglio dire *le* insegnanti) della scuola primaria e secondaria inferiore sono nella grande maggioranza donne. 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 con percentuali che variano tra il 65 % della Grecia e il 98 % della Slovenia. In

---

(1) COMMISSIONE EUROPEA, *Eguaglianza di genere*, 2009, disponibile su: <http://ec.europa.eu/>

(2) EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (Eurydice Report) Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013.

(3) Nel volume sono presentati contestualmente dati statistici e informazioni qualitative, organizzati attraverso 62 indicatori, derivati dai dati forniti dalla rete *Eurydice* e da *Eurostat* e dai risultati delle indagini internazionali TALIS 2008, PISA 2009 e TIMMS 2011.

Repubblica Ceca, Italia, Ungheria, Lettonia, Lituania e Slovenia, ci sono pochissimi insegnanti maschi a questo livello: il 5 % o meno.

Al livello di insegnamento di secondo grado quello di insegnante è statisticamente ancora un lavoro femminile, anche se il numero dei maschi cresce leggermente rispetto al livello primario: 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.<sup>1</sup>

In Italia la tendenza alla prevalenza femminile nella scuola ha coinvolto anche l'insegnamento della religione, rispetto al quale i sacerdoti (che nel '93 erano il 36%, nel 2010 erano poco più del 12%) hanno progressivamente lasciato il posto alle donne, che sono il 56%.

In generale, l'insegnamento al livello di scuola superiore è relativamente più equilibrato fra donne e uomini. In 11 paesi (su un totale di 31)<sup>2</sup> la percentuale delle donne insegnanti varia tra il 45 % e il 56 %.

Questo contrasta fortemente con la rappresentanza femminile nei livelli superiori dell'istruzione. In metà dei paesi considerati, a questo livello, le insegnanti sono meno del 40 %.

Anche la partecipazione femminile in posizioni direttive è relativa al livello di istruzione: le donne sono spesso sovrarappresentate come dirigenti nella scuola primaria.<sup>3</sup> Questa percentuale, però, diminuisce rapidamente a livello di istruzione secondaria, con differenze particolarmente marcate tra i livelli in Francia, Austria, Slovacchia, Svezia e Islanda.<sup>4</sup>

Il dato si inverte salendo i gradini dell'istruzione superiore ed universitaria: nelle numerose accademie dell'Ue tra le cattedre prevale infatti il sesso maschile. Nel 2011 la percentuale media di personale accademico femminile è stata solo del 40%.

Anche l'indagine TALIS<sup>5</sup> dell'OCSE riferisce che in media nei paesi partecipanti solo il

- 
- (1) Questo è il caso della scuola secondaria superiore in Repubblica Ceca, Germania, Grecia, Lituania, Austria, Finlandia, Svezia, Liechtenstein e Norvegia. Qui, la rappresentanza femminile diminuisce fortemente.
  - (2) Germania, Grecia, Spagna, Francia, Cipro, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Svezia, Islanda e Norvegia.
  - (3) Di fatto, in Bulgaria, Francia, Polonia, Slovacchia, Svezia, Regno Unito e Islanda, nella scuola primaria i dirigenti donna sono più del 70 %.
  - (4) In Austria le donne capi d'istituto nella 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.
  - (5) OCSE, *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Parigi: OCSE, 2009, p. 28.

45% dei capi d'istituto al livello insegnamento secondario inferiore sono donne. Si conclude che nella grande maggioranza dei paesi presi in esame esiste quello che viene definito un 'soffitto di cristallo'.<sup>1</sup>

Anche fra i paesi esaminati dall'OCSE in tale 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.

### III. TROPPE DONNE? LE MOTIVAZIONI

---

Ancora nell'indagine Euridyce<sup>2</sup> troviamo che in Svezia 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 hanno funzionato, che percentuale di uomini lavora come 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.

(1) 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.

(2) 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.

(3) Terzo, agli uomini in questo campo spesso mancano modelli maschili.

(4) Ad esempio il governo olandese sta cercando di rendere più attraente la professione

---

(1) Trasparente, duro, ma non infrangibile, il soffitto di cristallo è stato preso a metafora di una segregazione verticale spesso difficile da riconoscere e non percepita neanche dalle donne stesse, convinte a volte che nulla, se non la propria volontà e le proprie capacità, le separi da una vetta che appare sempre vicina, possibile.

(2) EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (Eurydice Report) Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013.

dell'insegnamento (a livello primario) alzando la qualità dell'istruzione e della professione, fornendo stipendi maggiori e migliori possibilità di carriera.

Tuttavia, è abbastanza facile capire alcune delle motivazioni che possono aver determinato un progressivo abbandono della scuola da parte delle recenti generazioni di ragazzi e di uomini: primo fra tutti, il *fattore economico*. In Italia, ad esempio, molti giovani diplomati o laureati al primo impiego nel settore terziario hanno stipendi corrispondenti o, spesso, superiori a quelli di un insegnante con 30 anni di servizio.

Esiste un rapporto diretto tra il fenomeno della prevalenza femminile nell'insegnamento e la **questione salariale**. L'incremento progressivo del livello di istruzione delle donne e il loro conseguente ingresso nel mondo del lavoro hanno trovato nella scuola – a partire dagli anni '60 – un punto di convergenza. A quell'epoca gli stipendi degli insegnanti erano proporzionalmente più consistenti degli attuali: l'entrata massiccia delle donne ha coinciso con un lento abbassamento della considerazione a livello sociale della funzione docente e, contemporaneamente, con un rallentamento della progressione economica.

