



Gendering the Academy  
and Research: combating  
Career Instability and Asymmetries



Centro  
Studi  
interdisciplinari  
genere

# SAPERI DI GENERE

Prospettive interdisciplinari su formazione,  
università, lavoro, politiche e movimenti sociali

A cura di Annalisa Murgia e Barbara Poggio



GARCIA is an EU-Framework 7 funded project under topic SiS.2013.2.1.1-1  
“Supporting changes in the organisation of research institutions to promote  
Gender Equality”

Grant agreement n. 611737

• Project coordinator: University of Trento •

The sole responsibility of this publication lies with the author.  
The European Union is not responsible for any use that may be made of the  
information contained therein

## SOMMARIO

INTRODUZIONE .....	08
<b>EDUCAZIONE E FORMAZIONE .....</b>	<b>16</b>
L'EUROPA, POLITICHE E BUONE PRASSI. LA RICEZIONE ITALIANA DELLE POLITICHE COMUNITARIE IN TEMA DI EDUCAZIONE DI GENERE .....	17
<i>di Chiara Cretella</i>	
LEADERSHIP PER UNA SCUOLA CHE PROMUOVA L'EDUCAZIONE DI GENERE E LA VALORIZZAZIONE DELLE DIFFERENZE .....	32
<i>di Francesca dello Preite</i>	
"EDUCARE ALLE DIFFERENZE". UNA PROPOSTA PEDAGOGICA DI CO- COSTRUZIONE DI SAPERI DEMOCRATICI A PARTIRE DAI MOVIMENTI .....	52
<i>di Loredana Magazzeni</i>	
TESTI SCOLASTICI DI LINGUA E CULTURA INGLESE SOTTO LALENTE: UNITÀ DIDATTICHE CHE DIVIDONO E STRATEGIE CREATIVE CHE RIUNISCONO .....	65
<i>di Cristiana Pagliarusco</i>	
L'ECCELLENZA IN MATEMATICA È ANCORA UNA QUESTIONE MASCHILE? UNA ESPLORAZIONE SU RESILIENTI E AVVANTAGGIATI ECCELLENTI IN OCSE-PISA 2012 .....	88
<i>di Brunella Fiore</i>	
"SCUSATE SE VOGLIO FAR CARRIERA": PRATICHE TRASFORMATIVE PER L'EDUCAZIONE DI GENERE .....	104
<i>di Francesca Bianchi, Loretta Fabbri e Alessandra Romano</i>	
RELAZIONI SCOLASTICHE GENERATIVE DI RISORSE SOCIALI: IL SAPERE FEMMINILE FONTE PRIMARIA DI ATTIVAZIONE E DI CURA .....	124
<i>di Federica Zantedeschi</i>	
PAROLE PER RELAZIONI, DIFFERENZE IN UNA CITTADINANZA CONDIVISA .....	138
<i>di Lisa Marchi</i>	
LA RICERCA SUL GENERE NEI SERVIZI ALLA PRIMA INFANZIA IN UMBRIA .....	147
<i>di Silvia Fornari</i>	
<b>CARRIERE LAVORATIVE E PRATICHE PROFESSIONALI .....</b>	<b>161</b>
IL DISAGIO DELL'EDUCATRICE. MOTIVAZIONI, MODELLI, ASPETTATIVE, FORMAZIONE DELLE EDUCATRICI PROFESSIONALI .....	162
<i>di Marialisa Rizzo</i>	
TIPIZZAZIONE MUSICALE DI GENERE E SEGREGAZIONE FORMATIVA E OCCUPAZIONALE: IL CASO DEL FLAUTO TRAVERSO IN ITALIA .....	179
<i>di Clementina Casula</i>	
GENERE E PROFESSIONI NELLE SERIE TELEVISIVE .....	199
<i>di Diana Bianchi e Giuseppina Bonerba</i>	

ISOMORFISMI DI GENERE? DONNE E UOMINI NEL TERZO SETTORE DEL NORD-EST .....	215
<i>di Chiara Cristini, Mario Marcolin e Paolo Tomasin</i>	
OLTRE I <i>BONUS</i> E I <i>VOUCHER</i> , DENTRO UNA PROPOSTA UNIVERSALE DI REDDITO DI BASE. MADRI PRECARI E POLITICHE DI SOSTEGNO AL REDDITO .....	233
<i>di Giovanna Campanella, Elena Monticelli e Biagio Quattrocchi</i>	
INSEGNARE IL GUSTO, FATTORIE DIDATTICHE E SAPERI DI GENERE .....	251
<i>di Aide Esu e Silvia Doneddu</i>	
LA FORMAZIONE IN MEDICINA DEL LAVORO: UN PERCORSO DI GENERE (ANCORA) IN COSTRUZIONE .....	266
<i>di Rita Biancheri e Giulia Mascagni</i>	
AGIRE PER DIFFERENZA. VITE MOBILI DI ACCADEMICHE E IMPRENDITRICI NEI CAMPI SOCIOMATERIALI DELLA SCIENZA E DELLA TECNOLOGIA .....	283
<i>di Luisa De Vita e Assunta Viteritti</i>	
<b>UNIVERSITÀ E CARRIERE ACCADEMICHE .....</b>	<b>300</b>
ASIMMETRIE DI GENERE IN ACCADEMIA: QUALI CLUSTERS IN EUROPA? .....	301
<i>di Cristina Solera e Rosy Musumeci</i>	
TALENTI SPRECATI. UN QUADRO QUANTITATIVO SU GIOVANI DONNE E UOMINI NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA .....	319
<i>di Emanuela Sala e Roberta Bosisio</i>	
IL FATTORE "D" NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA: IL CASO DELLE ECONOMISTE .....	333
<i>di Marcella Corsi e Giulia Zacchia</i>	
PRESENZA FEMMINILE E CARRIERE ACCADEMICHE IN SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA .....	349
<i>di Dario Benedetto, Tiziana Catarci e Annunziata D'Orazio</i>	
GENERE E CARRIERE ALL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO: IL NODO CRITICO DEI RICERCATORI A TEMPO DETERMINATO E IL BUON ESEMPIO DELLE SCIENZE DELLA VITA .....	364
<i>di Camilla Gaiaschi, Daniela Falcinelli e Renata Semenza</i>	
GENDER GAP E DINAMICHE DI CARRIERA ACCADEMICA DELLE DONNE NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA .....	382
<i>di Monia Anzivino e Massimiliano Vaira</i>	
DONNE E DISCIPLINE STEM: TRA STEREOTIPI E PROMOZIONE DI <i>CAPABILITIES</i> .....	402
<i>di Valentina Guerrin</i>	
APRIRE LA "BLACK-BOX" DELL'ECCELLENZA. UN'ANALISI DEI PROCESSI DI SELEZIONE NELLE FASI INIZIALI DELLE CARRIERE ACCADEMICHE IN ITALIA .....	419
<i>di Elisa Bellè e Rossella Bozzon</i>	

SOGGETTIVITÀ MOBILI E CONFINAMENTO TEMPORALE: ASIMMETRIE DI GENERE NELLE CARRIERE ACCADEMICHE CONNESSE ALLE MIGRAZIONI QUALIFICATE.....	436
<i>di Sandra Burchi e Gabriele Tomei</i>	
IL CASE STUDY COME METODOLOGIA PER L'ANALISI DEL LEAKY PIPELINE NELLE CARRIERE ACCADEMICHE .....	449
<i>di Silvia Cervia e Rita Biancheri</i>	
IL MENTORING COME STRUMENTO DI DE-COSTRUZIONE DELLE STRUTTURE DI GENERE RIPRODOTTE NELL'UNIVERSITA' E NELLA RICERCA.....	467
<i>di Ilenia Picardi e Maria Carmela Agodi</i>	
THINK WITH INDICATORS?.....	484
<i>di Silvana Badaloni, Anna Maria Manganelli e Lorenza Perini</i>	
LA PARITÀ COME METODO. SPUNTI PER RIPENSARE IL PROCESSO DI POLICY MAKING IN ACCADEMIA .....	495
<i>di Lorenza Perini</i>	
AUTONOMIA UNIVERSITARIA, RIFORMA DELL'ABILITAZIONE E PRESENZE FEMMINILI QUALIFICATE NEGLI ATENEI. PER LA VALORIZZAZIONE DI UN APPROCCIO GENDER ASSURANCE .....	504
<i>di Laura Calafà, Madia D'Onghia</i>	
APPUNTI DI PROCESSO: IL GENDER AUDIT DEL PROGETTO PLOTINA ALL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA .....	518
<i>di Tullia Gallina Toschi, Angela Balzano, Francesca Crivellaro, Maria Mantini Satta, Elena Luppi, Benedetta Siboni, Vladimiro Cardenia, Maria Teresa Rodriguez-Estrada, Marco Balboni, Daniela Sangiorgi, Claudia Possenti, Susi Poli e Alessia Franchini</i>	
PIANO DI AZIONI POSITIVE: QUALI APPROCCI PER LA PROMOZIONE DELL'UGUALIANZA DI GENERE? .....	540
<i>di Federica Frazzetta ed Elisa Rapetti</i>	
SAPERI DI GENERE E ORGANISMI DI PARITÀ.....	557
<i>di Patrizia Tomio</i>	
MOLESTIE SESSUALI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE: DALLA REDAZIONE AL MONITORAGGIO DEI CODICI ETICI.....	566
<i>di Greta Meraviglia</i>	
<b>DIRITTI E POLITICHE.....</b>	<b>581</b>
DALLE PARI OPPORTUNITÀ ALL'EQUILIBRIO TRA I GENERI NELLA RAPPRESENTANZA POLITICA? PRIME OSSERVAZIONI DOPO IL "NO" AL REFERENDUM COSTITUZIONALE DEL 4 DICEMBRE 2016 .....	582
<i>di Arianna Pitino</i>	

PARITÀ DI GENERE E ORGANI ASSEMBLEARI DI CITTÀ METROPOLITANE E PROVINCE DOPO LA LEGGE DELRIO .....	594
<i>di Marina Caporale</i>	
DALLA RAPPRESENTANZA ALLA CITTADINANZA: “LOCALI” PER SOLI UOMINI?.....	610
<i>di Giovanna Iacovone</i>	
IDENTITY POLITICS E IL SUO RECIPROCO: RIFLESSIONI GIURIDICO-POLITICHE SULL'ATTIVISMO QUEER .....	625
<i>di Nausica Palazzo</i>	
LA TUTELA DEI DIRITTI UMANI DELLE DONNE E LE NUOVE FRONTIERE DELLA PROTEZIONE DELLE DONNE MIGRANTI NEL DIRITTO EUROPEO: FOCUS SULLA VIOLENZA DI GENERE.....	640
<i>di Valeria Tevere</i>	
LE POLITICHE URBANE DI GENERE COME STRUMENTO EFFICACE DI GENDER MAINSTREAMING .....	657
<i>di Giada Storti</i>	
GENDER DIVERSITY E L. 120 DEL 2011: LE NUOVE “CAPITANE D’INDUSTRIA”? .....	671
<i>di Eva Desana</i>	
GENDER EQUALITY OVVERO L’EGEMONIA DEL DISCORSO SULLA CONCILIAZIONE NEGLI ANNI DELLA GRANDE CRISI .....	683
<i>di Fatima Farina e Alessandra Vincenti</i>	
LA RISPOSTA ISTITUZIONALE AL FENOMENO DELLA VIOLENZA CONTRO LE DONNE NELLA PROSPETTIVA GIURIDICA: VERSO L’ADOZIONE DI UN TRATTATO INTERNAZIONALE TRA DIMENSIONE SIMBOLICA E SIMULTANEITÀ DEI SISTEMI DI OPPRESSIONE .....	704
<i>di Paola Degani</i>	
“ALLORA LUI RICOMINCIA”. INTERPRETAZIONI, TRADUZIONI E TRAIETTORIE DELLE DONNE VITTIME DI VIOLENZA NELLA COMPETENZA DELLE OPERATRICI LEGALI DI UN CENTRO ANTIVIOLENZA.....	719
<i>di Laura Lucia Parolin</i>	
<b>RAPPRESENTAZIONI PUBBLICHE E MOVIMENTI SOCIALI.....</b>	<b>736</b>
IL FRAGILE DIBATTITO ITALIANO FRA GENDER E GENERE:	
UN’ANALISI EPISTEMOLOGICA, TRA SENSO COMUNE E SENSO SCIENTIFICO .....	737
<i>di Mirco Costacurta e Gianpiero Turchi</i>	
LA CAMPAGNA CONTRO IL GENDER: STRUMENTO UTILE PER CHI VUOLE TRASFORMARE LA SCUOLA PUBBLICA.....	749
<i>di Antonia Romano</i>	
OLTRE I GENERI. LE SCIENZE SOCIALI TRA ASTERISCHI E RISCHI IDEOLOGICI .....	763
<i>di Ilaria Marotta e Salvatore Monaco</i>	
PAROLE E MOVIMENTI SOCIALI: IL RUOLO DEI FORESTIERISMI “QUEER” E “GENDER” NEL CONTESTO ITALIANO.....	776
<i>di Elisa Virgili</i>	

