

Didattica e differenze di genere in alunni di 8-12 anni*

Giuseppe Zanniello

Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Psicologia

doi: 10.7358/ecps-2013-007-zann

giuseppe.zanniello@unipa.it

TEACHING AND GENDER DIFFERENCES IN 8-12 YEAR OLD STUDENTS

ABSTRACT

We present the first results of an extensive study concerning gender differences that are found in school learning. We illustrate them also in order to promote more adequate teaching methods. We analyse nine points of differences between boys and girls in learning and in school behaviour, that should be taken into account in the first cycle of education and that are derived from international studies carried out in Western countries: movement and physical activity within the regular classroom curriculum, cognitive skills, emotions and feelings, relationship with the authority, relationships with peers, metacognitive skills, commitment and perseverance in working, reaction to failure, self-esteem. To assess the results of these studies and to guide teachers firstly in designing and then in reporting their teaching practices that take gender differences into account, we analyse the spontaneous teaching actions of 44 teachers – with students aged between eight and twelve years – who claimed to be attentive to the enhancement of specific feminine and masculine traits in their teaching activities. We identified a total of 24 indicators of gender differences that teachers should consider, partially changing their teaching activities, if they want to give equal opportunities for school achievement to both boys and girls.

Keywords: Educational practices, Gender differences, Learning indicators, Personalized education, Students 8-12 years old.

* Articolo consegnato nel Giugno 2012.

I risultati presentati fanno parte di una più ampia ricerca – tuttora in corso¹ –, che mira ad individuare i metodi, le tecniche e gli strumenti didattici che facilitano il successo scolastico degli uomini e delle donne facendo leva sul loro diverso modo di affrontare lo studio. Le diversità fra maschi e femmine, che appartengono al naturale ordine psico-biologico e si manifestano in modo diverso nel tempo e nei luoghi (Rhoads 2006; Burggraf, 2007; Atzori, 2010), incidono in modo diretto non solo sullo sviluppo affettivo e relazionale degli alunni ma anche sul loro modo di apprendere (Cahill, 2005); in questo articolo sono presi in considerazione solo gli aspetti che richiedono una particolare attenzione didattica, per quanto riguarda la fascia d'età compresa tra gli 8 e i 12 anni.

Il dibattito pedagogico sul tema è molto vivace nei paesi anglofoni da circa venti anni (Salomone, 2007; Gurian, Stevens, & King, 2008); invece in Italia si è appena agli inizi. Come è noto, già a otto anni di età gli influssi culturali incidono nel comportamento scolastico delle alunne e degli alunni; in questa ricerca didattica sono esaminate le differenze di genere riscontrate nelle scuole europee, nordamericane, dell'Australia e della Nuova Zelanda, senza discutere fino a che punto la loro origine sia naturale o culturale.

1. LE DIMENSIONI FEMMINILI E MASCHILI DEL LAVORO SCOLASTICO

È stato svolto inizialmente uno studio teorico sulle diversità tra l'uomo e la donna, che dovrebbero essere tenute presenti nel primo ciclo dell'istruzione. Le dimensioni individuate come significativamente distintive del comportamento scolastico delle alunne e degli alunni, per come esse si manifestano più frequentemente nei contesti socio-culturali dei Paesi occidentali in cui sono state svolte, durante gli ultimi venti anni, una serie di ricerche internazionali, si possono così sintetizzare: il movimento fisico, le abilità cognitive, le emozioni e gli affetti, il rapporto con l'autorità, le relazioni con i compagni, le abilità metacognitive, l'impegno e la perseveranza nel lavoro, le reazioni all'insuccesso scolastico, l'autostima.

¹ Alla ricerca, diretta da Giuseppe Zanniello, partecipano Chiara Ferotti e Rossana Sicurello.

1.1. *Il movimento fisico*

Il controllo del corpo, il saper dominare i propri movimenti ed esserne consapevoli, costituisce per tutti la condizione previa per svolgere il lavoro scolastico con serenità ed efficacia; le manifestazioni di tale esigenza sono tuttavia diverse per gli alunni e per le alunne.

A causa delle differenze ormonali i ragazzi tendono ad essere più irrequieti e impulsivi; tendono ad aggredire il mondo e a dominarlo fisicamente (Archer, 1991; Sax, 2005). Non riuscendo a controllare sempre le proprie azioni e il proprio corpo, a causa della loro notevole energia fisica, i maschi assumono dei comportamenti indisciplinati tanto da dover essere richiamati spesso dagli insegnanti, che così sottraggono tempo di attenzione alle alunne. Gli alunni e le alunne, quando possono scegliere liberamente, tendono a svolgere attività diverse: più di tipo dinamico-operativo i primi, più di tipo statico-relazionale le seconde (Sartori, 2007, p. 123). Mentre i maschi sono naturalmente portati per l'azione e preferiscono imparare con un approccio fisico (Hoff Sommers, 2007), le ragazze sono più portate ad apprendere attraverso l'ascolto e la lettura (La Marca, 2007). Le ragazze, in un contesto sereno e pacato, migliorano il loro apprendimento perché sono più a loro agio (Calvo Charro, 2009). Al contrario, gli alunni lavorano meglio in un contesto dinamico; migliorano il loro apprendimento in un ambiente dove possano muoversi e spostare oggetti (Gurian, Stevens, & King, 2008). I maschi traggono soddisfazione quando apprendono mediante l'esercizio delle loro abilità fisiche; imparano meglio se possono manipolare oggetti svolgendo attività pratiche. Tale esigenza non è altrettanto forte nelle alunne (James, 2009; Zanniello, 2010).

1.2. *Le abilità cognitive*

È ampiamente dimostrato che il processo di maturazione intellettuale è differente per i maschi e per le femmine (Kenway & Willis, 1986; Kraemer, 2000; Cicerone, 2004; Enkvist, 2007). Questo significa che lo sviluppo intellettuale degli uomini e delle donne segue percorsi diversi, ma ugualmente efficaci. Anche se esistono delle indubbie differenze cerebrali tra i due sessi (Moir & Jessel, 1989; Baron-Cohen, 2004; Becker, 2008), non si può stabilire una differenza tra i sessi in termini di abilità cognitiva in generale; invece esistono differenze riconducibili ad abilità specifiche (Kimura, 2000) e per questo motivo i manuali dei test attitudinali riportano sempre punteggi normativi diversi per i maschi e per le femmine.

Le abilità di base che si manifestano in modo evidentemente diverso nei due sessi sono la percezione dei rapporti spaziali e l'espressione verbale

(Thurstone & Thurstone, 1981; Halpern, 2000). I ragazzi, solitamente, sono più abili nella percezione spaziale mentre le ragazze sono più predisposte per il linguaggio (Gilligan, 1982). Le capacità linguistiche si sviluppano prima nelle femmine, mentre nei maschi matura più in fretta la memoria relativa allo spazio (Castilla, 1996; Sandstrom, Kaufman, & Huettel, 1998; Saucier, McCreary, & Saxberg, 2002). Fra gli otto e dieci anni di età, gli alunni sono più abili nella percezione dei rapporti spaziali mentre le alunne riescono meglio nell'esercizio delle abilità linguistiche (Maccoby & Jacklin, 1974; Kimura, 2000; Sax, 2005; Hoff Sommers, 2007).

1.3. *Le emozioni e gli affetti*

Anche se recentemente è stato rilevato negli alunni un avvicinamento all'emotività femminile, le manifestazioni delle emozioni e degli affetti restano abbastanza diverse tra i due sessi (La Marca, 2007). Complessivamente gli alunni riescono a gestire l'ansia meglio delle alunne. Con maggiore frequenza delle compagne, gli alunni mostrano padronanza di sé nelle situazioni scolastiche difficili, affrontano con coraggio e calma le prove e gli esami, mostrano capacità di gestione degli imprevisti, accolgono con equilibrio i successi e le sconfitte e rispondono meglio allo stress derivante dal confronto o da compiti vincolati dal tempo (Sax, 2005). Le alunne, invece, diventano più facilmente nervose di fronte ad una richiesta o ad una domanda improvvisa da parte dell'insegnante; affrontano con minore lucidità le situazioni difficili o problematiche; la loro tendenza a bloccarsi di fronte agli ostacoli risulta connessa ad una maggiore ansietà di fondo o ad una minore sicurezza (Hembree, 1990; Wigfield & Eccles, 1991).

Notevoli differenze esistono anche nelle manifestazioni affettive degli alunni e delle alunne (Taylor, 2002). A pari età, i ragazzi hanno più difficoltà rispetto alle ragazze ad esprimere i propri sentimenti e le proprie emozioni. Le ragazze si distinguono per la delicatezza, l'attenzione ai dettagli e l'importanza che attribuiscono agli affetti; i ragazzi, invece, si distinguono per la durezza, l'insensibilità e la tendenza a non manifestare le loro emozioni, specialmente quando potrebbero essere interpretate come segni di debolezza (Calvo Charro, 2009; Zanniello, 2010).