Poi c'è, appunto, il **fattore sociale** (che, comunque, ovviamente, pesa allo stesso modo sia sugli uomini che sulle donne): quello dell'insegnante è ancora ritenuto un 'mestiere' non ben qualificato.

Tuttavia, anche nei Paesi dove sono stati lanciati piani per la formazione che dovrebbero dare un livello di qualificazione più alto, una struttura e una specializzazione migliori e maggiore diversificazione nei corsi di formazione e 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.<sup>1</sup>

Tuttavia, non è possibile imputare a un solo fattore determinante la scelta (o non scelta) degli uomini per l'insegnamento: se così fosse indicherebbe una mentalità che ancora attribuisce il compito di *breadwinner* all'uomo, mentre la realtà non appare così univoca, in particolare tra i giovani. Anche se indubbiamente esiste un legame forte tra scelte stereotipate per genere, retribuzioni, valore sociale delle professioni e loro identificazione per sesso, vi sono reciproche influenze di un fattore sull'altro, in un quadro di complessità che, comunque lo si osservi, deriva da culture diffuse, da simboli radicati che guidano le opzioni individuali di donne e uomini, e ne limitano le libertà.

Il pregiudizio per cui l'insegnamento e la cura non sono cosa da uomini, è molto resistente e forse ha a che fare con un male della scuola, l'insegnamento come ripiego (per 'coloro che non sono capaci di fare cose più importanti', scriveva il Petrarca), di cui soffre una certa docenza specialmente maschile (abbiamo visto anche nella indagine

---

(1) EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (Eurydice Report) Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013.

Finlandese come la scelta per un percorso formativo che conduce all'insegnamento sia meno forte e soprattutto meno consapevole per gli uomini).

Il problema di fondo riguarda l'immaginario maschile: cambierà qualcosa solo se gli uomini smetteranno di considerare sminuenti per sé i tratti che attribuiscono alle donne. Un uomo decide di fare il maestro se considera lo stare con l'infanzia un tratto arricchente della propria umanità.

Forse è necessario chiedersi e verificare se gli uomini non si stiano ritirando (o non si siano ritirati) dall'insegnamento non solo perché non è più un'offerta seducente né sul piano simbolico e tanto meno materiale, ma al tempo stesso domandarsi se in questa ritirata non vi sia un'ennesima dimostrazione della crisi di una certa configurazione del maschile tutta orientata al cambiamento, alla trasformazione, alla trasmissione dell'eredità, alla performatività.

In questa direzione la latitanza degli uomini nelle professioni educative si potrebbe iscrivere come capitolo specifico della crisi e del cambiamento che sta attraversando la paternità nella società contemporanea, come parte integrante dell'evaporazione del padre.<sup>1</sup> La posta in gioco diventa più alta, perché la minore propensione degli uomini a svolgere professioni educative diventerebbe uno dei sintomi di una crisi più ampia, che investe una progressiva ritirata dall'esercizio delle proprie responsabilità educative, l'abdicazione da un ruolo e da una funzione chiamata a presidiare norme e limitazioni da una parte e trasmettere sapere e desiderio di conoscenza del mondo dall'altra.

L'evaporazione del padre richiama l'eclissi di quella specifica responsabilità educativa storicamente presidiata dagli uomini e conduce alla perdita di quotazioni dell'educazione come possibilità di trasmettere sapere e conoscenza. Gli uomini, i padri, prendono le distanze dalla funzione educativa, dall'esercizio di una responsabilità, dalla trasmissione di saperi ed eredità, dalla difesa di un *ethos* collettivo, abdicando al proprio ruolo simbolico ed effettuale.

#### IV. INSEGNARE, FAR CRESCERE, EDUCARE NEL MONDO DI OGGI<sup>2</sup>

---

La dimensione dell'insegnare è strettamente legata a quelle del far crescere e dell'educare e, in qualche modo, è il lancio verso la vita adulta, la vita compiuta, la vita piena.

Nel suo sempre attuale volume *Per una filosofia dell'educazione* il celebre pensatore

---

(1) Cf. RECALCALTI, M., *Cosa resta del padre*, Milano, Cortina, 2011.

(2) LANFRANCHI, Rachele, (Ed.), *Tavola rotonda realizzata in occasione del quarantesimo anniversario della Dichiarazione Gravissimum educationis*, in *La Rivista di Scienze dell'Educazione* 18(2005)3, p. 474-533.

francese J. Maritain afferma: 'La cosa più importante nell'educazione non è un 'affare' di educazione, e ancora meno di insegnamento...' Infatti 'l'esperienza, che è un frutto incomunicabile della sofferenza e della memoria, e attraverso la quale si compie la formazione dell'uomo, non può essere insegnata in nessuna scuola e in nessun corso.'<sup>1</sup>

Viene introdotta *ex-abrupto* come categoria portante del processo educativo la complessa nozione di esperienza. Insegnamento ed educazione hanno bisogno di coinvolgimento reciproco di vita, di esperienza in senso pieno e tuttavia questa esperienza non può essere insegnata in nessuna scuola e in nessun corso.<sup>2</sup>

Secondo L. A. Jungmann, educare significa 'introdurre una persona nella realtà'.<sup>3</sup> 'Mai come oggi - però - l'ambiente, inteso come clima mentale e modo di vita, ha avuto a disposizione strumenti di così dispotica invasione delle coscienze. Oggi più che mai l'educatore, o il diseducatore sovrano, è l'ambiente con tutte le sue forme espressive.'<sup>4</sup> Sembra che l'ambiente, così inteso, oggi stia rendendo impraticabile l'atto educativo poiché lo ha reso impensabile.