LA POLITICA IDENTITARIA DELL'ATTIVISMO ANTI-GENDER: UN'IPOTESI MICRO-ANALITICA.....	792
<i>di Massimo Prearo</i>	
QUEERING BANDITISM: UNA NARRAZIONE POSSIBILE PER I MOVIMENTI? .....	805
<i>di Matilde Accurso Liotta</i>	
IL MOVIMENTO FEMMINISTA E LE SUE PRATICHE. PER UN'EPISTEMOLOGIA DELLO SCARTO E DELLA RESISTENZA .....	820
<i>di Leda Bubola</i>	
FEMMINISMO E GIOVANI GENERAZIONI: A CHE PUNTO SIAMO? .....	832
<i>di Federcica Bastiani, Michele Grassi e Patrizia Romito</i>	
GENERE, MEDIA E POLITICA. LA RIDEFINIZIONE DELLO SPAZIO PUBBLICO .....	841
<i>di Marinella Belluati</i>	
LA RIVOLUZIONE DELLE DONNE IN ROJAVA – UN NUOVO MODELLO SOCIALE IN MEDIO-ORIENTE .....	857
<i>di Nathalie Colasanti e Marco Meneguzzo</i>	
ELENCO AUTORI/AUTRICI .....	873

## Introduzione<sup>1</sup>

Annalisa Murgia, Barbara Poggio

Scienza e conoscenza sono tra i domini sociali in cui le asimmetrie di genere sono più radicate e persistenti. Questo volume raccoglie gli atti di un convegno nazionale organizzato nel gennaio del 2017 dal Centro Studi interdisciplinari di Genere, nell'ambito del progetto europeo GARCIA<sup>2</sup>, con l'obiettivo di affrontare il tema dell'intreccio tra genere e saperi, ponendo particolare attenzione ai processi di elaborazione e circolazione dei saperi di genere e alla loro traduzione in diritti e politiche. Nell'arco delle due giornate sono stati presentati i principali esiti delle azioni di ricerca e sperimentazione condotte tra il 2014 e il 2017 nell'ambito del progetto. Al centro dell'indagine sono state da un lato le differenze di genere nelle carriere scientifiche, con un focus sulle prime fasi del percorso accademico, dall'altra il modo in cui il genere viene o (più spesso) non viene affrontato e integrato nei diversi settori disciplinari, sia negli ambiti socio-umanistici che in quelli scientifico-tecnologici.

Gli ostacoli incontrati da ricercatori, e soprattutto dalle ricercatrici, in particolare all'inizio della propria carriera, sono l'esito di dinamiche che agiscono nel più ampio contesto sociale, tuttora caratterizzato dalla presenza di rilevanti disuguaglianze di genere. Nonostante i progressivi cambiamenti nella partecipazione delle donne al mercato del lavoro e più in generale alla sfera pubblica, persistono varie forme di segregazione di genere, di tipo verticale, orizzontale, legate ai differenziali salariali e/o alle tipologie contrattuali di impiego. In questo senso, il mondo accademico rappresenta un osservatorio privilegiato per studiare le relazioni tra le disuguaglianze di genere nei percorsi professionali e nei contesti organizzativi e le diverse modalità di costruzione della conoscenza. Il dibattito su questi processi, che si interroga sia sulle condizioni di lavoro di ricercatori e ricercatrici, sia sul tipo di saperi che vengono prodotti all'interno delle organizzazioni di ricerca, ha coniato l'efficace termine "McUniversity"<sup>3</sup>, a sottolineare come l'Università sia caratterizzata da ritmi sempre più pressanti, posizioni di lavoro sempre più precarie e dalla produzione "in serie" di ricerche, pubblicazioni e titoli di studio. Lo spreco di competenze nel

---

<sup>1</sup> Un ringraziamento particolare va a Elinor Wahal e Valentina Gonzales per l'accurato lavoro di revisione e impaginazione del testo. Ringraziamo inoltre tutte le persone che hanno contribuito alla realizzazione del convegno "Saperi di genere": i/le componenti del Centro Studi interdisciplinari di Genere, il gruppo di lavoro che ha condotto il progetto GARCIA, le due keynote speakers e l'audience che ha reso vive e stimolanti le due giornate di discussione. Tutte le informazioni relative al convegno sono disponibili alla pagina: <http://events.unitn.it/saperidigenere2017>.

<sup>2</sup> Il progetto GARCIA – *Gendering the Academy and Research: combating Career Instability and Asymmetries* – è stato finanziato nell'ambito della call Science in Society del VII Programma Quadro della Commissione Europea (GA n. 611737). Tutti i materiali prodotti nell'arco del progetto sono disponibili alla pagina: <http://garciaproject.eu>.

<sup>3</sup> L'articolo, da cui è scaturito un intenso dibattito negli anni a seguire, è di Martin Parker e David Jary e si intitola "The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity". È stato pubblicato nel 1995 sulla rivista *Organization*.

mondo accademico, causato dalla vulnerabilità delle carriere scientifiche e dalla persistenza di stereotipi di genere, ha infatti delle conseguenze dirette anche sulla qualità della ricerca e sulle attività di insegnamento. Ciò significa che l'integrazione del genere nei corsi di studio, a tutti i livelli e in tutti i settori disciplinari, non può essere disgiunta dall'affermazione di una cultura di genere all'interno delle università che garantisca a uomini e donne le stesse possibilità di realizzazione e di sviluppo professionale. La mancanza di partecipazione delle donne nei processi decisionali e ai livelli più alti della gerarchia accademica e della ricerca, viceversa, non è che lo specchio della scarsa importanza attribuita alla prospettiva di genere nel mondo accademico.

Le asimmetrie di genere tuttora esistenti nei diversi contesti di produzione di conoscenza – l'accademia così come altri ambiti di ricerca e di elaborazione – si fondano dunque sull'esistenza di stereotipi di genere, di pratiche e modelli culturali che tendono a definire e riprodurre opportunità e destini differenziati e non paritetici per donne e uomini. Tali asimmetrie sono d'altra parte consolidate dal presupposto epistemico che la scienza, così come la stessa conoscenza, sia transculturale, universale e neutra rispetto alle differenze di genere. In tal senso, si apre una sfida per chi intende operare in una prospettiva di equità e pari opportunità, non solo riguardo al raggiungimento di una maggiore presenza delle donne nei percorsi professionali e nei processi decisionali, ma anche in merito alla messa in discussione critica del processo stesso di costruzione della scienza e della conoscenza. Partendo da tali considerazioni, il convegno "Saperi di genere" non ha limitato la discussione e l'analisi al solo contesto accademico, ma ha affrontato le relazioni tra saperi di genere, scienza e conoscenza in altri rilevanti ambiti sociali, quali quello della formazione e dell'educazione, del mondo del lavoro, dei diritti e delle politiche, e dei movimenti sociali. I contributi presentati si collocano entro una pluralità di ambiti empirici, prospettive teoriche e impostazioni metodologiche, in linea con l'impostazione interdisciplinare e intersezionale che caratterizza il Centro Studi interdisciplinari di Genere dell'Università di Trento.

Il volume si apre con la sezione **Educazione e Formazione**, fornendo in primo luogo una prospettiva europea sulle politiche e le buone prassi adottate in tema di educazione di genere, con un focus sulla ricezione da parte dell'Italia delle politiche comunitarie da parte di Chiara Cretella. Francesca dello Preite affronta invece il tema della leadership in ambito scolastico, nella prospettiva di promuovere una scuola *gender sensitive* oltre che una progettualità in grado di offrire il giusto spazio ed un'adeguata valorizzazione delle differenze. Sempre sulle differenze si concentra il saggio di Loredana Magazzeni, che introduce una proposta pedagogica di co-costruzione di saperi democratici a partire dai movimenti. Mentre Cristina Pagliarusco considera gli strumenti e le strategie che possono favorire modelli pedagogici innovativi, discutendo l'esito di alcuni esperimenti condotti nelle scuole, favorendo la sinergia tra pensiero critico e pensiero creativo. L'attenzione si sposta successivamente sulle differenze di genere rispetto all'eccellenza in matematica: Brunella Fiore osserva come le migliori performance maschili, rilevante in diverse aree geografiche, siano riconducibili a stereotipi di genere socialmente indotti, soprattutto in fase

adolescenze, che si traducono in un maggiore impatto negativo per le ragazze su fattori quali ad esempio maggiore ansia per la matematica e minore autoconsapevolezza e fiducia nelle proprie capacità. La sezione prosegue con un contributo di Francesca Bianchi, Loretta Fabbri e Alessandra Romano, che mira ad illustrare i risultati di una ricerca-intervento condotta con un gruppo di studentesse del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Siena, finalizzata a prefigurare un contesto di apprendimento in grado di facilitare processi trasformativi. Anche Federica Zantedeschi presenta i risultati di una ricerca etnografica condotta presso due scuole primarie, da cui emerge come la scuola – in un contesto di grandi cambiamenti e profonde incertezze – sembri rimanere un ambiente fondamentale di riferimento e mediazione sociale, dove il sapere femminile può rappresentare una fonte primaria di attivazione e di generazione di relazioni vitali. Sul tema delle relazioni verte anche il contributo di Lisa Marchi, che discute i risultati di un laboratorio condotto nelle scuole secondarie della Provincia di Trento, al fine di avviare una riflessione sull'uso creativo delle parole e delle immagini come strumento primario per educare alla relazione di genere e all'intercultura in ottica inclusiva e paritaria. L'ultimo contributo della sezione, proposto da Silvia Fornari, illustra infine gli esiti di un progetto di ricerca realizzato all'interno di servizi alla prima infanzia in Umbria, mirato alla promozione di una cultura capace di valorizzare le differenze tra bambine e bambini e alla costruzione di relazioni autentiche e positive.