I ragazzi dimostrano una maggiore riservatezza nei momenti difficili mentre preferiscono condividere con gli amici i momenti di gioia e tutti gli aspetti positivi della vita, in particolare quelli legati al «fare». Al contrario le ragazze riescono ad esprimere con naturalezza e spontaneità la loro intimità; le loro confidenze reciproche e le conversazioni sono legate a tematiche di natura personale ed esistenziale (La Marca, 2007). I rapporti tra le ragazze

sono caratterizzati da intensi scambi affettivi e dall'espressione delle proprie emozioni; invece, le interazioni maschili riguardano più spesso aspetti di vita concreti, problemi scolastici, «cose da fare» (Dogana, 2002). I soggetti appartenenti al sesso femminile sono più abili dei soggetti maschili nel riconoscimento delle emozioni altrui, sia in termini di espressioni del viso sia attraverso indici vocali e posturali (Boggi Cavallo, 1983).

1.4. Il rapporto con l'autorità

Sia per i ragazzi che per le ragazze, l'autorità scolastica è rappresentata sostanzialmente dagli insegnanti; ma gli uni e le altre vivono in modo diverso – sempre in termini di valori di frequenza dei comportamenti osservati – il rapporto con i docenti, per quanto riguarda: il rispetto delle regole, l'esecuzione dei compiti scolastici, il controllo del proprio lavoro, la richiesta di aiuto, la preoccupazione di non deludere le aspettative.

I maschi accettano di compiere il loro dovere solo se ne capiscono la ragione intrinseca e se trovano interessante l'attività proposta (Sax, 2009). Sono meno inclini ad accettare l'autorità degli adulti e spesso, più delle compagne, non rispettano le regole in classe: ad esempio, interrompono gli interlocutori senza attendere il loro turno per parlare; tendono a concentrarsi sui propri ragionamenti e ad escludere quelli degli altri; intervengono nelle conversazioni in classe con richieste dirette o introducendo temi non pertinenti (Cavallin, 2009).

Le alunne sono più disposte a seguire le regole, le istruzioni e le procedure nello svolgimento dei compiti assegnati dagli insegnanti. Rispettano meglio i turni nel prendere la parola e interrompono di meno gli altri mentre parlano (Sax, 2005). Hanno più capacità e pazienza nel sostenere le conversazioni dei compagni (Cavallin, 2009). Con una certa frequenza gli alunni rispondono alle domande dell'insegnante o intervengono nelle discussioni in classe oppure iniziano un compito senza riflettere bene prima e, a volte, senza aver capito bene la consegna dell'insegnante; nelle medesime circostanze, le alunne si mostrano più riflessive. Dalla loro impulsività dipende la maggiore frequenza degli interventi in classe da parte dei maschi: circa il doppio rispetto a quelli delle compagne, che in questo modo sono un po' inibite nella manifestazione delle loro idee (Barrio Maestre, 2007). Più spesso rispetto ai compagni, le alunne riflettono prima di svolgere un compito e si procurano gli strumenti necessari; utilizzano il materiale disponibile in modo congeniale alle consegne; se non comprendono un passaggio di un problema o di un brano ritornano indietro per rileggerlo con più attenzione; curano i dettagli; ritornano sul compito per migliorarlo e aggiustarlo (Sax, 2005). Le alunne

portano avanti l'impegno nel lavoro di gruppo anche se non sono strettamente controllate dall'insegnante (La Marca, 2007). Ai maschi è preferibile assegnare delle attività ben strutturate, da svolgere in sequenza e in cui si sentano controllati (Taylor, 2002; Zanniello, 2010).

Al contrario dei maschi, che considerano l'aiuto dell'insegnante solo come ultima possibilità (Ryan, Patrick, & Shim, 2005), le alunne cercano l'aiuto dell'insegnante se si trovano in difficoltà o se hanno dei dubbi su come affrontare un compito; pongono domande all'insegnante e sono aperte al confronto (Sax, 2005).

Le alunne si preoccupano di non deludere le aspettative degli adulti; invece gli alunni pensano poco al giudizio dei genitori e degli insegnanti (Sax, 2009). Mentre i maschi, per divenire responsabili dell'autoregolazione del loro apprendimento, hanno bisogno di sentirsi sfidati, questo approccio non produce risultati positivi con le ragazze (Taylor & Cousino Klein, 2000; Taylor, 2002). Le alunne dimostrano, più dei compagni maschi, un autentico bisogno di sentirsi amate dall'insegnante; per loro, in misura maggiore, la carica ideale passa attraverso la persona del docente (La Marca, 2007).

1.5. *La collaborazione con lei/i compagni/i*

A scuola si impara anche a collaborare con gli altri, a comprendere le persone e a farsi comprendere, a lavorare in gruppo con i compagni e le compagne. Nell'educazione sociale degli alunni e delle alunne non si possono ignorare le diverse sensibilità dell'uomo e della donna.

Le alunne preferiscono affrontare i problemi in un'ottica collettiva (Sartori, 2007); cercano la vicinanza delle coetanee nelle attività cooperative e si appoggiano a vicenda nelle discussioni in classe. Alle ragazze piace collaborare perché più empatiche e solidali dei maschi. Le alunne preferiscono metodologie educative come il *role playing* e il *cooperative learning*, metodologie non molto apprezzate dai ragazzi (La Marca, 2007).

Il «prendersi cura» implica la padronanza di alcune competenze trasversali: relazionarsi positivamente con un'altra persona, prestare attenzione e affiancarsi a chi ha bisogno di essere sostenuto, disponibilità al dialogo, all'ascolto, alla comunicazione e alla mediazione; in tutto ciò le donne riescono meglio degli uomini (Balbo, 1999). Nei rapporti con gli altri le donne sono generalmente più portate all'ascolto e al sostegno (La Marca, 2007).

Gilligan (1982) ritiene che a scuola spesso non si tenga conto di un elemento essenziale della psicologia femminile e che costituisce il suo apporto fondamentale all'umanità: l'impegno personale, l'inclinazione verso il debole, l'attenzione (*care*) nel rapporto interpersonale. Le donne possiedo-

no un realismo che gli uomini non hanno perché più dediti all'astrazione, ai progetti, ai successi personali ai quali subordinano il rapporto umano; le donne mostrano insicurezza quando temono di danneggiare delle relazioni che considerano importanti.

Nelle dinamiche associative le alunne manifestano più flessibilità (Gurian, 2006). I confini dei gruppi femminili sono, però, soggetti a frequenti variazioni a causa delle dinamiche relazionali (litigi e pettegolezzi vari) che si creano al loro interno (Sartori, 2007). I gruppi maschili, invece, sono più stabili perché i membri condividono in primo luogo un interesse specifico, un'attività da svolgere assieme, un obiettivo comune da raggiungere o una passione da sostenere; le simpatie e le antipatie vengono messe in secondo piano (Sartori, 2007).

1.6. Le abilità metacognitive

La differente velocità di maturazione tra maschi e femmine provoca sensibili differenze anche nello sviluppo della capacità di regolazione dell'apprendimento (Higgins, 1991).

Le alunne sono più autonome nello studio (Taylor & Cousino Klein, 2000; Taylor, 2002); mostrano scioltezza nell'organizzazione delle proprie attività e dei propri compiti; sono più ordinate nella gestione dei quaderni e consegnano lavori ben fatti (Sartori, 2007).

I maschi sono meno propensi a studiare se non trovano gli argomenti interessanti (Sax, 2005); non sempre rispettano i tempi di consegna dei compiti; sono meno autonomi, regolari e metodici nello svolgimento dei lavori scolastici. Sono poco ordinati nella gestione dei quaderni; spesso consegnano lavori non ben finiti e quindi poco presentabili.

In linea di massima, le alunne riescono a concentrarsi più degli alunni e sono più abili nell'organizzazione del lavoro scolastico (La Marca, 2007; Zanniello, 2010). In una classe o in un gruppo di lavoro solo femminile si ottiene un'attenzione più prolungata sullo stesso oggetto di studio (La Marca, 2007, p. 47). Siccome i maschi riescono a concentrarsi sullo stesso compito solo per brevi periodi, gli insegnanti devono variare spesso le attività da svolgere con loro, li devono sorprendere con continue novità.

Gli alunni di sesso maschile hanno più bisogno di mettere in relazione ciò che studiano in classe con la vita quotidiana, vogliono capire come possono utilizzare le conoscenze acquisite a scuola. Rispetto alle coetanee, nell'apprendimento hanno una motivazione più strumentale (Mapelli, Gargiulo, & Selvaggio, 1998) e un approccio alle conoscenze più pragmatico; sono interessati alle attività legate al «fare».

Mediamente le alunne possiedono maggiore capacità di metacomprendimento dei compagni (Sandstrom, Kaufman, & Huettel, 1998; Saucier, McCreary, & Saxberg, 2002): durante la lettura di un racconto riescono a distinguere i personaggi principali da quelli secondari; riescono a ricostruire le situazioni, le vicende e i personaggi di una storia narrata in classe dall'insegnante; fanno schemi e mappe per ricordare meglio quello che studiano; collegano quello che già sanno con quanto leggono o apprendono in classe; collegano le discipline tra loro e riescono a giungere a conclusioni che non si deducono direttamente dal testo.