'Troppo spesso, quando si parla della scuola e dei suoi problemi, si dimentica che essa è inserita in una società in trasformazione rapidissima, di cui è in larga misura lo specchio. La crisi del sistema scolastico è il riflesso di quella che, a vari livelli, coinvolge tutti noi. Questo spiega perché essa non dipenda solo dal suo cattivo funzionamento. Anche nei paesi in cui la scuola svolge al meglio i propri compiti, ci si chiede infatti se essa non si basi su un modello superato, soprattutto dopo l'impetuoso affacciarsi dei nuovi mezzi di comunicazione, che hanno profondamente modificato il modo stesso di trasmettere la conoscenza, non più trasmessa dall'alto, ma costruita insieme come un gigantesco puzzle, secondo il modello di Wikipedia. In realtà la nostra epoca ha messo in moto alcuni processi che rendono problematico il concetto stesso di educazione. È dunque da qui che bisogna partire, se si vuole affrontare seriamente il problema del ruolo educativo della scuola.'<sup>5</sup>

Tuttavia, nessuna società, che non voglia condannarsi al proprio declino umano, può fare a meno dell'educazione. Suscita preoccupazione il fatto che con sempre maggiore insistenza si parli oggi dell'educazione come di un'emergenza e di una sfida della nostra società. Emergenza, o crisi, l'educazione oggi porta i segni di una fase di trapasso nel

---

(1) MARITAIN, J., *Per una filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 86-87

(2) Cf. SCOLA, A., *Paideia e Università. Prolusione al Dies Academicus della Pontificia Università Salesiana*, 27 ottobre 2009, in <http://angeloscola.it/blog/2009/10/27/paideia-e-universita-la-prolusione-del-card-scola-al-dies-academicus-della-pontificia-universita-salesiana/>

(3) JUNGSMANN, L.A., *Christus als Mittelpunkt der religiöser Erziehung*, Freiburg i. B., Herder, 1939, p. 20.

(4) GIUSSANI, L., *Porta la speranza. Primi scritti*, Genova, Marietti, 1998, p. 16.

(5) COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Milano, Laterza, 2009.

sistema di valori e di riferimenti che caratterizzano questo nostro tempo.

Nel romanzo di fantascienza, *Futuro in trance*, l'autore, Walter Tevis, ipotizza la 'scuola del nulla'. Siamo nel 2467: non esiste alcun genere di famiglia. I bambini sono destinati a collegi-dormitorio in cui vengono insegnate discipline quali Yoga, Interiorità, Privacy, Autoappagamento, Piacere. È il Rettore del Collegio ad Spofforth ad affermare che 'Università non deve insegnare un bel niente a studenti che vengono per non imparare niente...'<sup>1</sup> La fine della scuola coincide con lo svuotamento progressivo dell'umanità e con l'esaltazione di un potere sempre più pervasivo e sempre più finalizzato a se stesso. Un confronto con la realtà lascia ampi spazi di riflessione.

L'introduzione del Rapporto-proposta sull'educazione preparato dal Comitato per il Progetto Culturale della Conferenza Episcopale Italiana presenta un quadro tutt'altro che roseo: 'Per le società del passato l'educazione era un compito largamente condiviso; per la nostra essa sta diventando soprattutto una sfida. Se fino a ieri sembrava quasi scontato che una generazione dovesse farsi carico dell'educazione dei nuovi venuti, secondo la tradizione ereditata dai padri, oggi, chi più chi meno, tutti constatiamo la dissoluzione di questo automatismo, con tutti i rischi, ma anche con tutte le opportunità, che essa porta con sé. La differenziazione sociale e la crescente individualizzazione hanno ampliato enormemente la capacità di scelta delle persone. Ma proprio nel momento in cui diventa decisiva una pratica educativa fondata sulla consapevolezza e la responsabilità, capace di promuovere nelle giovani generazioni una stimolante ricerca di se stessi, la nostra società ha come abdicato al suo compito educativo. In nome di una sterile neutralità, ha abbandonato i giovani alla loro solitudine, sempre più in balia della violenza e della volgarità e sempre più incapaci di venire a capo della loro vita. Gli adulti, essi stessi disorientati e affaticati, sembrano assistere impotenti al malessere dei loro figli, timorosi di esercitare il loro impegno educativo; quanto a coloro che hanno il coraggio per farlo, essi ottengono spesso risultati deludenti. Di qui la crescente sfiducia che si riscontra un po' ovunque nella stessa possibilità di educare.'

Le innumerevoli donne che si trovano quotidianamente a impegnarsi nel faticoso compito dell'educazione delle giovani generazioni si trovano quindi a operare in questo quadro, complesso, e la prevalenza femminile nella scuola può essere, pertanto, considerata come uno dei tanti dati del passaggio a nuova società: il passaggio da una società incentrata sulla produzione ad una incentrata sul consumo; la diffusione della famiglia nucleare e – al suo interno – l'accentuazione del lavoro femminile extra-domestico; l'eclissi di *imago* genitoriali forti ed il conseguente implemento della funzione educante all'interno del quadro delle formazione scolastica e, ancor prima, il passaggio alla cogestione educativa fra prescuola e famiglia; l'emergere dei *media* come terza 'agenzia educativa'; quella che abbiamo definito poco sopra la 'evaporazione del padre'; l'epoca della 'crisi dell'autorità'; e si potrebbe continuare.