Il secondo focus tematico riguarda le **Carriere lavorative e pratiche professionali**. La sezione si apre con il contributo di Marialisa Rizzo, che affronta "il disagio dell'educatrice", proponendo una riflessione attorno a quei saperi tradizionalmente femminili (come la cura e l'educazione), che spesso vengono considerati naturali e letti in opposizione ai saperi professionali. Nella stessa sezione segue poi la riflessione di Clementina Casula sulla "tipizzazione musicale di genere", legata alla segregazione formativa e occupazionale. L'autrice, approfondendo "il caso del flauto traverso in Italia", sottolinea come anche in ambito musicale, così come in altri, è stata forte l'influenza delle pratiche socialmente costruite nelle moderne società occidentali, conformemente ad un ordine di genere patriarcale. Queste hanno precluso l'accesso delle donne a strumenti musicali ritenuti inconciliabili con l'immagine di femminilità socialmente legittimata e troppe volte confinato la pratica musicale femminile fra le mura domestiche. Il terzo intervento, proposto da Diana Bianchi e Giuseppina Bonerba propone un confronto fra serie italiane, straniere e straniere importate in Italia, dal punto di vista delle professioni e dei ruoli ricoperti dalle interpreti di genere femminile. Il saggio presentato da Chiara Cristini, Mario Marcolin e Paolo Tomasin avvia invece una riflessione rispetto a quanto il terzo settore si caratterizzi per un'attenzione specifica alle tematiche di genere e pari opportunità rispetto ad altri settori, domandandosi se esista realmente un'attenzione formale e sostanziale, rintracciabile ad esempio negli statuti e nei regolamenti di queste organizzazioni. La sezione prosegue con un contributo sulla condizione di fragilità vissuta dalle madri precarie, a cura di Giovanna Campanella, Elena Monticelli e Biagio Quattrocchi, in cui viene messo in evidenza lo scarso livello di protezione che il sistema di welfare italiano

prevede per questa categoria sociale, e vengono ipotizzate possibili soluzioni, tra cui una misura di *child benefit* universale. È il turno poi del contributo di Aide Esu e Silvia Doneddu, che, da Cagliari, portano l'esperienza di un'esperienza formativa legata all'insegnamento del gusto attraverso le fattorie didattiche, evidenziando come in anni recenti sia cresciuta l'attenzione a livello europeo sulla presenza femminile in agricoltura e sul ruolo della donna come soggetto attivo nello sviluppo rurale. Rita Biancheri e Giulia Mascagni si occupano invece di formazione nell'ambito della medicina del lavoro. Come risaputo, sostengono le autrici, le differenze biologiche e socio-culturali tra uomini e donne influiscono sull'incidenza delle malattie. L'attenzione si concentra nello specifico sulle scelte riguardanti la salute fisica e mentale, per introdurre nuove prospettive di ricerca in ottica promozionale, preventiva e terapeutica. La sezione si chiude infine con un focus sulle traiettorie di giovani donne accademiche e imprenditrici operanti in settori STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*): Luisa De Vita e Assunta Viteritti si concentrano sulle motivazioni, le aspettative e le pratiche che connotano l'esperienza di queste donne, mettendo in evidenza la tendenza a ritagliarsi spazi di autonomia e a definire percorsi non lineari connotati da ibridazione attivazione.

Il terzo nucleo del volume si concentra su **Università e carriere accademiche** e si apre con l'intervento di Cristina Solera e Rosy Musumeci che indaga gli squilibri di genere ancora presenti all'interno del mondo accademico in Europa, mostrando tuttavia l'esistenza di differenze significative tra i vari contesti, che non sembrano spiegabili alla luce dei tradizionali cluster delle analisi sui regimi di welfare e di genere. L'attenzione con il secondo intervento si sposta poi sul tema dello spreco di talenti: Emanuela Sala e Roberta Bosisio forniscono una panoramica quantitativa su giovani donne e uomini nell'università italiana. L'enfasi è posta in particolare sulla figura dei ricercatori e delle ricercatrici precari/e. Il contributo di Marcella Corsi e Giulia Zacchia pone invece l'accento sulle differenze di genere all'interno della comunità degli economisti, mettendo in luce come il fenomeno di assimilazione delle attività e delle tematiche di ricerca, conseguente all'affermazione di un modello univoco di "qualità" della produzione scientifica, stia portando ad una maggiore penalizzazione per le studiose di genere femminile. Al tempo stesso si rileva come la percezione della discriminazione nel percorso professionale sia significativamente più elevata tra le donne. I due contributi successivi prendono in esame il caso di due università italiane: Dario Benedetto, Tiziana Catarci e Annunziata D'Orazio approfondiscono il tema delle carriere accademiche femminili presso l'Università La Sapienza di Roma, mentre Camilla Gaiaschi, Daniela Falcinelli e Renata Semenza prendono in analisi la situazione dell'Università Statale di Milano, concentrandosi in particolare da un lato sul nodo critico di ricercatori e ricercatrici a tempo determinato, e dall'altra sul buon esempio delle "scienze della vita". A seguire, Monia Anzivino e Massimiliano Vaira offrono una lettura aggiornata e articolata del divario di genere nell'università italiana. In primo luogo viene delineato un quadro generale del fenomeno, anche in una prospettiva longitudinale, successivamente vengono utilizzati i dati di una ricerca survey per approfondire le differenze di genere nei tempi di carriera e il ruolo di alcuni principali fattori ostacolanti. Nell'intervento che segue ritorna il

tema delle discipline STEM: Valentina Guerrin presenta il percorso di ricerca condotto dall'Università degli Studi di Firenze in cui vengono evidenziati gli stereotipi e la promozione delle *capabilities* nell'ambito di questi settori disciplinari. L'ottavo contributo della sezione propone un'analisi dei processi di selezione nelle fasi iniziali delle carriere accademiche in Italia: Elisa Bellè e Rossella Bozzon, utilizzando alcuni dati raccolti nell'ambito del progetto europeo GARCIA, analizzano il punto di vista e le narrazioni di docenti componenti di commissioni di selezione e reclutamento di RTD e assegnisti/e di ricerca in due dipartimenti (SSH e STEM), ricostruendo così le diverse modalità di definire e valutare l'eccellenza nei processi di selezione nelle fasi iniziali della carriera accademica, con particolare attenzione alla dimensione di genere. A seguire, un approfondimento proposto da Sandra Burchi e Gabriele Tomei, sul delicato tema delle migrazioni qualificate: facendo riferimento ad una indagine condotta presso l'Università di Pisa, la riflessione si concentra sulle strategie che caratterizzano i percorsi di inserimento sociale e professionale, mettendo in evidenza come le differenze di genere emergano con il passare del tempo e con il progressivo intensificarsi dei meccanismi di confinamento temporale. Gli interventi successivi si concentrano prevalentemente su strumenti e metodi di riferimento per gli studi di genere in ambito accademico. Il primo di questi, di Silvia Cervia e Rita Biancheri, mette in evidenza i benefici dell'utilizzo del metodo del *case-study* per l'analisi della *leaky pipeline* nelle carriere accademiche: esso infatti consente l'adozione di una prospettiva multidimensionale, favorendo una considerazione più sistemica delle caratteristiche istituzionali e societarie, sempre più rilevanti, sia in termini analitici che programmatici, per studiare i processi situati di espulsione delle donne dalla scienza. Il secondo, riflette sul mentoring trasformativo come strumento di de-costruzione delle strutture di genere riprodotte nell'università e nella ricerca: la proposta, elaborata da Ilenia Picardi e Maria Carmela Agodi, nasce da un'indagine sul campo che ha affiancato la sperimentazione del primo programma di mentoring "women only" organizzato presso un ateneo italiano. L'indagine, basata sull'utilizzo dell'intervista biografica, ha permesso di evidenziare alcuni dei processi attraverso cui vengono riprodotte le disuguaglianze di genere nell'università e nella ricerca. Silvana Badaloni, Anna Maria Manganelli e Lorenza Perini sottolineano invece l'esigenza di verificare l'impatto delle politiche di genere implementate all'interno dei contesti scientifici attraverso un continuo monitoraggio, al fine di cogliere i possibili miglioramenti nelle carriere e nelle condizioni di lavoro delle donne nella scienza e nella ricerca. A tal fine viene presentato un sistema di indicatori di parità di genere e un indicatore composito sviluppati nell'ambito del progetto europeo GenderTime. In un successivo contributo Lorenza Perini si concentra sulle politiche mirate alla parità di genere in accademia, dedicando specifica attenzione all'esperienza del network "Athena Swan", che prevede un impegno strategico delle stesse università rispetto al raggiungimento di condizioni di maggiore equità di genere e un relativo riconoscimento pubblico. Laura Calafà e Madia D'Onghia contribuiscono a questo dibattito proponendo di sviluppare un modello bottom up di valorizzazione della qualità della ricerca e della didattica nella logica della *quality assurance*, andando nella direzione di un metodo unico di valorizzazione delle presenze di genere tra le diverse università. Nel contributo scritto a più mani da

un gruppo di ricercatrici e ricercatori del progetto europeo PLOTINA (Toschi et al.) si pone invece attenzione allo strumento del Gender Audit, così come implementato e articolato presso l'Università di Bologna. Si prosegue con un saggio elaborato da Federica Frazzetta e Elisa Rapetti, basato sull'analisi dei presupposti teorici che caratterizzano i modelli di promozione dell'uguaglianza di genere negli atenei italiani attraverso l'analisi documentale dei Piani di Azioni Positive (PAP), vale a dire i documenti che costituiscono il principale punto di riferimento per la promozione delle pari opportunità nelle organizzazioni. Si passa poi al contributo di Patrizia Tomio, che ripercorre la nascita dei Comitati Unici di Garanzia, mettendone in luce potenzialità e ombre. La sezione si chiude infine con l'esplorazione da parte di Greta Meraviglia dei Codici Etici di Condotta delle università italiane, con particolare attenzione alla questione delle molestie sessuali.

La quarta sezione prende in esame **Diritti e Politiche**, affrontando in primo luogo il tema della rappresentanza, a cui sono dedicati i primi tre interventi. Il primo di questi, proposto da Arianna Pitino, ripercorre e analizza le diverse forme di tutela dell'elettorato passivo femminile, previste dall'ordinamento italiano. L'autrice si sofferma in particolare sulla legge n. 20/2016, per quanto riguarda le Regioni, e sulla legge n. 52/2015, per l'elezione della Camera dei deputati, sul piano nazionale, mettendo in luce alcuni aspetti problematici relativi alla compatibilità tra le norme poste a tutela della democrazia paritaria presenti in esse e il testo vigente della Costituzione italiana. Il successivo contributo di Marina Caporale, offre una riflessione sulla rappresentanza di genere nelle elezioni nelle città metropolitane e nelle province in Italia, evidenziando lo stretto collegamento tra queste e il sistema elettorale vigente per i comuni. Il terzo intervento, proposto da Giovanna Iacovone, sviluppa invece una riflessione sui temi della rappresentanza e cittadinanza: il concetto di democrazia paritaria, normalmente fondato sull'idea che un sistema democratico non possa basarsi sull'esclusione o limitazione sistematica dalla sfera della rappresentanza e dalla decisione politica di uno dei due sessi, può essere affrontato da un diverso ma complementare punto di osservazione, che vada oltre il riequilibrio formale e che, partendo dal principio di uguaglianza sostanziale, prenda in considerazione il concetto di democrazia amministrativa e con esso quello della piena cittadinanza amministrativa. La sezione prosegue con una riflessione giuridico-politica sull'attivismo *queer*, ad opera di Nausica Palazzo: il caso di studio affrontato, riguardante le quote di genere nel campo della rappresentanza politica, si propone di fornire un metro delle sfide della comparazione giuridica "aperta" alle discipline limitrofe. È la volta poi del contributo di Valeria Tevere, che si propone di affrontare il tema dei diritti umani da una prospettiva di genere. Sul piano delle fonti di diritto internazionale, sia universali che regionali, i diritti delle donne, come diritti umani, hanno gradualmente acquisito sempre maggiore riconoscimento, grazie anche al contributo delle prassi giurisprudenziali. In particolar modo la violenza di genere, focus del lavoro di ricerca presentato, rappresenta una delle forme più gravi di violazione dei diritti umani e di discriminazione delle donne. L'intervento che segue nella sezione si concentra sulle politiche urbane in una prospettiva di gender mainstreaming. Lo studio, condotto da Giada Storti,

prende in considerazione il caso della città di Vienna, nella quale nel corso degli ultimi venti anni sono state messe in atto politiche urbane orientate al principio del mainstreaming di genere. L'analisi si concentra sulle caratteristiche locali e sugli strumenti politici utilizzati, oltre che sulla valutazione dei risultati ottenuti. Eva Desana prende invece in considerazione la Legge Golfo-Mosca evidenziandone alcuni problemi interpretativi ed attuativi anche in relazione al contesto normativo europeo. Il successivo contributo, presentato da Fatima Farina e Alessandra Vincenti, approfondisce il rapporto tra retorica conciliativa e partecipazione al mercato del lavoro, mostrando, mostrando come le politiche introdotte in Italia negli anni della crisi economica non siano andate nella direzione di una maggiore eguaglianza di genere, ma abbiano invece contribuito a rinforzare le disegualtanze.

Gli ultimi due interventi di questa sezione si concentrano infine sul fenomeno della violenza di genere. Mentre Paola Degani si occupa della risposta istituzionale a tale fenomeno sul piano giuridico, a livello nazionale e europeo, esplorando le implicazioni della possibile adozione di un trattato internazionale, il contributo di Laura Lucia Parolin si focalizza sul lavoro delle operatrici legali che operano presso i centri antiviolenza, dedicando specifica attenzione all'interazione tra le avvocate e le donne vittime di violenza, così come tra le avvocate e le altre figure professionali che operano nei centri.