Le alunne, nel loro processo di apprendimento, sono maggiormente dipendenti dal campo: hanno quadri di riferimenti esterni, preferiscono agire sulla base di modalità di analisi o di procedure già date. Gli alunni preferiscono esplorare e indagare; reagiscono con curiosità ed interesse alle nuove situazioni (Cavallin, 2009); preferiscono analizzare un sistema di qualsiasi tipo (naturale, meccanico, astratto, organizzativo) con criteri personali o contribuire alla sua costruzione (Baron-Cohen, 2003); sono più indipendenti dal campo: hanno quadri di riferimento interni, vogliono imporre una loro struttura ai dati da apprendere (Witkin & Goodenough, 1981; Fogliani-Messina, Fogliani, & Di Nuovo, 1984; Gurian, Stevens, & King, 2008).

1.7. *La perseveranza nel lavoro*

In linea generale si osserva che gli alunni e le alunne differiscono nel loro modo di iniziare, svolgere e completare un lavoro scolastico: vale a dire nel grado di energia e dinamismo con cui affrontano le attività e i compiti assegnati loro. I maschi sono più lenti nell'iniziare un lavoro ma sono più veloci nell'esecuzione per la minore attenzione ai dettagli e ai particolari. Le alunne sono più tempestive nell'avviare un lavoro e perseveranti nello svolgimento, ma sono più lente nel portarlo a termine, per la maggiore attenzione ai dettagli e, per l'ordine e la cura con cui operano. Anche la capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine il lavoro con perseveranza superando la stanchezza, può essere considerato un elemento di specificità femminile, specialmente nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado (Higgins, 1991; Wolters & Pintrich, 1998).

1.8. *Le reazioni all'insuccesso scolastico*

Le reazioni diverse, degli alunni e delle alunne, di fronte a un insuccesso nello studio si manifestano nel circoscrivere o generalizzarne la causa, nella

maggior o minor importanza attribuita al danno della propria immagine e nella maggior o minor preoccupazione di aver deluso le aspettative degli adulti per loro significativi.

Come affermano Pomerantz, Alterman e Saxon (2002) le ragazze tendono a generalizzare le cause dei loro insuccessi; al contrario, i maschi sanno valutare i loro insuccessi restringendone il campo a ciò in cui effettivamente hanno ottenuto un risultato negativo (Garnet Ward, 2006). Di fronte alle sconfitte, è più forte nelle alunne che negli alunni un normale senso di disagio che si può esprimere con sentimenti di inadeguatezza, di incapacità, di scarsa autostima. Siccome sono esigenti verso se stesse – più dei loro compagni –, quando riportano un voto basso in un compito, le alunne sono portate a credere di non riuscire a recuperare e si preoccupano di quello che diranno i genitori e gli insegnanti. Di fronte agli insuccessi scolastici, i maschi si abbattano meno delle compagne e si mostrano più sicuri del risultato finale; non si preoccupano molto del giudizio dei genitori e degli insegnanti né di aver deluso le loro aspettative; non danno molta importanza alla «brutta figura».

1.9. *L'autostima*

Semberebbe che maschi e femmine derivino la propria autostima da fonti diverse: i primi prevalentemente da una fiducia nelle proprie capacità, le seconde dall'attaccamento e dai legami che hanno con le persone che ritengono maggiormente significative per loro (Josephs, Markus, & Tafarodi, 1992).

Rispetto ai maschi, in linea di massima le alunne hanno una percezione della propria efficacia nello studio inferiore alla realtà (Sax, 2005); al contrario dei compagni, evitano situazioni di confronto con gli altri e intervengono poco nelle discussioni in classi miste perché hanno paura di sbagliare davanti agli altri. Invece i maschi tendenzialmente non temono il confronto con gli altri, si mostrano sicuri di sé ed intervengono spesso durante le lezioni.

In genere, sin da piccoli, i maschi e le femmine manifestino approcci diversi ai giochi di gruppo: i maschietti preferiscono le situazioni competitive, sono più inclini all'indipendenza e al coordinamento delle attività di gruppi numerosi ed eterogenei; al contrario, le bambine preferiscono le situazioni più intime in cui possono esprimere le loro capacità di empatia e sensibilità.

I maschi preferiscono gli sport competitivi e i giochi che comportano un certo uso controllato della forza (Hoff Sommers, 2007). La competizione serve a motivare i ragazzi, anche nelle attività di apprendimento (Sax, 2009; Zanniello, 2010). In classe essi presentano un maggior interesse per le attività che richiedono l'esercizio delle proprie abilità pratiche; un esempio di ciò è costituito dal più marcato coinvolgimento dei bambini, rispetto alle bambine,

nell'uso del computer, strumento verso il quale i maschi appaiono più coinvolti e meno intimoriti fin dalla scuola dell'infanzia (Passig & Levin, 1999).

Mentre i ragazzi si divertono a fare cose rischiose, sovrastimando sistematicamente le proprie capacità, le ragazze sono più propense a sottostimarsi (Poláček, 2007). La maggior parte dei ragazzi gode del fattore «rischio» e rimane ammirato dai compagni che fanno cose rischiose.

I ragazzi gradiscono sentirsi sfidati e accettano meglio le consegne di lavoro se si sentono messi alla prova; preferiscono attività didattiche che prevedono la gara sia individuale che di gruppo. Lo stesso non avviene per le ragazze, le quali sono generalmente meno propense a mettersi in situazioni rischiose per il solo gusto di farlo (Sax, 2005). Questa differenza psicologica tra i due sessi incide nel modo in cui gli insegnanti dovrebbero proporre le attività di apprendimento agli alunni e alle alunne: con maggiore o minore attenzione al senso della sfida (Zanniello, 2010).

2. L'INDIVIDUAZIONE DEGLI INDICATORI

Sono state riportate finora delle «verità di media», per come si ricavano dalle ricerche citate; esse, però nulla ci possono dire circa i comportamenti e gli atteggiamenti del singolo alunno o della singola alunna nei confronti delle diverse attività scolastiche. D'altro lato i risultati delle ricerche internazionali possono già offrire un primo orientamento all'approccio didattico iniziale degli insegnanti che vogliono essere attenti alle differenze sessuali e di genere presenti in classe. Le considerazioni svolte costituiscono una fonte di ipotesi per azioni didattiche finalizzate alla valorizzazione delle specificità dei due sessi, nella prospettiva dell'integrazione delle diverse sensibilità e della collaborazione tra uomini e donne nella vita familiare, professionale e sociale. Per contestualizzare una metodologia didattica, attenta alle differenze di genere nella realtà della scuola italiana, occorre prima verificare fino a che punto i risultati delle ricerche internazionali trovano riscontro nell'esperienza degli insegnanti italiani.

Per questo motivo, dopo aver esaminato gli esiti delle ricerche sui comportamenti degli alunni e delle alunne nel lavoro scolastico e nelle relazioni interpersonali in classe, nei mesi di Aprile e Maggio 2011, sono state analizzate le pratiche didattiche di 44 insegnanti del primo ciclo dell'istruzione, che si dichiaravano attenti alla valorizzazione delle specificità femminili e maschili nella loro attività didattica; gli stessi insegnanti, divisi in tre gruppi, hanno partecipato anche a un *focus group* in cui è stato dibattuto il tema della personalizzazione della didattica, con particolare riferimento alle differenze sessuali e di genere in alunni di età compresa fra gli 8 e i 12 anni. Sono state analizzate

le trascrizioni dei *focus group* e le pratiche di didattica personalizzata, con particolare attenzione alle differenze di genere, realizzate da 7 docenti di una scuola comprensiva paritaria di Palermo² e da 37 insegnanti di varie città italiane³. Si sono cercate in questo modo delle conferme alle differenze osservate negli alunni e nelle alunne dai ricercatori citati nel paragrafo precedente.

Si è partiti dal presupposto che una delle cause dell'insuccesso scolastico consista nella scarsa attenzione prestata dagli insegnanti e dai libri scolastici al diverso modo di apprendere, di sentire e di relazionarsi delle alunne e degli alunni (Riordan, 2011).

I principi didattici generali – come, ad esempio, la prossimità psicologica agli alunni, la gradualità dell'impegno richiesto loro, l'attivismo, la globalità e la significatività dell'esperienza di apprendimento – sono validi per tutti ma si dovrebbero specificare in base alle differenze osservate in classe, anche quelle di tipo sessuale. Nell'intento di favorire il successo scolastico di tutti, da circa un decennio si sono moltiplicate le proposte di una didattica attenta alle differenze di genere a scuola (Hoff Sommers, 2011). In particolare, da alcuni anni è aumentata l'attenzione dei ricercatori sul modo di contrastare il crescente numero di insuccessi tra gli alunni di sesso maschile (Auduc, 2009); mentre si studiano i metodi didattici che possano avere successo con gli uomini (Reichert & Hawley, 2010; James, Allison, & McKenzie, 2011), si sperimentano anche modalità di insegnamento per la riuscita delle alunne, specialmente in matematica e fisica (James, 2009).