---

(1) TREVIS, W.S., *Futuro in trance* (Classici Urania, n° 240) Arnoldo Mondadori Editore, ottobre 1997, p. 286.

In questa nuova società la prevalenza assoluta di donne nella scuola, quali conseguenze può produrre sui giovani in apprendimento? E ancora, nell'epoca dell'evaporazione del padre e del crollo del principio d'autorità l'istituzione scuola può esercitare una supplenza alla carenza educativa dei genitori?

## V. EDUCARE, FAR CRESCERE: QUESTIONE DI AUTORITÀ?

---

Tenuto conto di questo preoccupante quadro generale, il Santo Padre Francesco, durante l'incontro con gli alunni e gli educatori delle scuole gestite dai Gesuiti, il 7 giugno scorso, ha detto: 'Ragazzi, se adesso vi facessi la domanda: perché andate a scuola, che cosa mi rispondereste? Probabilmente ci sarebbero molte risposte secondo la sensibilità di ciascuno. Ma penso che si potrebbe riassumere il tutto dicendo che la scuola è uno degli ambienti educativi in cui si cresce per imparare a vivere, per diventare uomini e donne adulti e maturi, capaci di camminare, di percorrere la strada della vita. Come vi aiuta a crescere la scuola? Vi aiuta non solo nello sviluppare la vostra intelligenza, ma per una formazione integrale di tutte le componenti della vostra personalità.'<sup>1</sup>

La scuola deve essere 'un luogo dove imparare a crescere'. Per aiutare a crescere occorre 'auctoritas'. Il termine autorità, infatti, deriva dal latino *augêre* (*auctoritas* > *auctor* > *augeo*) che significa 'far crescere', 'accrescere', 'fecondare'. Raramente associamo all'idea di autorità questo significato; l'autorità, se significa far crescere, deve aiutare a esprimere le potenzialità e le qualità di ognuno per il bene di tutti, ed è connotata dalla fecondità.<sup>2</sup>

Se partiamo dall'etimologia del termine **autorità** scopriamo che il significato antropologico ed educativo di questo termine è ben più ampio e profondo dell'accezione che normalmente tendiamo a dargli. Nel migliore dei casi, infatti, autorità è associata alla capacità di educare e porre delle regole senza fatica, alla capacità di indirizzare; nell'accezione più problematica (o negativa) l'autorità è la negazione della libertà, l'educazione soffocante e irrispettosa dell'inclinazione naturale dei giovani; più ampiamente è il contrario del lassismo o dell'agire democratico. Tutte queste accezioni sono quantomeno riduttive.

L'autorità può imporsi per se stessa, oppure accompagnarsi ad una costrizione (quella che i Romani chiamavano *potestas*). La *potestas* è la costrizione aggiunta ad una autorità impotente ad affermarsi. Si può dire che quando l'*auctoritas* può fare a meno della *potestas* si ha l'**autorevolezza**; quando invece la *potestas* assorbe l'*auctoritas* si ha l'**autoritarismo**.

---

(1) FRANCESCO, *Discorso agli studenti delle scuole gestite dai Gesuiti in Italia e Albania*, Venerdì, 7 giugno 2013.

(2) FANTON, A., *Quanto l'autorità è feconda*, in *Credere Oggi*, (1998)2, p. 104/3.

Quindi l'autoritarismo è una autorità non abbastanza autorevole, che richiede la forza. L'autorevolezza, invece, è quella autorità che, grazie al suo valore intrinseco, non ha bisogno di costringere nessuno. L'autorevolezza richiama il concetto di valore; l'autoritarismo richiama il concetto di costrizione.

L'autorità, appunto, arriva dall'alto; l'autorevolezza si guadagna dal basso. L'autorevolezza si costruisce nella relazione con chi ci sta di fronte.

Quindi autorità e autorevolezza (a differenza dell'autoritarismo) fanno crescere perché inseriti in una relazione. Ricevere l'autorità di educare significa compiere un'azione 'maieutica'. Non c'è autorità al di fuori di una relazione di libertà (questo rimanda anche alla responsabilità). L'educazione dei giovani e delle giovani, da questo punto di vista, chiede un continuo equilibrio tra essere fermi e lasciare andare, tra protezione e autonomia, tra accoglienza e spinta verso l'adulità, pur sempre in maniera autorevole. In qualche modo una continua dialettica tra autorità materna e paterna.

Gli insegnanti sono chiamati ad una sintesi dei due ruoli genitoriali, paterno e materno. Proteggere e sfidare, contenere e lanciare, con sapiente gradualità e studente per studente. Non tutti i docenti riescono in questo difficile compito, continuamente da riaffermare; può allora supplire l'equilibrio tra il numero di figure maschili e quello di figure femminili presenti in un consiglio di classe. Certo, senza dimenticare quanto certe intuizioni di una psicologia sensibile ai costrutti antropologici possano aiutare oggi, più di ieri, a comprendere che le diversità di un approccio al maschile o al femminile nell'educazione non dipendono esclusivamente dalla condizione biologica di maschio/femmina, ma dall'archetipo del maschile e del femminile che si incarna nelle figure educative e di quanto prevalga l'uno o l'altro.