La quinta e ultima sezione del volume si occupa di **Rappresentazioni pubbliche e movimenti sociali**. Mirco Costacurta e Gianpiero Turchi condividono una riflessione critica sull'attuale stato del discorso nei confronti della dicotomia Gender/Genere e le implicazioni critiche – sul piano pratico – delle diverse modalità di raccontarla (dall'istituzionalizzazione della propaganda anti-gender, allo Human Pride, alla rivendicazione dell'ideologia da parte dei teorici queer). A seguire Antonia Romano – concentrandosi in particolare sull'esperienza della provincia di Trento – invita a porre attenzione al senso politico della campagna anti-gender nelle scuole, così come all'incoerenza tra le istanze espresse e quanto prevede la normativa sulla scuola pubblica italiana e locale. Ilaria Marotta e Salvatore Monaco propongono invece un excursus sociologico e socio-linguistico finalizzato a identificare e analizzare i limiti e le prospettive dell'utilizzo di un linguaggio non inclusivo nei confronti delle differenze, intrecciando i piani dell'identità – specialmente l'identità sessuale – e quello delle strutture linguistiche. L'attenzione al linguaggio e alla sua dimensione performativa connota anche il successivo contributo, a cura di Elisa Virgili, in cui vengono ripercorse le vicissitudini dei termini "gender" e "queer" nel contesto italiano, valutando poi le implicazioni socio-culturali del loro utilizzo nella forma originaria o tradotta. Il tema della politica identitaria dell'attivismo anti-gender è al centro del saggio di Massimo Prearo, che concentra la sua analisi su un evento legato al Family Day del 20 giugno 2015, oggetto di osservazione etnografica, che viene letto come esperienza di affermazione identitaria. La sezione prosegue con il contributo di Matilde Accurso Liotta, che riflette sul modo in cui la figura letteraria del bandito, e il suo uso all'interno dei movimenti sociali italiani legati alle lotte anticapitalistiche e "antagoniste", sembrerebbe legittimare una gerarchizzazione dei ruoli in base al genere, riproducendo un modello di maschilità locale egemone. Successivamente, Leda Bubola prende in

considerazione il legame tra femminismo e soggettività: l'autrice si propone di mostrare come il nesso esistente tra le pratiche sperimentate durante il movimento di seconda ondata e le rivendicazioni socio-politiche del periodo si articoli attorno alla ricerca di nuove possibilità di soggettivazione e come queste ultime si rivelino possibili solo a patto di una messa in discussione radicale dell'impianto fallologocentrico dell'attuale cultura occidentale. Sempre di femminismo si occupano Federica Bastiani, Michele Grassi e Patrizia Romito, che presentano gli esiti di uno studio realizzato con studentesse dell'Università di Trieste, finalizzato sia ad esplorare quanto le giovani generazioni conoscano e si riconoscano nel femminismo, che ad analizzare l'impatto del femminismo sulla scelta del partner e sulla qualità della relazione di coppia. Nel contributo seguente Marinella Belluati concentra la sua attenzione sulle opportunità politiche e comunicative legate alle questioni di genere, presentando gli esiti di una analisi della rappresentanza politica e della sua visibilità pubblica sui media, in cui emerge come l'avvento del web sembri aprire a scenari innovativi sul piano del genere. La quinta sezione si chiude infine con il saggio di Nathalie Colasanti e Marco Meneguzzo, che guarda alla rivoluzione delle donne curde come ad un nuovo possibile modello di organizzazione sociale nello scenario medio-orientale, mettendo in evidenza le esperienze sociali, politiche e scientifiche che hanno consentito questo processo di emancipazione delle donne curde.

La pubblicazione degli atti del convegno "Saperi di genere", oltre a raccogliere gli stimolanti contributi e punti di vista che hanno animato le due giornate trascorse a Trento, rappresenta anche l'occasione per festeggiare il decimo compleanno del Centro Studi interdisciplinari di Genere dell'Università di Trento. Ringraziamo tutte le persone che, da prospettive differenti, in questi anni hanno contribuito assieme a noi a tenere acceso il dibattito sulla teoria di genere e femminista in Italia. Vi aspettiamo al prossimo convegno!

## **EDUCAZIONE E FORMAZIONE**

# L'EUROPA, POLITICHE E BUONE PRASSI. LA RICEZIONE ITALIANA DELLE POLITICHE COMUNITARIE IN TEMA DI EDUCAZIONE DI GENERE

Chiara Cretella

## 1. Premessa teorica

Il presente contributo indagherà le politiche europee in tema di educazione di genere: in un momento in cui questo aspetto è al centro della discussione pubblica e del mondo della scuola, ancora poco è stato fatto in Italia per recepire e attuare le normative internazionali e le raccomandazioni della Comunità Europea, nonostante i vincolanti accordi presi con la ratifica della Convenzione di Istanbul. In attesa delle linee guida annunciate dal Dipartimento delle pari opportunità, il tema viene affrontato in molteplici modalità nei diversi ambiti di intervento, dagli asili nido fino all'università, anche con evidenti contraddizioni teoriche: evidenzieremo in questo saggio lo stato della ricezione italiana in termini di legislazione e buone prassi.

In via preliminare, vorremmo porre l'attenzione su alcuni modelli teorici cui fare riferimento. Qui sotto è illustrata una variante della ruota del potere e del controllo, uno strumento messo a punto negli anni '80 e '90 a Duluth, nel Minnesota, nell'ambito di un progetto sulla violenza domestica.



**Ruota del potere e del controllo (Duluth Model), variante del modello sulla violenza domestica<sup>4</sup>**

<sup>4</sup> E. Pence (1987) *In our best interest. A process for personal and social change*, testo disponibile al sito: [www.theduluthmodel.org](http://www.theduluthmodel.org), consultato il 10/01/2017.

Se nel modello originale la donna era posta nel nucleo del controllo, in questa variante si evidenzia come, allo stesso modo, le sovrastrutture culturali vivano in correlazione con la medesima violenza. L'educazione, le istituzioni, l'arte, il linguaggio e più in generale tutto l'immaginario simbolico, sono intrisi della violenza del patriarcato; per questo è fondamentale lavorare per un cambiamento culturale, a cominciare dall'educazione fin dalla prima infanzia. Un altro modello teorico cui fare riferimento, questa volta rispetto alle prassi, è la distinzione tra le *politiche di pari opportunità* e le *politiche di genere*, secondo il presente schema che rappresenta due categorie di pensiero/azione:



Secondo questa distinzione, sottile ma molto importante, nelle politiche e buone prassi in un primo momento sono state fondamentali le *pari opportunità* tra uomini e donne. Quando si parla di *pari opportunità* si fa riferimento a un principio di *uguaglianza*, che permette di fare ricorso a quelle che vengono chiamate *azioni positive o correttivi di genere*: un classico esempio di questo tipo di politiche sono le cosiddette *quote rosa*. L'evoluzione delle *pari opportunità* sono le *politiche di genere*, che pongono attenzione non solo al principio di *uguaglianza* ma a quello della salvaguardia della specificità delle *differenze*. Se le *pari opportunità* sono rivolte prevalentemente alle donne, e cercano di correggere la mancanza della loro partecipazione in tutti i campi della vita sociale ed economica di un paese attraverso il meccanismo del 50% e 50%, le *politiche di genere* si interrogano ad esempio sull'*impatto di genere* di una legge. Una legislazione apparentemente a favore delle donne ad esempio, potrebbe non esserlo per le persone LGTIBQ e quindi discriminare invece che includere. Non sempre dunque, il meccanismo delle *pari opportunità* si è dimostrato efficace nelle legislazioni, poiché è animato, sebbene con tutte le buone intenzioni, da un principio di quantità piuttosto che di qualità: *quante* donne e non *quali* donne. Ovviamente tale principio, pregno della volontà di rappresentare nelle istituzioni e negli ingranaggi del potere metà del genere umano, non è certamente da scartare, ma va integrato con le *politiche di genere*, che si rivolgono non solo all'aspetto *sessuale* (donne/uomini/intersessuali) ma anche all'aspetto di *genere* (come i sessi sono socialmente costruiti e rappresentati). È secondo quest'ultimo modello che a

livello comunitario viene promossa l'introduzione dell'*educazione di genere* nei contesti educativi.

## 2. Perché l'educazione di genere?

L'*educazione di genere* è fondamentale per promuovere modelli di relazione positivi, sviluppando un pensiero critico tra i giovani rispetto a stereotipici modelli di genere, quali quelli divulgati dai mass media. Molti studi evidenziano da sempre il ruolo della scuola nella prevenzione della *violenza di genere* tra i giovani e la promozione delle relazioni basate sulla tolleranza, sul rispetto, le pari opportunità e contro tutte le discriminazioni.

Inoltre, l'*educazione di genere* concorre a colmare il *gender gap*<sup>5</sup> e a colmare le *differenze di genere* nei risultati educativi, nell'accesso al lavoro, nell'istruzione, nella rappresentanza politica e mediatica, nonché a prevenire la violenza e la discriminazione, sostenendo l'aiuto al welfare e alla conciliazione tra famiglia e lavoro.

L'*educazione di genere* dovrebbe prevedere dei *percorsi integrati* che includano i seguenti ambiti di intervento: la riscrittura dei libri di testo<sup>6</sup> di ogni ordine e grado; l'introduzione della *grammatica di genere* non solo nei libri scolastici ma in tutte le comunicazioni ufficiali e massmediatiche; l'introduzione dell'*educazione sessuale*<sup>7</sup> e dell'*educazione sentimentale* nelle scuole. Si dovrebbe inoltre introdurre o potenziare ove presente, l'*educazione all'immagine* e l'*educazione ai media* che tanta prevenzione potrebbero fare contro fenomeni in enorme espansione come il *cyberbullying*.

A questo andrebbe inoltre aggiunta l'*educazione alle differenze* e alla *multiculturalità* (contro discriminazione, razzismo, sessismo, omofobia, bullismo, ecc.). Si dovrebbe inoltre introdurre, anche nella formazione di educatori/trici e corpo insegnante, la *pedagogia di genere* e la *prospettiva di genere* nelle varie discipline insegnate.

Tutti questi percorsi potrebbero agilmente trovare spazio nella vecchia e bistrattata materia dell'*educazione civica*, o per meglio aggiornarla secondo i

---

5 The global gender gap report del World Economic Forum ([www.weforum.org](http://www.weforum.org)) è uno studio su base annuale sulle disparità di genere nel mondo in base a quattro criteri fondamentali: salute, formazione, lavoro e partecipazione nel sistema politico. La posizione dell'Italia nel report 2016 è al 50esimo posto, l'anno precedente si trovava al 41 posto, nel 2014 al 69esimo. Cfr. The World Economic Forum (2016) *Global Gender Gap Report*, testo disponibile al sito: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/>, consultato il 10/01/2017.

6 La riscrittura dei libri scolastici dovrebbe semplicemente trovare applicazione nel rispetto del *Progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo)*, nato sulla scia della Piattaforma di Pechino del 1995, ha elaborato nel 1999 un *Codice di autoregolamentazione* con AIE-Editori, affinché la prospettiva di genere diventasse criterio orientativo nella stesura dei libri di testo, ma le sue indicazioni sono rimaste perlopiù inascoltate.

7 L'*educazione sessuale* dovrebbe seguire le *Linee guida OMS 2010*, la versione italiana è dell'anno successivo: Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e bzga, P. Stettini (edizione italiana a cura di) (2011): *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa. Guida alla realizzazione, per la Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica*, testo disponibile al sito: <http://www.fissonline.it/pdf/guidaooms.pdf>, consultato il 10/01/2017.

nuovi modelli teorici di cui abbiamo parlato nell'introduzione, nell'ambito della *cittadinanza di genere*.

### 3. Lessici e grammatiche di genere

Uno dei punti nodali rispetto all'*educazione di genere* è di praticarla utilizzando un *lessico di genere* che utilizzi la *grammatica di genere* per includere e non discriminare. In Italia la situazione è molto restia al cambiamento, nonostante un rinnovato e recentissimo interesse in proposito.