Dopo l'esame delle ricerche internazionali sui diversi comportamenti scolastici degli alunni e delle alunne, si è ritenuto di poter ricondurre a nove gli aspetti su cui si concentra l'attenzione degli studiosi, come si è già detto nel primo paragrafo. Grazie alla consultazione delle ricerche, delle trascrizioni dei *focus group* fatti con gli insegnanti e delle pratiche didattiche narrate dagli insegnanti, per ciascuna dimensione sono stati individuati alcuni indicatori, vale a dire dei segni osservabili negli alunni e nelle alunne delle ultime due classi di scuola primaria e nelle prime di quella secondaria di primo grado. Complessivamente gli indicatori proposti sono 24. In base alla maggiore o

² Cinque erano insegnanti di scuola primaria e due di scuola secondaria di primo grado: le loro pratiche sono state raccolte da Rossana Sicurello e Chiara Ferotti.

³ Queste pratiche sono state raccolte e analizzate da A. La Marca (2011) durante due Master dell'Italian University Line, svolti in modalità *e-learning* durante gli anni 2010 e 2011 e da lei diretti, rivolti complessivamente a 18 docenti di scuola primaria (8 di Palermo, 3 di Milano, 2 di Roma, 1 di Catania, 1 di Caltanissetta, 1 di Napoli, 1 di Sassari, 1 di Brescia) e a 19 docenti di scuola secondaria di primo grado (3 di Palermo, 3 di Messina, 3 di Roma, 2 di Milano, 1 di Meda, 1 di Firenze, 1 di Siracusa, 1 di Trapani, 1 di Cuneo, 1 di Modena, 1 di Gorizia, 1 di Bologna). Ai Master erano iscritti anche 23 insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado ma le loro pratiche didattiche non sono prese in considerazione nel presente articolo.

minore frequenza con cui un determinato comportamento è stato rilevato nella vita scolastica degli alunni o delle alunne, si dice che quell'indicatore è più maschile o più femminile. Si tratta chiaramente di una «verità di media» basata sui valori delle frequenze, che nulla dice circa il modo di pensare, sentire e agire di ogni singolo/a alunno/a.

Il tentativo di individuare degli indicatori vuole essere funzionale al potenziamento, negli insegnanti, della consapevolezza dell'opportunità di variare una parte delle attività didattiche da svolgere per considerare le diversità che sono, in qualche modo, riconducibili all'identità sessuale e di genere degli alunni. In questo modo, nell'insegnamento scolastico non si privilegia nessuno dei due sessi; ma si valorizzano le specificità degli uomini e delle donne, all'interno del riferimento antropologico alla complementarietà dei sessi e in vista della collaborazione paritaria tra persone di sesso diverso (Camps & Bansell, 2011).

Nella Tabella 1 si possono leggere i comportamenti osservati nel lavoro scolastico delle alunne e degli alunni di età compresa fra gli 8 e i 12 anni frequentanti le classi 3°, 4°, 5° primaria e 1° e 2° secondaria di primo grado. I segni più (+) o meno (-) si riferiscono alla maggiore o minore frequenza con cui un comportamento è stato rilevato in uno dei due gruppi sessualmente caratterizzati.

È chiaro che i «più» e i «meno» hanno un valore relativo, nel senso che dipendono dai confronti effettuati tra i valori delle frequenze in gruppi di alunni e di alunne osservati dagli insegnanti che hanno partecipato ai *focus group* e che hanno narrato le loro pratiche di didattica personalizzata, senza tener conto dei casi singoli.

Si riportano di seguito, per ciascun indicatore ricavato dallo studio della letteratura scientifica, i comportamenti osservati negli alunni e nelle alunne dai 44 insegnanti che, durante l'a.s. 2010/11, hanno narrato le loro pratiche didattiche e che sono intervenuti nei *focus group*. Successivamente, nei mesi di Aprile e Maggio 2012 gli indicatori sono stati discussi con altri 16 insegnanti di scuola primaria di Palermo e 22 di Agrigento e con 26 insegnanti di scuola secondaria di primo grado di Palermo; si arriverà poi a individuarne i relativi descrittori, da usare nella progettazione di specifiche attività didattiche previste per l'anno 2012/13.

Le manifestazioni più frequentemente rilevate dagli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca fino al mese di Maggio 2012 hanno già un valore orientativo dell'azione didattica perché sono coerenti con gli indicatori desunti dagli studi internazionali citati nel primo paragrafo. Si tratta di comportamenti e atteggiamenti che richiedono degli interventi didattici differenziati in base al sesso; sono riportati in forma «polare», con polarità positiva o negativa attribuita a uno dei due sessi, mentre ovviamente nella realtà scolastica le manifestazioni sono sfumate e articolate.

Tabella 1.

ALUNNI	DIMENSIONI E INDICATORI	ALUNNE
	1. <i>Movimento fisico</i>	
+	1.1. Esigenza di movimento a scuola	-
	2. <i>Abilità cognitive di base</i>	
+	2.1. Capacità di cogliere i rapporti spaziali	-
-	2.2. Capacità di espressione verbale	+
	3. <i>Emozioni e affetti</i>	
+	3.1. Controllo dell'ansia durante le prestazioni	-
-	3.2. Manifestazione dei propri sentimenti	+
+	3.3. Impulsività negli interventi	-
	4. <i>Rapporto con l'autorità</i>	
-	4.1. Rispetto delle regole	+
+	4.2. Controllo da parte dell'insegnante	-
-	4.3. Richiesta di aiuto all'insegnante	+
-	4.4. Preoccupazione di non deludere le aspettative degli insegnanti	+
	5. <i>Relazioni con compagne</i>	
-	5.1. Propensione per la collaborazione	+
-	5.2. Disponibilità all'ascolto, al sostegno, al «prendersi cura»	+
-	5.3. Influsso delle dinamiche affettive-relazionali nel lavoro di gruppo	+
	6. <i>Competenza metacognitiva</i>	
-	6.1. Autonomia nello studio	+
-	6.2. Concentrazione nello svolgimento di un compito	+
-	6.3. Metacomprendione	+
-	6.4. Stile cognitivo dipendente dal campo	+
+	6.5. Stile cognitivo indipendente dal campo	-
	7. <i>Impegno e perseveranza</i>	
-	7.1. Impegno	+
-	7.2. Perseveranza	+
	8. <i>Reazione all'insuccesso</i>	
+	8.1. Capacità di circostanziare e circoscrivere le cause dell'insuccesso	-
-	8.2. Importanza attribuita alla brutta figura	+
	9. <i>Concetto di sé</i>	
+	9.1. Stima delle proprie capacità	-
+	9.2. Sfida e competizione	-

2.1. Movimento fisico

Esigenza di movimento a scuola

M⁴ – Gli alunni non riescono a controllare facilmente le proprie azioni e il proprio corpo; a causa della loro energia fisica incorrono spesso in richiami disciplinari; imparano meglio se si possono muovere con frequenza e se possono manipolare oggetti; svolgono più volentieri attività di apprendimento legate al «fare»; prediligono le attività svolte all'aperto perché consentono loro di muoversi liberamente; preferiscono giochi attivi di movimento.

F – Le alunne in classe sono generalmente più composte e pacate; imparano meglio ascoltando o utilizzando le parole; preferiscono gli ambienti tranquilli in cui potere apprendere serenamente.

2.2. Abilità cognitive di base

Capacità di cogliere i rapporti spaziali

M – Gli alunni sono più capaci delle alunne di eseguire azioni avvalendosi di indicazioni spaziali basate su punti di riferimento astratti (nord-sud-est-ovest); sanno rappresentarsi mentalmente (sia graficamente che plasticamente) oggetti, forme e movimenti anche in assenza degli stimoli visivi; sanno individuare la velocità e la direzione di un oggetto in movimento, riescono a seguirlo con gli occhi e a prendere decisioni istantanee su di esso.

Capacità di espressione verbale

F – Le alunne riescono meglio degli alunni ad elaborare, in forma orale e scritta, ciò che è discusso in classe servendosi di un linguaggio scorrevole, fluente, ricco di aggettivi e termini specifici; sanno utilizzare le abilità linguistiche per leggere, esporre testi e per diversi scopi comunicativi.

2.3. Emozioni e affetti

Controllo dell'ansia durante le prestazioni

M – Gli alunni controllano meglio l'ansia durante le prestazioni; mostrano calma e serenità nell'affrontare una prova, padronanza di sé nelle situazioni scolastiche difficili e capacità di gestione degli imprevisti; rispondono bene allo *stress* derivante dal confronto con gli altri o da compiti vincolati dal tempo.

⁴ Con la sigla M si indicano i comportamenti rilevati più frequentemente negli alunni. Con la sigla F si indicano i comportamenti rilevati più frequentemente nelle alunne.