Così la divisione dei compiti, rigidamente intesa all'interno della tradizione patriarcale, è oggi assai labile, con conseguente travasamento di competenze e stili: possiamo facilmente imbatterci in un padre affettivo, con un livello di richieste normative assai abbassato, e in una madre emotivamente stressata con un livello spesso alto di richieste normative, una volta quasi di esclusiva competenza del padre.

## VI. DONNA-INSEGNANTE: QUALE AUTORITÀ/AUTOREVOLEZZA?

---

Un riconoscimento è necessario: il riconoscimento al 'miracolo' che ogni giorno le insegnanti compiono nella scuola, in situazioni difficili, in realtà complesse, in edifici a volte fatiscenti, con strutture didattiche scarse, progetti educativi a volte inesistenti, e ragazzi sempre più in difficoltà, senza punti di riferimento.

Voglio partire da una delle molte classifiche internazionali che ogni anno verificano le università, quella stilata secondo i criteri del *Times Higher Education* (THE). Si tratta di una classifica che, ogni autunno, elenca le migliori prime 200 università del mondo. È una

classifica severa e che molti criticano, ma la più ambita.

Un dato interessante della classifica è che nell'edizione del 2010 quattro dei Rettori delle prime sei università del mondo erano donne: *Harvard University* (1° in classifica), *California Institute of Technology* (2°), *Massachusetts Institute of Technology* (3°), *University of Princeton* (5°) e *University of Cambridge* (6°).

Eccellenza al femminile, in un contesto di élite, dove autorità ed autorevolezza vanno di pari passo ( ... ma in un contesto non Europeo).

Possiamo chiederci su che cosa si fonda l'autorità specifica dell'insegnante. In primo luogo sulla sua competenza professionale, una qualità che gli allievi imparano presto a riconoscere. La competenza professionale è fatta di diverse componenti: la padronanza della materia insegnata; l'efficacia dell'insegnamento, vale a dire la padronanza dei metodi didattici in generale e di quelli specifici della propria disciplina; la capacità di valutare gli apprendimenti; la capacità di organizzare la cooperazione tra gli allievi e di mantenere l'ordine in classe e un clima collaborativo; la capacità di comunicazione empatica, cioè di suscitare delle emozioni positive da parte degli allievi. Quando i giovani sospettano che l'insegnante non conosce bene la propria materia, quando sistematicamente non sono in grado di capire le sue lezioni, quando ritengono che i suoi criteri di valutazione sono poco chiari oppure basati sull'arbitrarietà, quando si accorgono che l'insegnante non mantiene la disciplina e non sa creare un clima collaborativo e non sa farsi apprezzare per le sue qualità umane, è allora assai probabile che la sua autorità sia fortemente compromessa.

Quasi tutte queste competenze si acquisiscono nel processo di formazione; solo l'ultima, la capacità di comunicare empaticamente, richiede tratti della personalità che dipendono più dalla propria storia che da quanto si è appreso.

Anche i ragazzi e le ragazze distinguono tra l'insegnante *autoritario* e l'insegnante *autorevole*. Gli studenti riconoscono l'autorevolezza dell'insegnante 'severo ma giusto', mentre definiscono *autoritario* il docente che non consente loro di valutare il suo operato in termini di giustizia e *lassista*, l'insegnante, come si dice comunemente, 'di manica larga', che appiattisce i meriti distribuendo a tutti generosamente voti alti. L'insegnante autorevole non si sottrae alla responsabilità di valutare, ma, rendendo espliciti i criteri di valutazione, consente agli studenti di verificare la correttezza della loro applicazione ed, entro certi limiti, consente anche un margine di negoziazione, riconoscendo eventualmente i propri errori nell'applicazione dei criteri. L'insegnante autoritario ha per definizione sempre ragione e non ammette mai di aver sbagliato, in quanto l'ammissione dell'errore viene vissuta come una perdita di autorità; l'insegnante autorevole, al contrario, acquista autorevolezza agli occhi dei suoi studenti proprio nel momento in cui riconosce la possibilità di sbagliarsi. Per non essere autoritario, invece, l'insegnante lassista finisce per non essere neppure autorevole. La crisi dell'autorità nella scuola deriva dal fatto che agli insegnanti autoritari sono subentrati in buona parte più insegnanti lassisti che non insegnanti autorevoli.

‘Nei giovani non c’è alcuna nostalgia verso forme di autoritarismo di tipo formale, prive di autorevolezza, false o violente. C’è però consapevolezza dell’urgenza, tanto in famiglia quanto a scuola e nei diversi contesti della crescita, dell’importanza del riferimento ad adulti responsabili, che non pretendono il rispetto formalistico di regole non giustificate, ma offrono un punto di appoggio e di orientamento per la crescita, proposte affascinanti e convincenti, una interlocuzione leale, il coraggio di indicare un percorso possibile. L’autorità, così intesa, è l’altro, l’interlocutore, che consente di riflettere e di riorientare il cammino, di far guardare nella stessa direzione, di catturare anche lo sguardo. L’educatore è autorevole perché è credibile, perché l’ipotesi che propone è la stessa che egli sperimenta e testimonia. Questa affermazione giustifica, allora, il fatto che i giovani cercano adulti competenti in ascolto, in accompagnamento, nel prospettare un senso per l’avventura della crescita e capaci non di trattenerne ma di indirizzare.’<sup>1</sup>

Per tornare dall’università alla scuola, leggo alcuni brevi versi dal titolo *Le maestre*<sup>2</sup>:

Le maestre sono ufficiali pensosi,  
alle otto e venticinque ogni giorno  
radunano la piccola truppa  
rumorosa per condurla  
verso mete ed obiettivi precisi;  
sono capi di un governo provvisorio  
ministri senza portafoglio  
di una nuova nazione in crescita [...].