Ma si può forzare la lingua? Molti studiosi/e e linguisti/e se lo sono chiesto nel corso del tempo. Una prospettiva è quella di andare verso un *universalismo neutro*, modalità che da un lato può essere una chance di inclusione, ma dall'altro, preclude la *nominazione delle differenze*. Un'altra chance di innovazione è quella di introdurre *neologismi di genere* (è il caso di *femminicidio*, termine entrato nel *Vocabolario della Crusca* nel 2013 grazie al lavoro politico dei *centri antiviolenza* e dei movimenti delle donne).

Alcune lingue ancora in divenire, come l'esperanto, hanno nel tempo fatto proposte di rinnovamento della *formazione del genere* nella grammatica, ma questo è difficile per le lingue che sono consuetudinariamente parlate. Fare cadere dall'alto delle riforme linguistiche è sempre molto difficile perché è quasi impossibile convincere una "comunità di parlanti" con una legge.<sup>8</sup> Ciononostante alcuni paesi hanno proposto nelle loro riforme linguistiche l'introduzione di dettami *gender friendly* o di nuovi pronomi *gender inclusive*<sup>9</sup>.

Molti *lessici di genere* sono presenti sia in Italia che all'estero e alcuni sono gratuitamente scaricabili on line. Anche qui, meglio non ricorrere ai dizionari e ai vocabolari, tradizionalmente scritti dagli uomini, ma optare per questi contributi che aiutano a lavorare correttamente sul piano del linguaggio.

### 4. Strumenti internazionali e carenze italiane

In Italia ad oggi manca una *Authority sulla comunicazione di genere* che monitori i media, la televisione, i giocattoli e le pubblicità sessiste. Esiste invece l'*Istituto dell'Autodisciplina Pubblicitaria* che sanziona alcune pubblicità considerate discriminatorie o sessiste, ma solo se l'agenzia è iscritta allo *IAP*. Non sono quindi sanzioni vincolanti, nonostante un protocollo d'intesa firmato nel 2011

---

8 È il caso dell'Italia che nel 1986 pubblica, su richiesta ministeriale e in collaborazione con l'Accademia della Crusca, un pionieristico lavoro di Alma Sabatini (1986) *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana: per la scuola e per l'editoria scolastica*, Roma: Istituto poligrafico e Zecca dello Stato-Libreria dello Stato, Presidenza del consiglio dei ministri-Direzione generale delle informazioni della editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica; cui segue Alma Sabatini (1987) *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri-Direzione generale delle informazioni della editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica. I due testi fecero scalpore e i più noti giornalisti li criticarono.

9 Particolare è il caso di Egalia, una scuola di Stoccolma nata nel 2010, dove i bambini/e da 1 a 6 anni vengono chiamati col pronome inclusivo «Hen», usato inclusivamente nei circoli femministi e omosessuali, anche se inesistente nella lingua ufficiale, ed opposto al neutro.

tra l'istituto e il *Dipartimento per le pari opportunità* e uno nel 2014 firmato con l'*Associazione nazionale dei Comuni*. È ovvio inoltre pensare che il controllo non può essere demandato ad un organo interno allo stesso mondo pubblicitario. In Italia, come abbiamo già detto, manca l'educazione di genere e sessuale in ogni ordine e grado scolastico e universitario, l'introduzione vincolante della grammatica di genere nelle comunicazioni istituzionali e del sistema educativo, un'attuazione vincolante del *Progetto Polite* che dovrebbe prevedere che si possano adottare solo i libri di testo conformi alle raccomandazioni previste. Manca inoltre una introduzione della *prospettiva di genere nelle ricerche* istituzionali e del metodo della raccolta dei dati *disaggregati per genere*, così come richiesto da varie raccomandazioni europee.

Si attende inoltre una effettiva e definitiva ripartizione delle risorse previste dal *Decreto Femminicidio* e dalla *Convenzione Istanbul* (39 milioni di euro) per i *Centri Antiviolenza* e l'attuazione dei piani di formazione (scolastica / del personale). Sarebbe inoltre necessario un monitoraggio sui Comuni da cui dipende la formazione del personale degli asili nido e delle scuole dell'infanzia.

Nonostante queste manchevolezze nel sistema italiano, ci sono molte convenzioni firmate dall'Italia o raccomandazioni internazionali che possono essere chiamate in causa riguardo l'introduzione di un piano vincolante di *educazione di genere*: la prima è la *Convenzione Cedaw* (*Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna*) del 1979 e il *Protocollo Opzionale* del 1999 che non ha visto grandi risultati nel nostro paese. Tanto che è nata, per il trentennale, la *Piattaforma Lavori In Corsa Cedaw* che ha redatto con le associazioni del terzo settore un *Rapporto Ombra* presentato alle Nazioni Unite nel 2011.<sup>10</sup> A seguito di questa "sconfessione" nei risultati della *parità di genere* presentati dal governo italiano, l'anno successivo l'Onu ha inviato Rashida Manjoo a fare nel nostro paese un sopralluogo per comprendere l'effettivo avanzamento delle condizioni della vita delle donne, in particolare per quanto riguarda la prevenzione della violenza di genere. Rashida Manjoo aveva già scritto il *Primo Rapporto tematico sul femminicidio nel mondo* (2012) ed ha redatto un *Rapporto sulla violenza di genere in Italia* nello stesso anno, in cui ha auspicato di "trovare soluzioni olistiche che consentano di far fronte sia alle necessità individuali delle donne che alle barriere sociali, economiche e culturali che sono una realtà nelle vite di tutte le donne. La presa in carico di tali necessità deve andare di pari passo con un cambiamento sociale per contrastare le cause sistemiche e strutturali delle disuguaglianze e della discriminazione che molto spesso portano alla violenza sulle donne".<sup>11</sup>

Importante è poi la *Dichiarazione Di Pechino* uscita dalla *Conferenza mondiale delle donne* del 1995 e la *Road Map Pechino + 20* che prevede come obiettivo il raggiungimento della parità di genere nel 2030. Esiste poi la *Carta Europea per l'uguaglianza e la parità delle donne e degli uomini nella vita locale*, emanata nel

---

10 Cfr. *il Rapporto ombra sull'attuazione della Cedaw in Italia*, 2011, testo disponibile al sito: [http://files.giuristidemocratici.it/giuristi/Zfiles/ggdd\\_20110708082248.pdf](http://files.giuristidemocratici.it/giuristi/Zfiles/ggdd_20110708082248.pdf), consultato il 10/01/2017.

11 Cfr. Rashida Manjoo, *Report of the Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences*, 15/06/2012, testo disponibile al sito: <http://www.ohchr.org/>, consultato il 10/01/2017, traduzione italiana non ufficiale a cura di I. Granitto.

2006, ma stando al *global gender gap index* che vede l'Italia nel 2016 cinquantesima su una lista di 144 paesi nel mondo, una donna della mia età (40) che vive in questo paese, dovrà attendere 169 anni per vedere raggiunta la *parità di genere*: siamo indietro di quasi due secoli sulla tabella di marcia.

Eppure le raccomandazioni che contengono norme relative all'attuazione di una *educazione di genere* per il raggiungimento della parità sono moltissime a livello internazionale,<sup>12</sup> di seguito indichiamo le principali:

- 1967: CEDAW - Dichiarazione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna (ONU).
- 1993: Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne (ONU).
- 1997: *Trattato di Amsterdam*, introduce importanti principi, tra cui quello della non discriminazione tra i sessi.
- 2000: *Raccomandazione 2000,11* del *Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa* sulla tratta di essere umani a fini di sfruttamento sessuale.
- 2001: Risoluzione 1247 dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa sulle mutilazioni genitali femminili.
- 2001: *Risoluzione 2128(INI)* del *Parlamento Europeo* sulla salute e i diritti sessuali e riproduttivi.
- 2002: *Raccomandazione 1582* dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa sulla violenza domestica contro le donne.
- 2003: Risoluzione 1327 dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa sui crimini d'onore.
- 2004: *Raccomandazione 1681* dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa per la campagna per combattere la violenza domestica sulle donne.
- 2005: *Raccomandazione 1723* dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa sui matrimoni forzati e sui matrimoni in età minorile.
- 2007: *Raccomandazione (2007)17* sulle norme e meccanismi per la parità tra le donne e gli uomini.
- 2008: *Risoluzione 2038(INI)* del *Parlamento europeo* sull'impatto del marketing e della pubblicità sulla parità tra donne e uomini.
- 2013: *Risoluzione 2116(INI)* del *Parlamento europeo* sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione Europea.
- 2015: *Risoluzione 2217(INI)* del *Parlamento europeo* sui progressi concernenti la parità tra donne e uomini nell'Unione europea nel 2013.

A livello internazionale dunque, oltre alle risoluzioni ci sono anche altri strumenti che contengono la promozione di una *educazione di genere* nella formazione e nella società, in particolare la sopraenunciata *Road Map Pechino+20* che all'*Obiettivo strategico B4 - Formazione a una cultura della*

---

<sup>12</sup> Sull'argomento delle strategie comunitarie in tema di parità alcuni interessanti spunti sono presenti in F. Rescigno (a cura di) (2016) *Percorsi di eguaglianza*, Torino: Giappichelli.

*differenza di genere* così enuncia: “Recepire, nell’ambito delle proposte di riforma della scuola, dell’università, della didattica, i saperi innovativi delle donne, nel promuovere l’approfondimento culturale e l’educazione al rispetto della differenza di genere”.<sup>13</sup>

È stata inoltre emanata da parte della Comunità Europea, la *Strategia quadro comunitaria per l’uguaglianza tra uomini e donne 2001-2005* per ridurre discriminazioni e disuguaglianze e per modificare i ruoli e gli stereotipi di genere imposti dalla struttura patriarcale. A seguito di questa strategia nel 2006 la *Commissione Europea* ha elaborato un documento chiamato *Road map* per l’eliminazione delle disuguaglianze e degli *stereotipi di genere* nella società. Sull’argomento, presente anche nelle varie convenzioni e trattati contro la violenza, in quanto fattore che può indurre alla violenza e alla discriminazione di genere, si è espressa anche Kartika Tamara Liotard, nella recente *Relazione sull’eliminazione degli stereotipi di genere nell’Unione Europea* (Commissione per i diritti della donna e l’uguaglianza di genere, 2012).

La Raccomandazione CM/Rec(2010)5 agli Stati membri sulle misure dirette a combattere la discriminazione fondata sull’orientamento sessuale o l’identità di genere, ha messo in campo da parte del Consiglio d’Europa un Programma per combattere le discriminazioni basate sull’orientamento sessuale e sull’identità di genere nel 2013, che fa parte della Strategia nazionale per la prevenzione ed il contrasto delle discriminazioni basate sull’orientamento sessuale e sull’identità di genere (2013-15), detta anche Strategia LGBT, attuata con Decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 16 aprile 2013. Coordinata dall’UNAR-Ufficio Nazionale Anti discriminazioni Razziali che fa capo al Dipartimento per le pari opportunità, in collaborazione con le diverse realtà istituzionali (Dipartimento delle pari opportunità, le associazioni e le parti sociali), ad un certo stato di avanzamento è stata bloccata per le polemiche dei movimenti d’opinione *antigender*.

## 5. Educazione di genere: la situazione normativa italiana

In Italia nel corso degli ultimi anni ci sono stati molti tentativi di sanare una situazione di stallo rispetto all’introduzione dell’*educazione di genere*, ma finora sono tutte giacenti o non approvate, anche per via di una campagna di opinione *antigender* che è stata particolarmente agguerrita anche a livello politico.<sup>14</sup> Di seguito le principali proposte di legge:

- Disegno di Legge n. 4424: Norme per la parità di accesso ai mezzi di comunicazione nella campagna elettorale e istituzione dell’Agenzia per la parità, per la non discriminazione tra i generi e per la tutela della dignità della donna nell’ambito della pubblicità e della comunicazione (15/06/2011).

---

<sup>13</sup> *Road Map Pechino+20*, testo disponibile al sito: <http://beijing20.unwomen.org/en>, consultato il 10/01/2017.

<sup>14</sup> Per una panoramica riassuntiva dello scontro teorico e politico relativo al gender si veda M. Marzano (2015) *Papà, mamma e gender*, Novara: Utet.