F – Le alunne diventano nervose di fronte ad una richiesta o ad una domanda improvvisa da parte dell'insegnante; non riescono ad affrontare con lucidità le situazioni difficili o problematiche; si lasciano prendere dal panico più dei compagni.

Manifestazione dei propri sentimenti

M – Gli alunni si distinguono per la tendenza a non manifestare le loro emozioni, specialmente quando potrebbero essere interpretate come segni di debolezza; a volte danno l'impressione di non commuoversi e sembrano insensibili; hanno difficoltà a descrivere, oralmente o per iscritto, le loro emozioni e i loro sentimenti; nelle conversazioni con i coetanei raramente affrontano aspetti della loro vita intima; dimostrano una maggiore riservatezza nei momenti difficili.

F – Le alunne esprimono con naturalezza la loro intimità e condividono gioie e dolori con le coetanee; si scambiano confidenze reciproche su fatti di natura personale ed esistenziale; si commuovono facilmente.

Impulsività negli interventi

M – Gli alunni interrompono l'insegnante mentre spiega; interrompono i compagni mentre parlano; hanno la tendenza a non considerare i ragionamenti dei compagni e a mettere al centro i propri.

F – Le alunne seguono in silenzio le spiegazioni dell'insegnante; non interrompono i compagni mentre parlano; rispettano i turni nel prendere la parola; mostrano pazienza nel sostenere le conversazioni.

2.4. Rapporto con l'autorità

Rispetto delle regole

M – Gli alunni tendono a non accettare e a non rispettare le regole della vita scolastica; sono poco attenti alle istruzioni e alle procedure suggerite dall'insegnante per lo svolgimento di un compito; spesso non rispettano i tempi di consegna dei compiti.

F – Le alunne seguono abitualmente le regole della vita scolastica; di solito seguono le istruzioni e le procedure suggerite dall'insegnante per lo svolgimento di un compito; abitualmente rispettano i tempi delle consegne.

Necessità di controllo da parte dell'insegnante

M – Gli alunni riescono meglio in attività ben strutturate dove si sentono maggiormente controllati; sentono la necessità di conoscere in anticipo le attività che verranno svolte durante la giornata scolastica; preferiscono le attività da svolgere in tempi prestabiliti.

F – Le alunne portano avanti l'impegno nel lavoro di gruppo anche se non sono strettamente controllate dall'insegnante; seguono le consegne da sole senza la necessità di essere sottoposte al controllo continuo degli insegnanti.

Richiesta di aiuto all'insegnante

M – Quando l'insegnante presenta il compito da svolgere, gli alunni di solito non chiedono informazioni aggiuntive; nello svolgimento di un compito generalmente non chiedono l'aiuto dell'insegnante finché non si trovano in estrema difficoltà.

F – Quando l'insegnante assegna loro un compito, le alunne chiedono chiarimenti; se si trovano in difficoltà nello svolgimento lo interpellano.

Preoccupazione di non deludere le aspettative degli insegnanti

F – In misura maggiore dei compagni, le alunne si preoccupano di non deludere le aspettative degli insegnanti e dei genitori; mostrano il desiderio di sentirsi amate dagli insegnanti e rassicurate da loro.

2.5. Relazioni con le/i compagne/i

Propensione per la collaborazione

M – Gli alunni tendono a lavorare da soli e spesso in atteggiamento competitivo con i compagni.

F – Le alunne mostrano maggiore propensione per la collaborazione e preferiscono essere coinvolte in attività collaborative come, ad esempio, il *role-playing* e il *cooperative learning*; prediligono il confronto dei propri punti di vista; si appoggiano a vicenda nelle discussioni in classe; affrontano i problemi in un'ottica collettiva; espongono ciò che hanno studiato alle/ai compagne/i per vedere se hanno capito bene; si confrontano con le/i compagne/i per vedere se hanno trovato le stesse difficoltà.

Disponibilità all'ascolto e al sostegno

M – Gli alunni sono concentrati su di sé, su quello che devono fare; sono sbrigativi nelle relazioni interpersonali; forniscono un aiuto su richiesta perché difficilmente intuiscono le esigenze degli altri.

F – Le alunne sono portate all'ascolto e al sostegno; assumono un atteggiamento empatico verso i/le compagni/e; riescono a identificare i sentimenti altrui e a farli propri; mostrano spirito di servizio e disponibilità ad aiutare i/le compagne/i.

Influsso delle dinamiche affettive-relazionali nel lavoro di gruppo

M – Gli alunni lavorano molto bene per squadre all'interno delle quali ad ognuno viene affidato un compito ben preciso. I gruppi maschili riman-

gono stabili finché c'è un interesse specifico condiviso, un'attività da svolgere assieme o un obiettivo comune da raggiungere. Nei litigi si scontrano, a volte perfino fisicamente, ma si riappacificano rapidamente.

F – I gruppi femminili di lavoro sono caratterizzati da intensi scambi affettivi e da frequenti espressioni delle emozioni. I confini dei gruppi femminili, però, sono soggetti a continue variazioni, a causa delle dinamiche relazionali (litigi e pettegolezzi vari) che si creano all'interno di essi.

2.6. Competenza metacognitiva

Autonomia nello studio

M – Gli alunni hanno spesso bisogno dell'aiuto dei genitori per i compiti a casa; sono distratti e disordinati nella gestione dei quaderni; riescono meglio in attività strutturate che si svolgono in sequenza.

F – Per apprendere bene, le alunne hanno bisogno che l'ambiente scolastico sia ordinato, ben organizzato e strutturato; sono più abili nell'organizzazione dei compiti da svolgere; sono autonome, metodiche e ordinate nello svolgimento di una consegna.

Concentrazione nello svolgimento di un compito

M – Gli alunni non ascoltano con attenzione le consegne dell'insegnante; riescono a concentrarsi sullo stesso compito per brevi periodi di tempo; mentre svolgono un compito hanno difficoltà nel mantenere desta l'attenzione; nel corso della giornata scolastica hanno bisogno di variare spesso le attività.

F – Le alunne prima di svolgere un compito, ascoltano con attenzione le spiegazioni dell'insegnante; riescono a concentrarsi su un compito per il tempo adeguato; mentre svolgono un compito, se vogliono, riescono a non farsi distrarre da stimoli esterni.

Attenzione all'applicabilità delle conoscenze

M – Gli alunni avvertono più delle alunne la necessità di applicare le conoscenze acquisite ai casi concreti; hanno bisogno di mettere in relazione ciò che studiano in classe con la vita quotidiana; sono più interessati delle compagne alle attività legate al «fare».

Metacomprendimento

F – Più facilmente dei compagni maschi, le alunne giungono a conclusioni che non si ricavano direttamente dal testo; riescono a ricostruire facilmente le situazioni, le vicende e i personaggi di una storia narrata in classe dall'insegnante; fanno schemi e mappe per ricordare meglio quello che studiano; collegano quello che già sanno con quanto leggono o apprendono in classe; collegano tra loro le conoscenze delle diverse discipline.

Stile di apprendimento: dipendenza/ indipendenza dal campo

M – Gli alunni preferiscono esplorare e indagare; hanno quadri di riferimento per lo più interni; tendono a imporre una loro struttura ai dati da apprendere; sono abili nell'estrarre una parte dal tutto.

F – Le alunne preferiscono agire sulla base di modalità di analisi o procedure assegnate loro; usano quadri di riferimento prevalentemente esterni; sono abili nel considerare il contesto nel suo insieme.

2.7. *Impegno e perseveranza nei compiti*

Impegno

M – Gli alunni riflettono poco sulle consegne ricevute dagli insegnanti; tendono a svolgere i compiti senza fare alcuna programmazione.

F – Le alunne ascoltano attentamente le consegne ricevute dagli insegnanti; riflettono prima di iniziare a svolgere un compito; si procurano gli strumenti necessari per svolgere il lavoro; utilizzano il materiale disponibile in modo congeniale alle consegne ricevute; se non comprendono un passaggio di un problema o di un brano ritornano indietro per rileggerlo con più attenzione; ritornano sul compito per migliorarlo e aggiustarlo; curano i dettagli nella presentazione finale dei loro lavori.

Perseveranza

M – Gli alunni non pretendono molto da se stessi; sono poco disposti ad impegnarsi in attività che richiedono uno sforzo prolungato.

F – Le alunne sono più esigenti verso se stesse; riescono più spesso a portare a termine i propri impegni superando la stanchezza.

2.8. *Reazioni all'insuccesso scolastico*

Capacità di circostanziare e circoscrivere le cause dell'insuccesso

M – Gli alunni cercano di capire dove hanno sbagliato e perché, per circoscrivere le cause dell'insuccesso e limitarne la portata; quando riportano un voto basso si auto-tranquillizzano facilmente e svolgono le nuove attività confidando nelle proprie forze.

F – Le alunne tendono a ingigantire i propri insuccessi scolastici e non li dimenticano facilmente; tendono a generalizzarne le cause; temono di non poter più recuperare. Nasce così a volte un senso di inadeguatezza che fa diminuire l'autostima.