In questi versi, come nelle tre figure di maestra del libro *Cuore* con le quali abbiamo iniziato, si ritrova l’autorevolezza del ruolo della insegnante, la sua autorità, basata anzitutto sul suo impegno costante, la sua capacità di cura e di empatia con i piccoli e la capacità di allargare loro orizzonti.

Se educare è una particolare forma di generazione, quella fisica genera la vita, l’educazione genera al senso di essa e alla sua crescita in umanità. L’educazione è una *‘generazione spirituale’*.

Come il ‘generare’, l’educazione conosce le stesse dinamiche di dolore/vita: comincia con l’accoglienza verso quanti oggi devono crescere e costruire la loro personalità in un deserto di valori e di significati; si sviluppa attraverso un’azione di proposta e di accompagnamento, che spesso sperimenta una dialettica (materna) di morte/vita; vicinanza / lontananza; proposta / silenzio; accompagnamento / abbandono...

Educare significa prendersi cura della persona, sentirsi responsabili - nel rispetto e nella libertà - della maturazione, della crescita, del cammino di quanti ci sono affidati. Essere educatori in questo tempo confuso e travagliato è un compito che richiede certamente coraggio; quasi un’attitudine materna a passare attraverso il travaglio che è di un’epoca,

---

(1) NOSIGLIA, C., *Orientamenti Pastoralisti della Cei per il decennio 2010-2020, Presentazione*.

(2) NUSCIS, G., *Maestre*.

che è di una cultura, che è di tante coscienze, credendo che quello di questo momento è un dolore che genera vita.

La prima scommessa che accettano quotidianamente le insegnanti è quella di allargare le maglie dell'istituzione, per restituire i ragazzi e le ragazze a se stessi, al loro apprendimento e al libero riconoscimento della loro stessa autorità di insegnanti, quando li sanno accompagnare nella crescita.

Da questo punto di vista, le donne, con il loro approccio relazionale hanno una grande capacità che è quella di non restare chiuse, autoreferenziali, arroccate *nella cittadella della conoscenza*, nel suo potere o mancanza di potere rispetto alla società di oggi (come dire: *'Abbiamo già tutto il sapere disponibile, da travasare agli studenti'*), ma invece di aprire l'istituzione a quella via maestra che è l'incontro, che sono le relazioni sul territorio e in tutte le reti dove si fa la società. Come cantava De André, *'Saper leggere il libro del mondo'*<sup>1</sup> è ancora e sempre la sfida. Perché l'apprendimento si dà in un contesto che è vivo, vitale, aperto. Allora lì sorgono domande, lì nascono incontri, lì fioriscono i fiori che sono i ragazzi e le ragazze, che non sono né vasi da riempire, né creta da plasmare.<sup>2</sup>

L'autorità delle insegnanti, quindi, anzitutto deriva dalla loro consapevolezza e dalla forte carica motivazionale con la quale svolgono il proprio lavoro; dalla professionalità sempre curata (in genere le insegnanti, specie delle scuole primarie, sono quelle che curano maggiormente la formazione e l'aggiornamento, con risultati eccellenti, specie in Italia); le donne sono meno interessate al fattore puramente economico, al riconoscimento sociale e alla carriera. Certo, con questo non si vuole nascondere la realtà fatta anche da donne che dedicano all'insegnamento il tempo strettamente necessario ad adempiere alle incombenze formali e poi seguono la logica *'scappa e fuggi'* con il pensiero al ruolo familiare e sociale.

## VII. TROPPE DONNE NELLA SCUOLA? I PROBLEMI E LE PROSPETTIVE

---

*'Bisogna imparare a vedere il mondo con gli occhi dell'uomo e della donna.'* Questa la ragione per cui un ragazzo fiorentino di diciotto anni, studente in un liceo scientifico, considera allarmante la carenza di maestri accanto alle maestre nella scuola.

Una indagine condotta con un gruppo di insegnanti<sup>3</sup> sottolinea alcuni degli effetti della

---

(1) DE ANDRÉ, F., *Khorakhané*, in *Anime Salve*, 1996.

(2) Cf. CODELLO, F., *Vaso, creta o fiore?*, Edizioni La Baronata, 2005.

(3) Si tratta dell'indagine *Genere e percorsi formativi* realizzata dall'Iprase e i cui esiti sono pubblicati nel rapporto *'Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento'*, a cura di C. TAMANINI, Trento, Iprase del Trentino, 2007.

prevalenza femminile nella scuola, mettendo in guardia contro le conseguenze dei modelli relazionali proposti, basati principalmente sulla comprensione e sull'accoglienza, a scapito delle regole e del rispetto delle stesse; altri hanno evidenziato che questa prevalenza può avvantaggiare le allieve che vedrebbero più apprezzate le loro capacità di maggiore impegno e interesse costante verso lo studio, non valorizzando però il bisogno gli approcci diversi di cui potrebbero aver bisogno i maschi; d'altra parte gli alunni sarebbero sfavoriti dalla mancanza di riferimenti maschili; un'insegnante osserva, al contrario, che in genere si tollera maggiormente, pur considerandolo non corretto, il comportamento 'al di fuori delle regole' dei maschi proprio perché si dà per scontato che irrequietezza, scarso controllo di sé e aggressività siano tratti tipici del loro modo di essere.<sup>1</sup>

Al di là delle diversificate e molteplici opinioni sugli effetti della prevalenza femminile nell'insegnamento, la maggior parte degli intervistati sostiene che una significativa presenza di insegnanti maschi renderebbe la scuola un ambiente di apprendimento più equilibrato sia per gli alunni che per le alunne. Un equilibrio di genere potrebbe restituire, tra l'altro, un maggior prestigio sociale alla professione insegnante che è svaloriata e giudicata spesso come una professione 'comoda' che non viene scelta per passione.