- Disegno di Legge n. 245: Modifiche alla legge 13 ottobre 1975, n. 654, e al decreto-legge 26 aprile 1993, n. 122, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 giugno 1993, n. 205, per il contrasto dell'omofobia e della transfobia (15/03/2013).
- Disegno di Legge n. 1510: Istituzione di percorsi didattici e programmi di educazione all'affettività e alla sessualità consapevole nelle scuole secondarie di primo grado e nei primi due anni delle scuole secondarie di secondo grado (7/08/2013).
- Disegno di Legge n. 1261: Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo (27/01/2014).
- Disegno di Legge n. 1680: Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle università (18/11/2014).
- Disegno di Legge n. 3022: Introduzione dell'educazione di genere nelle attività didattiche delle scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle università (9/04/2015).

Oltre a queste proposte di legge, vi sono dei principi e delle convenzioni inoppugnabili cui fare riferimento per appellarsi ad una introduzione vincolante rispetto all'*educazione di genere*: in particolare i principi costituzionali di *pari dignità, pari opportunità* e di *non discriminazione* (Art. 3, 4, 29, 51 della *Costituzione italiana*). Vi è poi il *Decreto femminicidio* che prevede un *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere 2014-2020*. Il *Decreto* specifica al punto 2:

“a) prevenire il fenomeno della violenza contro le donne attraverso l'informazione e la sensibilizzazione della collettività, rafforzando la consapevolezza degli uomini e ragazzi nel processo di eliminazione della violenza contro le donne; b) promuovere l'educazione alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere nell'ambito dei programmi scolastici delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di sensibilizzare, informare, formare gli studenti e prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo”.<sup>15</sup>

Vi sono inoltre importanti indicazioni sul tema nel *Decreto Legge - Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca* che all'Art. 16 della legge 128/2013, prevede l'obbligatorietà della formazione del personale scolastico con riferimento all'aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al

---

15 Cfr. *Legge 119/2013-Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province (Decreto femminicidio)*, testo disponibile al sito: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/08/16/13G00141/sg>, consultato il 10/01/2017.

superamento degli stereotipi di genere, in attuazione di quanto previsto dal *Decreto femminicidio*.

Direttive sull'*educazione di genere* si possono trovare inoltre all'interno delle «Leggi regionali contro la violenza», ad esempio sono ben esplicitate in quella dell'Emilia-Romagna, dove all'articolo 1 punto 2 si specifica:

“La Regione Emilia-Romagna (...) contrasta ogni tipo di violenza e discriminazione di genere in quanto lesive dei diritti umani, della libertà, della dignità e dell'inviolabilità della persona; promuove la cultura della rappresentanza paritaria, del potere condiviso, della prevenzione, cura e benessere della persona anche in relazione al genere, dell'educazione e della valorizzazione delle differenze di genere per il contrasto agli stereotipi contro tutte le discriminazioni”.<sup>16</sup>

Ma lo strumento più importante a livello normativo è la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, Istanbul 2011. La Convenzione, firmata da 22 paesi, impegna gli stati ad agire in maniera globale e concertata contro la violenza di genere, armonizzando le leggi e puntando l'attenzione sulla prevenzione. Firmata nel 2012 e ratificata nel 2013 dall'Italia, sarà vincolante in quanto prevede sanzioni allo Stato per la mancata attuazione. All'Articolo 14- Educazione, si legge:

“1 - Le Parti intraprendono, se del caso, le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi. 2 - Le Parti intraprendono le azioni necessarie per promuovere i principi enunciati al precedente paragrafo 1 nelle strutture di istruzione non formale, nonché nei centri sportivi, culturali e di svago e nei mass media”.<sup>17</sup>

A ben vedere dunque, l'*educazione di genere* non sarebbe solo necessaria ma addirittura obbligatoria perché prevista da numerose leggi e convenzioni: la sua introduzione non sarebbe dunque negoziabile ma inoppugnabile.

---

16 Cfr. *Legge quadro per la parità e contro le discriminazioni di genere della Regione Emilia-Romagna*, 2014, testo disponibile al sito: <http://bur.regione.emilia-romagna.it/dettaglio-inserzione?i=51d25fc5e1344301bf98e380d04382d2>, consultato il 10/01/2017.

17 Cfr. Consiglio d'Europa, *Convenzione sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*, Istanbul, 11 maggio 2011. Testo disponibile al sito: <http://www.coe.int/it/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/210>, consultato il 10/01/2017.

In tutto questo cosa ha fatto il *Dipartimento per le pari opportunità* italiano, che è stato in questi anni a lungo vacante di una guida? Alcune azioni sono state messe in cantiere: innanzitutto un *Comitato di esperti sul linguaggio di genere* che ha l'incarico di redigere delle linee guida nazionali a cui dovranno attenersi gli operatori dei media, il legislatore, tutti gli uffici della pubblica amministrazione e la scuola, nel rispetto del linguaggio di genere. Si è insediato il 28 aprile 2015, a seguito della circolare del 2015 emanata dalla Presidente della Camera Laura Boldrini che raccomandava l'uso della grammatica e del lessico di genere nelle cariche e nelle comunicazioni istituzionali.<sup>18</sup>

È stato infine varato il *Piano Antiviolenza 2015* previsto dalla Convenzione di Istanbul, con cadenza biennale che prevede la *GREVIO - Commissione di vigilanza sull'attuazione della Convenzione di Istanbul* che veglierà sugli avanzamenti a livello nazionale. Nel piano si promuove inoltre l'attuazione di una *Banca dati del femminicidio* e un *Osservatorio sul femminicidio* nonché tavoli di coordinamento per governance territoriale *multi-agency*. Ma soprattutto, prescritti dal piano vi sono tre anni di intervento riguardo alla prevenzione con tre assi portanti: *comunicazione, educazione, formazione*. Infine il *Dipartimento per le pari opportunità* ha organizzato la *Settimana nazionale contro la violenza e la discriminazione* (10-16 ottobre 2013), attraverso un protocollo d'intesa con il *Ministero dell'istruzione e della ricerca*, con azioni di *educazione di genere* specificatamente rivolte alle scuole.

## 6. Direttive ministeriali

Le normative e raccomandazioni comunitarie sono state in piccolissima parte recepite a livello nazionale, ma alcune cose sono state fatte, anche se spesso giacciono come lettera morta. Nello specifico, già durante il ministero di Mariastella Gelmini era stato fatto un importante passo avanti inviando una *Circolare - Documento di indirizzo sulla diversità di genere* del 15/06/ 2011. Per la prima volta il *Dipartimento per le Pari Opportunità* insieme al *Ministero dell'Istruzione* hanno indirizzato le scuole a promuovere in maniera prioritaria progetti di *educazione di genere* e di rispetto delle pari opportunità con particolare riferimento al mondo dei media ed alla prevenzione degli stereotipi di cui essi sono spesso portatori.

A questa *Circolare* si è poi aggiunta la *Riforma Buona Scuola - Legge 107/2015* che al comma 16 prevede l'"attuazione dei principi delle pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado, l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni".<sup>19</sup> Questo comma è stato preso di mira da tutta la frangia *antigender* e dal popolo

---

<sup>18</sup> Laura Boldrini ha fatto pressione con la propria leadership sull'uso *gender correctly* nella dicitura delle cariche e della comunicazione amministrativa con una lettera al Parlamento del 4 marzo 2015, testo disponibile al sito: [http://www.adnkronos.com/2015/03/05/marzo-lettera-boldrini-parlamentari\\_66iAmmKYW1VhnDfZl8p4OL.html](http://www.adnkronos.com/2015/03/05/marzo-lettera-boldrini-parlamentari_66iAmmKYW1VhnDfZl8p4OL.html), consultato il 10/01/2017.

<sup>19</sup> *Legge 107/2015-Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, testo disponibile al sito: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, consultato il 10/01/2017.

del *family day* spingendo la Ministra Stefania Giannini ad una *Circolare Miur del 15/09/2015* in cui si specifica che il comma non ha nulla a che fare con la cosiddetta *teoria gender*. La Ministra ha poi rilasciato dichiarazioni chiarendo questo comma dopo la valanga di proteste nelle scuole da parte sia delle famiglie che di attivisti e genitori:

“La riforma della “Buona scuola” non contiene riferimenti alla teoria del gender. Per chiarire questo punto, ieri il ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca ha inviato una circolare a tutte le scuole italiane. Il passaggio «falsamente incriminato» è il comma 16 dell’articolo 2 della riforma che «introduce la cultura della non discriminazione etnica, razziale, religiosa; della tolleranza, della sensibilità e dell’accoglienza, che la scuola nella storia ha sempre introdotto in varie forme», ha spiegato il ministro Stefania Giannini durante un intervento a Radio 24. Si introduce «un principio sacrosanto che non ha nulla a che fare con la teoria del gender - ha continuato il ministro - Chi parla ne parla in relazione al progetto educativo sulla scuola del governo Renzi compie una truffa culturale e ci tuteleremo con gli strumenti adeguati»<sup>20</sup>.”

Nonostante questa smentita, leggendo con attenzione la suddetta *Circolare*, con tutta probabilità non redatta dalla Ministra, vi si ribadisce invece l’importanza dell’*educazione di genere* (che è ovviamente incentrata sulla *gender theory*, non certo sull’*ideologia gender* agitata come spauracchio dai movimenti pro-family) in ottemperanza alle normative europee e nazionali. Vi si annuncia inoltre un pacchetto di linee di indirizzo sul tema ad uso delle scuole.

Questa circolare, tra l’altro accolta male da molta parte del movimento di attivisti/e dell’*educazione di genere* che probabilmente non l’ha letta approfonditamente, costituisce inoltre un importante sunto sulla ricezione del contesto giuridico internazionale, a partire addirittura dalla *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali* del 1950:

“La finalità del suddetto articolo non è, dunque, quella di promuovere pensieri o azioni ispirati ad ideologie di qualsivoglia natura, bensì quella di trasmettere la conoscenza e la consapevolezza riguardo i diritti e i doveri della persona costituzionalmente garantiti, anche per raggiungere e maturare le competenze chiave di Cittadinanza, nazionale, europea e internazionale, entro le quali rientrano la promozione dell’autodeterminazione consapevole e del rispetto della persona, così come stabilito pure dalla Strategia di Lisbona 2000. Nell’ambito

---

20 J. Salvadori, *Giannini scrive alle scuole: «Nessuna teoria gender»*, in «Il Tirreno Toscana», 17/09/2015, testo disponibile al sito: [http://iltirreno.gelocal.it/italia-mondo/2015/09/17/news/giannini-scrive-alle-scuole-nessuna-teoria-gender-1.12108445?refresh\\_ce](http://iltirreno.gelocal.it/italia-mondo/2015/09/17/news/giannini-scrive-alle-scuole-nessuna-teoria-gender-1.12108445?refresh_ce), consultato il 10/01/2017.

delle competenze che gli alunni devono acquisire, fondamentale aspetto riveste l'educazione alla lotta ad ogni tipo di discriminazione, e la promozione ad ogni livello del rispetto della persona e delle differenze senza alcuna discriminazione. Si ribadisce, quindi, che tra i diritti e i doveri e tra le conoscenze da trasmettere non rientrano in nessun modo né "ideologie gender" né l'insegnamento di pratiche estranee al mondo educativo. Inoltre, è opportuno sottolineare che le due leggi citate come riferimento nel comma 16 della legge 107 non fanno altro che recepire in sede nazionale quanto si è deciso nell'arco di anni, con il consenso di tutti i Paesi, in sede Europea, attraverso le Dichiarazioni, e in sede Internazionale con le Carte".<sup>21</sup>

Un importante passaggio è riservato alla formazione del personale scolastico ed educativo, in ottemperanza alle raccomandazioni internazionali ed alle convenzioni firmate dall'Italia, nonché al *Decreto Legge Femminicidio*:

"Deve essere, inoltre, sottolineato che il personale scolastico, a cui è affidato il compito di educare i nostri ragazzi anche su queste delicate tematiche, deve essere debitamente formato e aggiornato, così come previsto anche dalla legge 128/2013 che all'art.16 let. D che pone all'attenzione delle scuole la necessità di favorire: *l'aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere, in attuazione di quanto previsto dall'articolo 5 del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119*".<sup>22</sup>

Su questo punto focale, la circolare intende fare chiarimento annunciando delle linee guida relative alla formazione che a tutt'oggi, a distanza di più di un anno, non sono ancora state emanate.