Importanza attribuita alla brutta figura

M – Nel momento della comunicazione in classe dei risultati delle valutazioni, gli alunni che hanno sbagliato mostrano meno segni di scoraggiamento delle alunne e si preoccupano meno di loro dei giudizi degli insegnanti e dei genitori; attribuiscono meno importanza delle alunne alla «brutta figura».

2.9. *Concetto di sé*

Stima delle proprie capacità

M – Gli alunni si mostrano sicuri di sé nel rispondere alle richieste dell'insegnante; manifestano una percezione della loro efficacia nello studio superiore alla realtà; hanno aspettative positive circa la riuscita di un compito assegnato loro.

F – Le alunne intervengono meno dei compagni nelle discussioni in classe e si mostrano esitanti nel rispondere alle richieste dell'insegnante per paura di sbagliare davanti agli altri; hanno bisogno di più attenzione e incoraggiamento perché tendono a sottostimarsi.

Sfida e competizione

M – Gli alunni si impegnano meglio in attività che prevedono la sfida e la competizione sia individuale che di gruppo; non temono il confronto con gli altri; preferiscono gli sport e i giochi competitivi; amano le situazioni scolastiche che prevedono un certo margine di rischio; eseguono meglio i compiti quando si sentono sfidati dall'insegnante.

F – Le alunne cercano di evitare situazioni di confronto con gli altri; preferiscono un ambiente di studio sereno e tranquillo; non amano esporsi ai rischi; preferiscono lavorare in contesti noti in modo da gestire meglio le situazioni.

3. DISCUSSIONE

Con una ulteriore ricerca, attualmente in corso, si sta rilevando fino a che punto gli insegnanti palermitani e agrigentini, nell'insegnamento e nella valutazione tengono presenti le peculiarità dei due sessi, per come sono state individuate finora. A partire dal mese di Settembre 2012 si progetteranno con gli insegnanti attività didattiche attente alle differenze di genere, che saranno poi narrate e analizzate. Potrebbe verificarsi che, in corso d'opera, alcuni segni individuati come maschili o come femminili siano modificati in

seguito alla raccolta di nuovi elementi. Ci sembra però che già ora si disponga di una base attendibile, sia pur provvisoria, di affermazioni relative alle differenze esistenti tra alunne ed alunni nel modo di partecipare alle attività scolastiche, tra la fine della scuola primaria e l'inizio della scuola secondaria di primo grado.

Con la nuova ricerca, per ogni indicatore, si disporrà di alcuni descrittori validati che consentiranno di condurre in modo sistematico le osservazioni in classe e di offrire agli insegnanti una traccia abbastanza articolata per progettare, realizzare e narrare le loro pratiche didattiche differenziate per sesso. La base per la formulazione dei descrittori è costituita dalle manifestazioni più frequentemente rilevate nella presente ricerca e che sono riconducibili agli indicatori ricavati dalla letteratura scientifica internazionale. Le pratiche didattiche realizzate durante l'a.s. 2012/13 saranno infine analizzate e diffuse.

Al di là degli ulteriori sviluppi, la parte di ricerca che si è conclusa già offre agli insegnanti del primo ciclo dell'istruzione alcuni orientamenti per azioni didattiche finalizzate al successo scolastico delle alunne e degli alunni che, insieme all'esigenza di acquisire un comune patrimonio di conoscenze, di abilità e di competenze, hanno anche bisogno di coltivare le proprie specificità di genere e di essere rispettati nel loro modo peculiare di apprendere e di relazionarsi con gli altri nella scuola di tutti e di ciascuno.

La lotta all'insuccesso scolastico esige di adeguare gli interventi educativi alle caratteristiche peculiari di ogni persona, anche a quelle sessuali.

APPENDICE

Per dare un'idea del materiale raccolto, su cui si sta riflettendo insieme ai docenti per costruire i descrittori, per ogni indicatore si riportano delle brevi frasi desunte dalle pratiche narrate dai docenti e dalle trascrizioni dei loro interventi nei focus group. Attualmente si stanno esaminando ulteriori protocolli raccolti in diverse scuole del primo ciclo dell'istruzione di Palermo e Agrigento⁵, per ampliare la base dei dati da cui si estrarranno i criteri condivisi con gli insegnanti per la progettazione, la realizzazione e la narrazione di pratiche didattiche attente alle differenze di genere, durante l'a.s. 2012/13.

1. Movimento fisico

1.1. Esigenza di movimento a scuola

PD⁶ – «Il clima della classe è molto allegro e vivace e gli alunni tendono ad essere sempre in movimento. Spesso si alzano dal posto con le motivazioni più varie: temperare una matita, gettare nel cestino un fazzolettino, dare o chiedere in prestito una penna, dire o chiedere qualcosa al maestro. Sapere che per un alunno maschio queste sono normali manifestazioni di un'esigenza fisiologica di movimento, mi aiuta ad essere comprensivo. Infatti, in media dopo ogni ora di lezione, organizzo dei momenti in cui possano sfogare le loro energie in modo costruttivo senza subire i rimproveri dall'insegnante» (3° primaria maschile).

2. Abilità cognitive di base

2.1. Capacità di cogliere i rapporti spaziali

PD – «I ragazzi sono abili nel cogliere i rapporti spaziali e nel riprodurre graficamente o plasticamente oggetti, forme, concetti astratti anche in assenza di stimoli visivi. Per questo motivo, ho deciso di inserire nella pratica didattica, oltre alla lettura del testo, il disegno delle scene dei combattimenti e dello scudo di Achille. L'attività ha riscosso un grande successo tra i ragazzi» (1°-2° secondaria di primo grado maschile).

2.2. Capacità di espressione verbale

PD – «Ho proposto un'attività didattica finalizzata al potenziamento delle competenze linguistico-espressive. Ho deciso di dare largo spazio all'uso della scrittura, perché le alunne imparano in maniera più efficace attraverso la parola scritta piuttosto che oralmente. Le alunne

⁵ Rossana Sicurello si sta occupando della scuola primaria e Chiara Ferotti della scuola secondaria di primo grado.

⁶ Con la sigla PD si indicano le pratiche didattiche narrate dagli insegnanti. Con la sigla FG si indicano le affermazioni degli insegnanti espresse durante i *focus group*.

sono riuscite a rielaborare e a ricostruire, grazie al libero gioco della loro fantasia, le vicende dei personaggi di un racconto che erano state anticipate in classe, giungendo a conclusioni che non si potevano dedurre in maniera chiara e diretta dal testo» (5° primaria femminile).

3. *Emozioni e affetti*

3.1. Controllo dell'ansia

PD – «I bambini hanno affrontato con maggiore calma delle bambine la consegna mostrando padronanza della situazione e capacità di gestione dell'imprevisto» (4° primaria mista).

PD – «Di fronte ad alcune richieste improvvise, le bambine hanno mostrato difficoltà nel proseguire le attività. Le mie rassicurazioni sono state fondamentali al fine di non farle prendere dal panico» (4° primaria mista).

3.2. Manifestazione dei propri sentimenti

PD – «Il percorso ha avvicinato gli alunni al mondo della poesia. I ragazzi non appaiono propensi a parlare di sé e delle proprie emozioni. Per questo motivo, ho proposto di affrontare alcune tematiche inerenti la pratica didattica in assetto Circle Time: gli alunni si sono confrontati in cerchio parlando dei loro sentimenti, delle loro esperienze, delle loro idee. In questo modo ho cercato di far vivere agli studenti un'esperienza di gruppo, tramite cui poter, da un lato, conoscersi meglio l'uno con l'altro, dall'altro, acquisire la capacità di esprimere le proprie opinioni ad alta voce, di ascoltare, di riassumere, di mediare tra diversi punti di vista» (1° secondaria primo grado maschile).

3.3. Impulsività negli interventi

FG – «Gli alunni sono più impulsivi delle alunne nel rispondere alle domande che rivolgo alla classe; interrompono più frequentemente i compagni che parlano senza attendere il proprio turno; si lanciano ad iniziare un compito in classe come se dovessero vincere una gara di velocità, senza riflettere prima e senza programmazione» (2° secondaria primo grado mista).

4. *Rapporto con l'autorità*

4.1. Rispetto delle regole

PD – «Le alunne hanno seguito scrupolosamente le indicazioni date dal docente e rispettato i tempi previsti per la consegna. Hanno anche mostrato grande capacità di attenzione durante le esposizioni svolte dalle compagne» (5° primaria femminile).

4.2. Controllo dell'insegnante

PD – «Ho proposto un'attività didattica basata sulla ricerca guidata delle informazioni sul web. Per lo svolgimento del lavoro di gruppo ho assegnato un ruolo specifico ad ogni alunno. Si è trattato di un'at-

tività didattica altamente strutturata che ha permesso ai ragazzi di agire seguendo una serie di procedure-guida» (1° secondaria primo grado maschile).

PD – «Tra le diverse attività, ho previsto dei lavori di gruppo visto che le ragazze sono più propense a lavorare in coppia o in piccoli gruppi e ad apprendere più facilmente in questo modo l'una dall'altra. Le ragazze hanno lavorato da sole, senza la necessità di essere controllate passo dopo passo» (1° secondaria primo grado femminile).