Se a scuola come nei servizi mancano gli uomini, non ci sarà la possibilità per i soggetti in formazione di confrontarsi con testimoni capaci di incarnare e interpretare peculiarmente un certo modo di essere e agire al maschile, così come verrà meno la dinamica di scambio e confronto tra educatori portatori anche di un genere differente e dell'intreccio, originale, dato dalla specifica combinazione che si configura in un gruppo di lavoro, in un *team* didattico, in un'*équipe* educativa. Se poi, come spesso accade, la figura maschile risulta latitante anche in famiglia, l'assenza di un confronto risulterà davvero determinante nei processi di soggettivazione, anche perché ciò che resta del padre è ormai ben oltre la funzione simbolica dell'autorità invisibile e simbolicamente potente, ma risiede solo, come resto, nella possibilità di una testimonianza incarnata.

È necessario tornare a declinare al maschile la cura dell'altro, e aprire un vero e proprio spazio di ricerca per gli uomini, spazio che chiede di recuperare e diversamente interpretare la questione del desiderio di educare, come apertura al futuro, come accompagnamento nel mondo, come dilatazione di orizzonti.

Porre la questione è rilevante anche per le donne, per le insidie di normalizzazione, di ritorno alla normalità che si possono rintracciare nella prevalenza femminile dei lavori di cura e nel potenziale circolo vizioso che tende ad interpretare le pratiche di cura come trattamento della minorità, ma soprattutto per dare compiutamente valore ad uno sguardo attento alle differenze di genere nei processi educativi che ha sempre portato a mettere in discussione le dinamiche di esclusione, così come di omologazione.

---

(1) Cf. TAMANINI, C., Segregazione formativa e cultura di genere negli insegnanti, in POGGIO, B., (Ed.), *L'isola che non c'è. Pratiche di genere nella pubblica amministrazione tra carriere, conciliazione e nuove precarietà*, Trento, Edizioni 31, 2007, p. 171-189.

È importante per uomini e donne che mettono pensiero e cuore nell'educazione la costante ricerca di un codice pedagogico che è anche un 'codice altro' rispetto alle istanze materne, nutritive, così come a quelle paterne di tipo performativo. Un codice ambivalente, che ha bisogno di disseminare differenze, mobilitare conflitti, innescare dinamiche contro-identificatorie, movimenti di andate e ritorni, che permettano all'altro di diventare un soggetto capace di assumere tutta la complessità della sua identità grazie multiformità delle esperienze che ha avuto modo di frequentare, delle testimonianze incarnate che ha incontrato. Anche al maschile.

'La presenza di figure educative di entrambi i generi in tutti i livelli di educazione scolastica e prescolastica offrirebbe a bambini e bambine la possibilità di acquisire una maggiore complessità di visione del mondo, per stili di vita, emotività, fisicità, comunicazione': questa l'analisi di Stefania Ulivieri Stiozzi, docente di Teorie e modelli della consulenza pedagogica e organizzatrice del seminario *Uomini in educazione* che si è tenuta all'Università di Milano Bicocca il 14 marzo 2012.

Generare un mondo nuovo non potrà realizzarsi se non attraverso un'azione concorde di uomini e donne, portato avanti nella solidarietà di due che sanno di essere uno, nello sforzo continuo di costruire rapporti di stima reciproca, di rispetto, di fiducia, di reciproca valorizzazione.

È ciò che Barbara Mapelli, docente di Pedagogia delle Differenze di genere, chiama la radicalità dell'assunzione della prospettiva di genere nel fare scuola: 'Nessuno di noi, in nessuna relazione tratta tutti allo stesso modo: l'uguaglianza è un'illusione e un inganno se non assume in sé la consapevolezza e le qualità della diversità. Siamo donna o uomo in ogni atto o pensiero della nostra esistenza, in ogni rapporto, che è differente se abbiamo di fronte una donna o un uomo ... La storia delle nostre biografie diviene patrimonio personale nel momento in cui apprendiamo a riconoscerci veramente, ad accettarci come donna e come uomo; diviene risorsa educativa nel momento in cui questo sguardo che abbiamo imparato su di noi e sulla nostra storia ci insegna a riconoscere le storie altrui, differenti tra i generi e nelle diverse generazioni, ad accompagnarla, pensando che, in fondo, si tratta di una ricerca comune, la nostra e quella di chi, più piccolo e più piccola, ci sta vicino nell'aula: è la ricerca per diventare e conoscere, il più possibile, chi si è, per apprendere la capacità di leggere e leggersi nel proprio essere nel mondo.'<sup>1</sup>

## VIII. INIZIATIVE VOLTE A RIPORTARE GLI UOMINI ALL'INSEGNAMENTO

---

A più riprese, negli ultimi anni, in coincidenza con l'inizio degli anni scolastici nei vari

---

(1) MAPELLI, B., *La radicalità della tematica di genere in educazione*, in TAMANINI, C., (Ed.), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, Trento, Iprase del Trentino, 2007, p. 23-24.