## **7. Conclusioni: chi forma i formatori?**

Dopo questa panoramica legislativa appare chiaro che l'Italia non può aprire un dibattito relativo al tema "*educazione di genere sì o no*" in quanto da molti anni ha recepito e firmato convenzioni estremamente vincolanti a livello internazionale. Questo problema non sarebbe sorto se ad un certo punto i movimenti pro-famiglia tradizionale, schierati con una certa area cattolico-oltranzista, non avessero strumentalizzato l'argomento facendone un campo di battaglia politico-elettorale (nello stesso momento in cui ad esempio, a livello nazionale si parlava di unioni civili). Dal canto loro, molti movimenti schierati a

---

21 Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015*, circolare del 15/09/2015, testo disponibile al sito: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>, consultato il 10/01/2017.

22 Ibidem.

favore dell'*educazione di genere* hanno mostrato una certa disomogeneità e a volte anche mancanza di fondamenti culturali, tutti tesi come sono stati a sconfessare l'esistenza della *gender theory* proprio quando invece dovevano farne comprendere a livello divulgativo i presupposti scientifici.

Le linee guida sulla formazione del personale rispetto alle tematiche di genere chiariranno finalmente chi quando e come deve intervenire nei contesti educativi e con quali strategie. Questo significherà togliere il campo all'arbitrarietà degli interventi e anche delle opposizioni, che finora hanno lavorato contro proprio in virtù di un *vuoto di formazione*, perché non si può parlare, dopo la nostra lunga rassegna, di un *vuoto normativo*.

Come bisognerebbe muoversi per ovviare dunque a questo vuoto formativo? Una ricerca recente del 2012 mappa la situazione dei *gender studies* in Italia: in Italia erano presenti 57 atenei pubblici: solo in 16 (28%) di questi era attivo almeno un corso universitario riconducibile agli studi di genere. La loro diffusione appariva irrilevante al di fuori dei corsi di laurea dell'area socio-politica. L'interesse per il genere femminile e i rapporti di genere tra uomini e donne era largamente prevalente, mentre scarsissimo era quello per le tematiche *LGBTQIA*. Non esistono percorsi di laurea dedicati (laurea in *gender studies*) né dipartimenti, né aree disciplinari, ma solo pochissimi master e corsi di specializzazione. Questo fa sì che non si formino esperti/e del settore, inoltre gli studiosi/e che si occupano di *gender studies* subiscono ulteriore discriminazione nei concorsi e nelle abilitazioni, poiché in Italia non esiste il settore disciplinare; il che fa sì che questi studi siano sempre considerati "fuori area" proprio per la loro natura *multidisciplinare*.

I *gender studies* in Italia hanno ancora poca diffusione, soprattutto a livello accademico, invece si sono sviluppati moltissimo all'estero specie negli ultimi anni, tanto da avere interi dipartimenti e settori disciplinari, *centri studi* e progetti di finanziamento specificatamente dedicati. Nel 2011-2012 gli insegnamenti in *gender studies* attivi nei nostri atenei sono stati 57, cioè lo 0,001% dell'offerta formativa complessiva, inoltre l'87% delle docenti erano donne, il che ripropone un classico esempio di *segregazione di genere*.<sup>23</sup>

Quali *azioni correttive di genere* porre dunque in essere rispetto al tema dell'*educazione di genere*? Il grande quesito rimane, secondo la nostra opinione, la domanda "chi forma i formatori?". Per ora infatti, la maggior parte degli interventi nelle scuole sono stati fatti da personale o associazioni del terzo settore, ma non esiste al momento nessun curriculum formativo o titolo di studio abilitante a divenire formatore sui temi del genere. Appare dunque necessario ed urgente l'inserimento della prospettiva di genere nei curricula educativi e formativi per insegnanti/educatori e per tutte le altre figure professionali, bisognerebbe inoltre rendere obbligatori i corsi di aggiornamento annuali. Appare fondamentale lavorare a una educazione permanente per gli adulti e per i giovani, specialmente attraverso il metodo *peer-education*

---

23 F. Antonelli, G. Sarra, R. Sorrentino (2013) *La formazione universitaria e post-universitaria Gender sensitive in Italia* (Anno Accademico 2011/2012), testo disponibile al sito: <http://www.ingenere.it/articoli/il-sesso-mancante-nelluniversit-italiana>, consultato il 10/01/2017.

(educazione/prevenzione tra pari). È infine urgente e necessaria l'istituzione del *Settore scientifico-disciplinare Miur* e la conseguente abilitazione sia a livello di personale scolastico che universitario.

## **Bibliografia**

E. Gianini Bellotti (1973) *Dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli.

A. Sabatini (1986) *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana: per la scuola e per l'editoria scolastica*, Roma: Istituto poligrafico e Zecca dello Stato-Libreria dello Stato.

AA.VV (2001) *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano: Guerini.

F. Pinto Minerva, M. Vinella (a cura di) (2003) *Pensare la differenza a scuola*, Quaderno n. 48, Bari: IRRE Puglia.

C. Serina (2003) *Rosa & Azzurro: genere, differenza e pari opportunità nella scuola*, Torino: Rosenberg & Sellier.

A. Mastrovito (a cura di) (2007) *Vivere il genere a scuola. La Scuola per lo sviluppo*, Roma: Ministero Pubblica Istruzione Direzione generale per gli Affari Internazionali, Unione Europea Fondi Strutturali 2000-2006.

I. Padoan, M. Sangiuliano (a cura di) (2008) *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Torino: Rosenberg e Sellier.

E. Musi (2008) *Non è sempre la solita storia. Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, Milano: Franco Angeli.

M.S. Sapegno (a cura di) (2010) *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, Roma: Carocci.

C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi (a cura di) (2010) *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma: Carocci.

M. Piazza (a cura di) (2010) *Questo esperimento deve essere fatto e lo sarà. Bambine e bambini: percorsi di educazione alla differenza di genere*, a Comune di Prato, Prato: Edizioni Junior.

I. Biemmi (2012) *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma: Edizioni Conoscenza.

Redattore Sociale (2013) *Parlare civile: comunicare senza discriminare*, Torino: Bruno Mondadori.

C. Cretella, I. Mora Sánchez (2014) Lessico familiare. Per un dizionario ragionato della violenza contro le donne, Cagliari: Settenove.

## LEADERSHIP PER UNA SCUOLA CHE PROMUOVA L'EDUCAZIONE DI GENERE E LA VALORIZZAZIONE DELLE DIFFERENZE

Francesca Dello Preite

### 1. Educazione di genere e scuola. Il punto della situazione prima e dopo la riforma del 2015

Le politiche e le riforme che negli ultimi decenni hanno interessato e caratterizzato il sistema scolastico italiano hanno eluso di riservare all'educazione di genere uno spazio *ad hoc* entro cui definirne le finalità, gli obiettivi così come i criteri e le modalità per garantirne un'effettiva presenza e un'adeguata pratica all'interno dei curricoli scolastici (Foti, 2015). Il ritardo che l'Italia presenta su questo fronte rispetto ad altri paesi europei emerge con chiarezza dalla lettura della ricerca "Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa" che la società Eurydice ha condotto nel 2009 per conto della Commissione europea<sup>24</sup>.

Scorrendo i principali documenti che a partire dal 2000 hanno inteso riconfigurare i percorsi educativi e formativi delle scuole di ogni ordine e grado<sup>25</sup> si possono rintracciare aspetti legati trasversalmente all'educazione di genere - come nel caso di alcuni obiettivi attinenti al campo d'esperienza "Il sé e l'altro" per la scuola dell'infanzia o all'ambito "Costituzione e cittadinanza" per la scuola primaria e secondaria - ma al di là di tali richiami non compare mai l'intenzione di affrontare criticamente il tema del *genere* secondo ciò che esso effettivamente significa, ovvero, "la modalità con cui le società hanno interpretato le differenze tra il maschile e il femminile e a partire da esse hanno costruito la loro organizzazione sociale, culturale e (ri)produttiva" (Gambero, Maio, Selmi, 2010, p. 19).

La mancanza a livello nazionale di *linee guida* (o documenti simili) che convalidino la necessità di educare le nuove generazioni a relazioni sociali e umane improntate sul rispetto dell'altro/a, sulla valorizzazione delle differenze, su un'equa partecipazione di donne e di uomini alla vita sociale, culturale, politica, lavorativa del nostro Paese, ha di fatto lasciato che la progettazione di attività attinenti all'educazione di genere avvenisse secondo logiche diversificate e, spesso, riconducibili alla *sensibilità* dei/delle docenti e dei/delle dirigenti creando così una diffusione di proposte disomogenea e a macchia di leopardo.

In questo variegato panorama non mancano certamente esempi di buone pratiche che le scuole hanno realizzato in autonomia o con il supporto e la collaborazione di associazioni ed enti esterni con cui sono state anche costituite

---

<sup>24</sup> Il documento è disponibile al sito:

[http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/120IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/120IT.pdf) (ultima consultazione 29 marzo 2017).

<sup>25</sup> Ci si riferisce ai documenti delle Indicazioni Nazionali che a partire dal 2004 in poi hanno delineato le finalità, gli obiettivi di apprendimento e le competenze di cui ogni scuola autonoma deve comunque tener conto nella elaborazione del proprio curriculum.

delle reti per facilitare i rapporti e la condivisione delle competenze (Dello Preite, 2013). A tal proposito si possono ricordare alcune azioni significative tra cui la “Misura sette” contenuta nel Programma Operativo Nazionale (PON) 2000-2006 rivolta alla “Promozione di scelte scolastiche e formative mirate a migliorare l’accesso e la partecipazione delle donne al mercato del lavoro” articolata in tre azioni: la formazione dei docenti sui temi delle pari opportunità; i progetti per sostenere lo sviluppo di competenze tecnico-scientifiche e di promozione dell’imprenditoria femminile nelle scuole secondarie di secondo grado; le iniziative di orientamento e di ri-motivazione allo studio per incentivare l’inserimento o il re-inserimento delle donne nel mondo del lavoro. Anche nel PON 2007-2013 sono state riprese le tematiche delle pari opportunità sempre al fine di ridurre la segregazione femminile e accrescere esperienze di orientamento di genere. A queste proposte di carattere nazionale e finanziate dal Fondo Sociale Europeo, si sono poi affiancati progetti a livello interregionale, regionale, provinciale e comunale tra cui il “Progetto Integrato per le Pari Opportunità nelle scuole” (P.I.P.O.L.) promosso nel 2008 dalla Provincia di Torino, il progetto “Promuovere le Pari Opportunità nelle scuole” lanciato nell’anno scolastico 2011-2012 da parte della Regione Emilia Romagna e dal rispettivo Ufficio scolastico regionale e il progetto “Educare alla Parità” attivato dall’Ufficio scolastico regionale della Campania nell’anno scolastico 2013-2014. Alle iniziative appena citate se ne possono aggiungere molte altre alcune delle quali ben documentate e pubblicate sui siti degli istituti scolastici e/o degli enti proponenti<sup>26</sup>.

Venendo alla recente Riforma scolastica introdotta dalla Legge n. 107 del 2015, a tutti nota come “La Buona Scuola”, vediamo che poco o niente è cambiato rispetto al passato. Anzi, si può affermare che quanto sancito dall’art. 1, com. 16, in cui si dichiara che:

Il piano triennale dell’offerta formativa assicura l’attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall’articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93 [...], abbia sortito reazioni ben diverse da quelle attese scatenando a livello mediatico (e non solo) un acceso dibattito sulla liceità di affrontare in ambito scolastico queste tematiche che, secondo gli oppositori alla cosiddetta *Teoria del Gender*, afferiscono strettamente alle scelte e ai processi educativi familiari.

---

<sup>26</sup> Per approfondimenti in rete si vedano i documenti pubblicati ai seguenti siti:  
<http://scuola.regione.emilia-romagna.it/focus-scuola/pari-opportunita-i-progetti-formativi-nelle-scuole->  
<http://www.impariascuola.it>;  
<http://www.ic83porchianobordiga.gov.it/progetti/item/80-progetto-educare-alla-parita.html>  
<http://www.icscastelfocognano.gov.it/joomla/differenza-culturale-e-di-genere/70-la-cultura-di-ggenere-nella-didattica>;  
<http://educard.scandiccultura.eu/educarsi-alle-differenze-di-genere/> (ultima consultazione: 29 marzo 2017).