4.3. Richiesta d'aiuto all'insegnante

PD – «Ho progettato un'attività web-based in cui occorreva ricostruire le tappe del viaggio di Ulisse. Per ogni tappa è stata prevista una serie di quiz multidisciplinari da risolvere per ottenere, ricomponendola, la password che avrebbe dato accesso alla tappa successiva. Ho notato che, nei momenti di difficoltà, i maschi preferivano procedere per tentativi ed errori piuttosto che chiedere il mio aiuto. Vogliono fare tutto da soli» (1° secondaria primo grado mista).

PD – «Ho notato che, nei momenti di difficoltà, le femmine non si sono fatti problemi nel porre domande e nel chiedere il mio aiuto» (1° secondaria primo grado mista).

4.4. Preoccupazione di non deludere le aspettative degli insegnanti

FG – «Le alunne sentono più degli alunni la necessità di sentirsi amate dall'insegnante e dalle compagne» (5° primaria mista).

5. *Relazioni con le/i compagne/i*

5.1. Propensione per la collaborazione

PD – «Ho utilizzato il *role playing* per attivare il pensiero critico e la riflessione durante l'apprendimento delle lingue: ho invitato le alunne a recitare semplici scenette in cui dovevano immaginare di trovarsi in un paese straniero e di chiedere informazioni stradali» (1° secondaria primo grado femminile).

FG – «Le alunne amano le attività cooperative e necessitano di un clima sereno e pacato per concentrarsi» (5° primaria mista).

5.2. Disponibilità all'ascolto e al sostegno

PD – «Nel laboratorio di scrittura creativa, l'insegnamento della scrittura (in particolar modo in versi) è stato abbinato all'utilizzo delle immagini con l'intento di rendere concreto, appetibile e creativo il percorso. Ho notato che le bambine si sono mostrate disponibili a fornire aiuto a tutti i compagni in difficoltà. Le bambine sono più empatiche e solidali, i bambini più individualistici. Le bambine hanno cura degli altri e nello stesso tempo richiedono cura e attenzione dagli altri, anche con forme di comunicazione non verbale» (5° primaria mista).

- FG – «Le bambine sono più empatiche e solidali dei bambini» (5° primaria mista).
- 5.3. Influsso delle dinamiche affettive-relazionali nel lavoro di gruppo
PD – «Il lavoro in gruppi è servito per stimolare gli alunni nel confronto costruttivo con gli altri e per giungere ad un obiettivo comune. Ad ogni membro dei diversi gruppi è stato dato un ruolo ben preciso. Tutti gli alunni si sono impegnati con costanza nel portare avanti la consegna. Non sono mancati i litigi e le discussioni, ma i maschi hanno un grande pregio: anche dopo uno scontro fisico fanno pace e ritornano amici più di prima» (5° primaria mista).
6. *Competenza metacognitiva*
- 6.1. Autonomia nello studio
PD – «Il percorso didattico è stato elaborato al fine di accompagnare lo sviluppo di competenze linguistico-espressive. Gli alunni e le alunne hanno letto, studiato ed approfondito le tematiche proposte. Le bambine hanno mostrato grande autonomia nel portare a termine la consegna, hanno proceduto con regolarità, hanno rispettato i tempi delle consegne, presentando un lavoro ben fatto e ordinato» (4° primaria mista).
- 6.2. Concentrazione nello svolgimento di un compito
PD – «Durante lo svolgimento della pratica didattica ho dovuto rivedere in corso d'opera le procedure di svolgimento perché ho capito che non andava bene per i ragazzi: richiedendo uno sforzo mentale prolungato, molta attenzione e precisione, ho notato una certa distrazione e disattenzione, un certo malcontento proprio nel gruppetto dei maschi» (1° secondaria primo grado mista).
PD – «Nella ricerca di motivazioni che sostengano la volontà di studio degli alunni, ho presente che i ragazzi, per sentirsi motivati e responsabili del proprio apprendimento, necessitano di qualcuno che possa 'sorprenderli'. Propongo agli alunni di sesso maschile le attività scolastiche come compiti stimolanti attraverso cui mettersi alla prova innanzitutto con se stessi. Per spronare i ragazzi all'impegno nello studio o per frenare la loro irrequietezza devo usare un linguaggio colorito e dei modi energici e 'creativi' che possano contrastare la noia» (1° secondaria primo grado maschile).
- 6.3. Metacomprendione
PD – «Dopo aver concluso la lettura del testo *Essere bambini nell'antica Grecia*, ho scritto alla lavagna l'ultima consegna: inserite nello schema ricevuto tutti gli elementi caratteristici del diverso tipo di educazione che nell'antica Grecia veniva data ai bambini e alle bambine. Per eseguire il lavoro ho dato alla classe 10 minuti di tempo. Le

bambine mostrano grande autonomia nello svolgimento del compito, individuando all'interno del testo, con estrema facilità e in un tempo ridotto rispetto ai compagni, le differenze tra l'educazione impartita ai maschi e quella impartita alle femmine nella Grecia del VI secolo a.C.; terminato il lavoro prima dei maschietti, le alunne si alzano dal posto vengono da me per la correzione» (4° primaria mista).

6.4./6.5. Stile cognitivo: dipendenza/ indipendenza dal campo

PD – «Il percorso si basa sull'introduzione dell'uso del termometro in classe per misurare e registrare le temperature. Gli alunni maschi hanno manifestato maggiore capacità analitica e la necessità di essere lasciati liberi nelle strategie di apprendimento utilizzate per il loro studio» (1° secondaria primo grado mista).

PD – «Nella risoluzione dei problemi ho notato una tendenza da parte delle alunne a porre l'accento anche su elementi non necessari, oltre che una difficoltà ad isolare le figure dai contesti. Per questo motivo le alunne sono state aiutate ad analizzare meglio i dati e a trovare le modalità più adatte per affrontare la risoluzione dei problemi» (5° primaria mista).

7. *Impegno e perseveranza nei compiti*

7.1. Impegno

PD – «Dopo aver seguito con scrupolo le spiegazioni introduttive, le ragazze si sono messe a lavorare incessantemente, senza lasciarsi coinvolgere dai compagni maschi per i quali ogni scusa era buona pur di non lavorare» (1° secondaria primo grado mista).

7.2. Perseveranza

FG – «Le bambine sono più autonome e metodiche; nello svolgimento di un compito hanno maggiore attenzione alla rifinitura e all'ordine. Di contro, sono meno vivaci nella partecipazione e meno propense al rischio. I bambini, invece si lanciano ad iniziare un compito ma poi non si curano di completarlo bene» (4° primaria mista).

8. *Reazione davanti a un insuccesso scolastico*

PD – «I bambini maschi che avevano scelto una soluzione sbagliata non hanno mostrato segni di scoraggiamento e cedimento di fronte all'insuccesso e sono andati avanti, certi nelle loro capacità. I maschi non si curano della 'brutta figura', semplicemente si buttano» (5° primaria mista).

PD – «Ho stimolato le alunne ad intervenire valorizzando l'importanza non tanto del prodotto finale (il risultato in termini di successo/insuccesso) quanto dell'impegno nello svolgimento di una consegna e della qualità del processo di apprendimento. Ho cercato di fare

capire alle alunne che un insuccesso non è tale se ci si è impegnati nel portare avanti il compito con impegno e responsabilità» (1° secondaria primo grado femminile).

9. *Concetto di sé*

9.1. Stima delle proprie capacità

PD – «Durante lo svolgimento della consegna, gli alunni hanno manifestato delle aspettative positive riguardo il risultato finale anche se in alcuni passaggi hanno incontrato difficoltà» (5° primaria mista).

PD – «Nelle attività svolte in classe ho cercato di sviluppare atteggiamenti di rinforzo e incoraggiamento finalizzati al miglioramento delle prestazioni delle alunne. [...] Questo percorso ha permesso di sviluppare nelle alunne un maggiore senso di autoefficacia e di autostima, perché aiuta a sopportare meglio le difficoltà e lo stress della prestazione» (1° secondaria primo grado femminile).

9.2. Sfida e competizione

PD – «Ho proposto un'attività didattica basata su metodologie come la *role playing* per attivare la fiducia in sé, il pensiero critico e la riflessione. L'obiettivo principale è stato quello di permettere alle ragazze di confrontarsi con situazioni della quotidianità, di non avere paura nell'esprimere le proprie conoscenze, di imparare ad argomentarle e a metterle in discussione» (1° secondaria primo grado femminile).

PD – «Le alunne non amano molto esporsi, soprattutto in presenza di situazioni nuove; quindi, ho proposto una definizione condivisa e partecipata delle conoscenze invitandole a scrivere le risposte agli interrogativi posti su un foglio e in forma anonima. Le risposte sono state lette e discusse collettivamente» (5° primaria mista).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Archer, J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal Psychology*, 82(1), 1-28.
- Auduc, J. L. (2009). *Sauvons les garçons*. Paris: Descartes & Cie.
- Aztori, C. (2010). *Il binario indifferente. Uomo e donna o GLBTQ?* Milano: Sugarco.
- Balbo, L. (a cura di). (1999). *Il libro della cura di sé, degli altri, del mondo*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Becker, J. B. (2008). *Sex difference in the brain. From gene to behavior*. New York: Oxford.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. London: Allen Lane (trad. it., Milano: Mondadori).