Paesi Europei, la stampa torna a parlare di questo fenomeno che, lo abbiamo visto, è ugualmente diffuso in paesi e culture diverse: la scarsa presenza maschile nei ruoli e nelle professioni che si occupano dell'infanzia e dell'adolescenza. *'Troppe donne nell'insegnamento?'*, si è chiesto *Le Figaro*, l'8 agosto 2011, per riprendere un dibattito di attualità sia in Inghilterra sia in Francia.

Ma mentre la maggioranza dei Paesi registra la prevalenza femminile nella professione docente, in particolare nella scuola materna e primaria, solo in pochi questa è considerata una questione di interesse politico.

In questi casi viene sollevato 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, per esempio, 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, è stata 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. 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, sono state lanciate varie iniziative per spingere gli uomini a intraprendere il *'pabo'*.<sup>1</sup> Sia il governo sia organizzazioni educative 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'*): molti studenti maschi lasciano il *pabo* prima di aver completato il corso di studi: per esempio nel 2005 il 44,6 % di studenti maschi lo 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, un Centro di *expertise* sul corpo docente, costituito da datori di lavoro e impiegati,<sup>2</sup> ha sostenuto progetti pilota in queste scuole, in particolare sulla prevenzione dell'abbandono durante e dopo la formazione. Questi progetti pilota si concentrano sullo sviluppo di attività mirate

---

(1) PABO: Pedagogische academie basisonderwijs: scuole di formazione per insegnanti di livello primario.

(2) Il *sectorbestuur* Onderwijsarbeidsmarkt.

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 concrete iniziative per attirare gli uomini verso l'insegnamento. In Repubblica Ceca '*Lega Ceca degli uomini aperti*' nel 2008 ha lanciato il programma '*Uomini nelle scuole*' per 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 attualmente è allo studio una strategia da adottare.

In 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.

In Svezia sono state intraprese azioni nei programmi di formazione per insegnanti per sostenere gli studenti maschi. Comprendono progetti di *mentoring*, *networking* e la presenza di 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 Eurydice 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 dell'infanzia, 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.

In Germania, scrive il settimanale tedesco *Spiegel*, istituzioni e autorità stanno organizzando una serie di eventi per attirare l'attenzione del maschile verso un lavoro ritenuto tipicamente femminile. Anche in tv e per le strade sono comparse campagne pubblicitarie *ad hoc*, mentre nelle università sono spuntati stand informativi.

Tra gli slogan utilizzati per esortare i giovani uomini a darsi all'insegnamento c'è quello scelto dalla città di Stoccarda, che recita: *'Ragazzi tosti per bambini tosti'*, come se si volesse tornare ad una severità di antico stampo. Ad Amburgo, invece, sui cartelloni pubblicitari si può leggere: *'Varietà, amico'*. A Monaco, poi, si è passati dalle frasi ad effetto a interventi concreti: agli aspiranti maestri sono offerte case in affitto del Comune, week end con giri turistici per la città, biglietti gratis per lo zoo e incontri in una nota birreria. A Francoforte, per non essere da meno, ecco invece pacchetti di benvenuto e stipendio più alto per gli educatori uomini della prima infanzia. Del resto, a scoraggiare gli uomini sembrano essere gli stipendi: fino a 2.200 euro, ovvero molto meno di quanto non vengano retribuite altre professioni in Germania. A chiedere più insegnanti maschi, però, sono le famiglie stesse dei bambini che frequentano gli asili, soprattutto quelle con redditi e istruzione più elevati, come conferma uno studio del Ministero per le politiche familiari. Il governo si è adeguato, mettendo a disposizione, già due anni fa, 13 milioni di euro, tra fondi statali ed europei, per reclutare uomini tra il personale docente di asili nido e scuole dell'infanzia. Il programma continuerà anche nel 2013 e ha come obiettivo quello di portare la *'quota azzurra'* nel settore al 20%.

## IX. CONCLUSIONE

---

Concludo con le parole di papa Francesco agli educatori impegnati nelle scuole dei Gesuiti: *'Educare non è un mestiere, ma un atteggiamento, un modo di essere; per educare bisogna uscire da se stessi e stare in mezzo ai giovani, accompagnarli nelle tappe della loro crescita mettendosi al loro fianco. Donate loro speranza, ottimismo per il loro cammino nel mondo. Insegnate a vedere la bellezza e la bontà della creazione e dell'uomo, che conserva sempre l'impronta del Creatore. Ma soprattutto siate testimoni con la vostra vita di quello che comunicate. Un educatore trasmette conoscenze, valori con le sue parole, ma sarà incisivo sui ragazzi se accompagnerà le parole con la sua testimonianza, con la sua coerenza di vita. Senza coerenza non è possibile educare! Tutti siete educatori, non ci sono deleghe in questo campo.'*

In educazione non ci sono deleghe, come dice il Santo Padre, dobbiamo impegnarci insieme, uomini e donne di questo nostro tempo, complesso per riscoprire questo impegnativo e straordinario compito.

Enrica Rosanna  
Casa natale Paulo VI, Via Rodolfo da Concesio 24, 25062 Concesio, Italia  
enricarosanna@gmail.com