- Barrio Maestre, J. M. (2007). L'ideologia coeducativa. In G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola. Le differenze di genere in educazione* (pp. 82-105). Torino: SEI.
- Boggi Cavallo, P. (1983). *La costruzione sociale del sé: divisione tra sessi e identità di ruolo*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Burggraf, J. (2007). Varón y mujer: naturaleza o cultura. In *Building gender-sensitive schools. I International Congress of single-sex education* (pp. 15-36). Barcelona: EASSE.
- Cahill, L. (2005). His brain, her brain. *Scientific American*, 292(5), 40-45.
- Calvo Charro, M. (2009). Desafíos y perspectivas de la metodología por géneros en la escuela. In A. La Marca (a cura di), *L'educazione differenziata per le ragazze e i ragazzi. Un modello di scuola per il XXI secolo* (pp. 11-147). Roma: Armando.
- Camps Bansell, J. (2011). La inteligencia de género en la organización escolar. In *Sukces w edukacji Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej* (pp. 9-22). Warsaw: EASSE.
- Castilla, B. (1996). *Persona femenina. Persona masculina*. Madrid: Rialp.
- Cavallin, F. (2009). Apprendimento e differenze di genere. *Rivista Quadrimestrale di Scienze della Formazione e Ricerca Educativa*, 2, 97-114.
- Cicerone, P. E. (2004). Educati a parte. Mente e cervello. *La Rivista di Psicologia e Neuroscienze*, 11, 36-41.
- Dogana, F. (2002). *Uguali e diversi*. Firenze: Giunti.
- Enkvist, I. (2007). Igualdad y diversidad en el proceso educativo. El tratamiento del Género en la escuela. In *I Congreso Internacional sobre educación diferenciada* (pp. 87-116). Barcelona: EASSE.
- Fogliani Messina, T., Fogliani, A., & Di Nuovo, S. (1984). *Dipendenza dal campo e stile cognitivo*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Garnett Ward, L. (2006). The wonders of a single-sex education. *New York Times*. <http://www.nytimes.com/2006/11/03/opinion/03iht-edschool.3384541.html>.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gurian, M. (2006). Una opción por la diversidad. In E. Vidal (Ed.), *Diferentes, iguales, juntos?: educación diferenciada*. Barcelona: Ariel.
- Gurian, M., & Stevens, K. (2010). *The boys and girls learn differently: Action guide for teachers* (revised 10th anniversary ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M., Stevens, K., & King, K. (2008). *Strategies for teaching boys and girls, elementary level: A workbook for educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3th ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hembree, R. (1990). The nature, effects and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 33-46.
- Higgins, E. T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and trade-offs. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 125-165). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hoff Sommers, C. (2007). La educación de chicos y chicas en el siglo XXI. In J. Camps & E. Vidal (Eds.), *Familia, educación y género* (pp. 201-214). Barcelona: IESF.
- Hoff Sommers, C. (2011). Educating boys and young men in the 21st century. In *Sukces w edukacji Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej* (pp. 91-106). Warsaw: EASSE.
- James, A. N. (2009). *Teaching the female brain: How girls learn math and science*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- James, A.N, Allison, S., & McKenzie, C. (2011). *Active lessons for active brains: Teaching boys and other experiential learners grades 3-10*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Josephs, R. J., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Kenway, J., & Willis, S. (1986). Feminist single sex education strategies: Some theoretical flaws and practical fallacies. *Discourse*, 7(1), 1-30.
- Kimura, D. (2000). *Sex and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kraemer, S. (2000). The fragile male. *British Medical Journal*, 321, 1609-1612.
- La Marca, A. (2011). Personalized didactics an gender differences. An analysis of teaching practices in the Italian school. In *Sukces w edukacji Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej* (pp. 190-201). Warsaw: EASSE.
- La Marca, A. (2007). L'educazione alla scelta. Una didattica differenziata per le alunne e per gli alunni. In A. La Marca (a cura di), *La valorizzazione delle specificità femminili e maschili* (pp. 31-55). Roma: Armando.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Mapelli, B., Gargiulo, M., & Selvaggio, M. A. (a cura di). (1998). Saperi, generi, generazioni. Una ricerca sulla scuola che orienta. *Cisemlinformazioni*, 7(12), 2-71.
- Moir, A., & Jessel, D. (1989). *Brain sex: The real difference between men and women*. London: Michael Joseph Ltd.
- Passig, D., & Levin, H. (1999). Gender interest differences with multimedia learning interfaces among preschoolers. *Computers in Human Behavior*, 15(2), 173-183.

- Poláček, K. (2007). Scuola mista o scuola omogenea per genere? Dati internazionali. In G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: le differenze di genere in educazione* (pp. 21-81). Torino: SEI.
- Pomerantz, E., Altermatt, E., & Saxon, J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Reichert, C. M., & Hawley, R. (2010). *Reaching boys, teaching boys: Strategies that work – and why*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rhoads, S. (2006). *Uguale mai. Quello che tutti sanno sulla differenza tra i sessi ma non osano dire*. Torino: Lindau.
- Riordan, C. (2011). The value of single sex education: Twenty five years of high quality research. In *Sukces w edukacji Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej* (pp. 37-61). Warsaw: EASSE.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate or dependent help-seeking tendencies in math class. *Journal of Educational Psychology*, 97, 275-285.
- Salomone, R. (2007). Il dibattito in USA sulla single-sex schooling. In G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola. Le differenze di genere in educazione* (pp. 160-170). Torino: SEI.
- Sandstrom, N., Kaufman, J., & Huettel, S. A. (1998). Males and females use different distal cues in a virtual environment navigation task. *Brain Research: Cognitive Brain Research*, 6, 351-360.
- Sartori, F. (2007). Immagini di genere: gli insegnanti tra tradizione e innovazione. In C. Tamanini (a cura di), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*. Trento: IPRASE del Trentino.
- Saucier, D. M., McCreary, D. R., & Saxberg, J. K. J. (2002). Does gender role socialization mediate sex differences in mental rotation? *Personality and Individual Differences*, 32, 1101-1111.
- Sax, L. (2005). *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York: Random House.
- Sax, L. (2009). The different styles of learning for girl and boys. In A. La Marca (a cura di), *L'educazione differenziata per le ragazze e i ragazzi. Un modello di scuola per il XXI secolo* (pp. 24-48). Roma: Armando.
- Taylor, S. E. (2002). *The tending instinct*. New York: Henry Holt.
- Taylor, S. E., & Cousino Klein, L. (2000). Responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107(3), 411-429.
- Thurstone, T. G., & Thurstone, L. L. (1981). *PMA – Abilità Mentali Primarie*. Trad. it. a cura di T. Formaggio. Firenze: Giunti - Organizzazioni Speciali.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.). (1991). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive styles. Essence and origins: field dependence and field independence*. New York: International Universities Press San Diego.
- Wolters, Ch., & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Zanniello, G. (2010). Insegnare e apprendere al maschile. In L. D'Alonzo - G. Mari (a cura di), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico* (pp. 355-374). Milano: Vita e Pensiero.

RIASSUNTO

Si fa il punto sui risultati finora conseguiti, in una indagine di ampio respiro, circa le differenze di genere che si manifestano nel contesto dei processi di apprendimento scolastici, anche al fine di promuovere forme di insegnamento più adeguate alla valorizzazione di tali differenze. Sono presentati nove aspetti della diversità tra l'uomo e la donna nell'apprendimento e nel comportamento scolastico, che dovrebbero essere tenuti presenti nel primo ciclo dell'istruzione, per come si ricavano dalle ricerche internazionali condotte negli ultimi decenni nei paesi occidentali: il movimento fisico, le abilità cognitive, le emozioni e gli affetti, il rapporto con l'autorità, le relazioni con i compagni, le abilità metacognitive, l'impegno e la perseveranza nel lavoro, le reazioni all'insuccesso scolastico, l'autostima. Per confermare o meno i risultati di tali ricerche e per orientare gli insegnanti, prima nella progettazione e poi nella narrazione di pratiche didattiche differenziate per genere, sono state analizzate le azioni didattiche spontanee di 44 insegnanti – con alunni di età compresa fra gli otto e i dodici anni –, che si dichiaravano attenti alla valorizzazione delle specificità femminili e maschili nella loro attività didattica. Complessivamente sono stati individuati ventiquattro indicatori legati alle differenze di genere, che gli insegnanti dovrebbero considerare, variando in parte le attività didattiche, se intendono offrire pari opportunità di successo scolastico alle alunne e agli alunni.

Parole chiave: Educazione personalizzata, Differenze di genere, Alunni di 8-12 anni, Indicatori dell'apprendimento, Pratiche educative.