Quasi paradossalmente, le tensioni venutesi a creare fra le correnti pro e contro *gender* hanno indotto il “Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione” a pubblicare la Nota MIUR n. 1972 del 15 settembre 2015, “Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell’art. 1 comma 16 legge 107/2015”, al fine di motivare le decisioni prese e di stemperare le *paure* e i timori sollevati da più parti. A tal riguardo il documento chiarisce che la finalità del comma n. 16:

non è quella di promuovere pensieri o azioni ispirati ad ideologie di qualsivoglia natura, bensì quella di trasmettere la conoscenza e la consapevolezza riguardo i diritti e i doveri della persona costituzionalmente garantiti, anche per raggiungere e maturare le competenze chiave di Cittadinanza, nazionale, europea e internazionale, entro le quali rientrano la promozione dell’autodeterminazione consapevole e del rispetto della persona [...]. Nell’ambito delle competenze che gli alunni devono acquisire, fondamentale aspetto riveste l’educazione alla lotta ad ogni tipo di discriminazione, e la promozione ad ogni livello del rispetto della persona e delle differenze senza alcuna discriminazione.

Sembra del tutto anacronistico che agli inizi del terzo millennio ci sia ancora bisogno di “giustificare” perché la scuola includa tra le sue finalità il compito di rimuovere e scardinare, fin dalla prima infanzia, quei condizionamenti sessisti che per secoli hanno vincolato lo sviluppo della maschilità agli stereotipi della forza, della virilità e del potere, e quello della femminilità agli stereotipi della dolcezza, della maternità e della subordinazione. Come afferma Michela Marzano (2015) praticare l’educazione di genere nelle scuole di ogni ordine e grado non significa come è stato scritto e dichiarato ripetutamente sui *social network* “spiegare ai più piccoli che si può cambiare sesso a piacimento; che nella scuola elementare, e persino negli asili, si insegna la masturbazione”. L’intento è ben diverso e si configura, in prima istanza, come scrive la studiosa nel voler “combattere le discriminazioni, sconfiggere il bullismo e la violenza di genere e decostruire gli stereotipi sessisti e omofobi”.

L’arretratezza culturale che cristallizza entro canoni misogini e sessisti le identità di genere è la stessa che continua a riprodurre nella scuola e nell’università la segregazione formativa fra ragazzi e ragazze, gli squilibri di reddito e di carriera fra donne e uomini nel mondo del lavoro (Iori, 2014), a infliggere violenze inaudite sulle donne da parte di uomini che il più delle volte sono stati loro mariti, partner o conoscenti (Pinto Minerva, 2013).

Secondo Simonetta Ulivieri (2014, p. 18) infatti:

Le disuguaglianze tra uomini e donne sono il prodotto storicamente dato della costruzione sociale di un genere, quello femminile, da sempre identificato, stigmatizzato come inferiore. [...] Le diverse società nel tempo hanno interpretato le differenze uomo/donna, maschile/femminile per costruire le loro organizzazioni sociali, in cui il culturale apparteneva al maschio, e il riproduttivo alla femmina,

secondo logiche di superiorità/inferiorità. Di conseguenza nella storia umana [...] gli individui costruiscono rapporti di potere impari tra uomini e donne. Questo è l'“ordine di genere” dato, consolidato dalla società in cui viviamo. L'ordine di schieramento e di appartenenza che ogni bambino o bambina apprende fin dalla nascita, in famiglia, nella scuola, nella società.

Alla luce di tutto ciò, l'introduzione e la pratica formale dell'educazione di genere nelle scuole italiane diviene una strategia necessaria e doverosa, non soltanto per dare corso agli obblighi derivanti dalle normative internazionali ed europee ma ancor più per rispettare uno dei principali articoli della nostra Costituzione, ossia, quello di “rimuovere ogni ostacolo di ordine economico, sociale che limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”<sup>27</sup>.

La scuola (e con essa le istituzioni tutte) non può più rinunciare a rilanciare un cambiamento culturale facendosi portavoce e assumendosi la responsabilità di favorire un'educazione e una formazione che siano generatrici di pensiero critico e di saperi plurimi capaci di dare cittadinanza e valore a tutte le differenze. Educare le nuove generazioni a considerare le differenze come fonte di arricchimento e di crescita personale e collettiva è “un progetto complesso, da articolare sia sul piano disciplinare sia sul piano di interventi interdisciplinari di natura trasversale, in cui promuovere un pensiero in grado di cogliere la ricchezza infinita che alberga nelle innumerevoli specificazioni del diverso da sé e nella relazione con esso” (Gallelli, 2012, p. 29).

Questa *inversione di marcia* per apportare significative trasformazioni non va lasciata al caso bensì supportata da una serie di interventi intenzionali che oltre a mettere in discussione i modelli educativi tradizionali favoriscano: la formazione dei/delle docenti sulle tematiche di genere, la progettazione di curricula scolastici *gender sensitive*, un dialogo fra scuola e famiglie che produca sinergie e alleanze educative, una leadership inclusiva e *capacitativa* con il precipuo “compito di coagulare i processi di sviluppo organizzativo e professionale intorno ad una visione strategica e generativa della scuola” (Costa, 2015, p. 191).

## 2. Il ruolo cruciale della *leadership* per valorizzare le differenze

Da quando la scuola italiana ha acquisito autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo<sup>28</sup> il capo d'istituto, da quel momento divenuto dirigente, ha assunto un ruolo centrale e di elevata responsabilità rispetto alla gestione dei processi organizzativi e didattici e al raggiungimento dei risultati attesi.

---

<sup>27</sup> Cfr. Costituzione della Repubblica italiana, art. 3, com. 2.

<sup>28</sup> Le istituzioni scolastiche hanno acquisito personalità giuridica e autonomia con la Legge n. 59 del 1997 “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”.

Il nuovo assetto scolastico ha evidenziato la necessità di una figura dirigenziale, non più aderente a pratiche direttive, tipiche dei sistemi centralistici e burocratici del passato, ma orientata a una gestione efficace e dinamica in grado di individuare i bisogni e le attese dell'attuale società scandita da tempi di vita vertiginosi e da molteplici forme di comunicazione dove però non mancano inedite forme di marginalità e di conflitti sociali.

A tal proposito il documento "Conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione", guardando ai nuovi sistemi d'istruzione e formazione europei, ha invitato gli Stati membri a favorire lo sviluppo di leadership scolastiche che sappiano trasformare gli ambienti di apprendimento in autentici contesti di sviluppo umano. Nel testo infatti si afferma che:

In qualità di forze trainanti per la crescita, la competitività e la coesione sociale in una società della conoscenza, i sistemi di istruzione e formazione europei richiedono una leadership forte ed efficace a tutti i livelli. I moderni dirigenti scolastici fanno fronte ad una serie di compiti impegnativi, che comportano non solo la responsabilità di migliorare la qualità dell'insegnamento ed aumentare i livelli d'istruzione, ma anche di gestire risorse umane e finanziarie. La leadership scolastica richiede una gamma di competenze altamente sviluppate e sostenute da valori fondamentali. Richiede impegno professionale, capacità di motivare ed ispirare, nonché competenze per una sana gestione e capacità pedagogiche e comunicative. I buoni dirigenti scolastici sviluppano una visione strategica per i loro istituti, agiscono come modelli sia per i discenti che per gli insegnanti e sono fattori chiave per la creazione di un ambiente efficace e attraente che favorisca l'apprendimento<sup>29</sup>.

Gli studi sulla dirigenza scolastica prodotti nel nostro Paese negli ultimi quindici anni (Barzanò, 2008; Cavalli, Fischer, 2012; Domenici, Moretti, 2011; Franceschini, 2003; Olivieri, 2005) sono giunti a delineare la figura di un leader orientato a creare un dialogo con e fra le persone, a sviluppare una comunicazione chiara, tempestiva e trasparente, a sostenere un clima improntato alla fiducia reciproca e al rispetto delle specificità di ciascuno (Moretti, 2011). A prevalere è stata la tesi che il dirigente debba essere, *in primis*, un *leader educativo* che alle abilità di guidare e di coinvolgere attivamente le persone sappia coniugare l'attitudine ad implementare la formazione e la crescita di tutti i soggetti che fanno parte dell'organizzazione,

---

<sup>29</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio Relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione*, Bruxelles 2014/C, 30/2, pubblicato sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione europea dell'1/2/2014. Il documento è consultabile al sito: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2014:030:0002:0004:IT:PDF> (ultima consultazione: 29 marzo 2017).

competenza che si traduce nel prefigurare e nel predisporre *setting* d'insegnamento-apprendimento in cui ciascuna persona possa *imparare ad imparare* per migliorare se stessa nel confronto e nell'interazione con gli altri (Earley, 2011).

Il dirigente, inteso come *leader* educativo, costruisce il proprio ruolo in situazione, entrando in relazione con il personale scolastico e condividendo con lo stesso gli obiettivi educativi, le criticità, gli imprevisti che una realtà complessa come la scuola può presentare in ogni momento. Il dialogo e il confronto costante con le persone diventano dispositivi privilegiati per sostenere i processi di negoziazione, di valorizzazione delle risorse, di innovazione e sperimentazione educativa e didattica verso cui guarda la scuola della post-modernità. Come afferma Giovanni Moretti (2011, p. 35) "Il dirigente scolastico può essere definito come leader pedagogico o educativo perché l'istituzione scolastica è un'impresa umana per eccellenza, che prevede l'intervento sistematico *vis-à-vis* tra le persone, tra adulti e ragazzi, tra famiglie e educatori, tra esperti e professionisti dell'educazione".

Pensando al fatto che la pluralità delle culture, delle identità, delle lingue, delle etnie, delle religioni è divenuta una variabile costante e strutturale di ogni realtà scolastica (e non solo), la leadership educativa ha l'opportunità di cogliere, in ciò che potrebbe apparire e divenire un fattore di criticità, una preziosa risorsa per potenziare le dimensioni del conoscere, dell'apprendere, dell'esperire, del comunicare, dell'inter-agire e dello stare insieme.

Per trasformare le differenze in valore aggiunto è necessario compiere un salto paradigmatico "che rimett(a) in discussione la logica tradizionale e consent(a) di scoprire nell'alterità significati e valori nuovi, allargando gli orizzonti di conoscenza e di esperienza" (Iori, 2014, p. 29). In termini organizzativi e progettuali questo richiede una sorta di *rivoluzione copernicana* che porti in primo luogo il dirigente ad agire secondo nuovi principi, criteri e, ovviamente, nuove competenze. A tal proposito i recenti studi sul *diversity management* propongono di fare leva su alcune categorie di competenza di tipo trasversale che favoriscano: l'apertura a punti di vista disomogenei da quelli individuali; l'orientamento positivo verso l'innovazione; l'empatia nei confronti dell'altro; l'attitudine alla relazionalità intesa come scambio; l'attenzione all'analisi culturale del proprio contesto lavorativo; l'apertura verso la mediazione delle differenze<sup>30</sup>.

Si tratta, dunque, di un cambiamento complesso e articolato che diventa sostenibile se accompagnato da misure strategiche che individuino nella formazione il primo passo del processo trasformativo. In questo nuovo orizzonte sarà allora possibile per il dirigente rilanciare una cultura scolastica inclusiva e democratica, generativa di pari opportunità per tutti e per tutte.

---

<sup>30</sup> Le sei categorie di competenze a cui si fa riferimento sono contenute nel "Repertorio CompDiv" consultabile nei seguenti volumi: G. Alessandrini (a cura di) (2010) *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Milano: Guerini e Associati, pp. 65-66; S. Palumbo (a cura di) (2013) *Gender diversity 2020*, Milano: Guerini e Associati, p. 122.

### 3. Quando a dirigere sono le donne

Come ho già scritto in precedenti lavori (Dello Preite, 2015), gli studi condotti in Italia sulla leadership scolastica non hanno mai assunto il *genere* come categoria attraverso cui leggere e interpretare i modelli, le strategie, i processi che i/le dirigenti mettono in atto per gestire le istituzioni scolastiche. Pertanto, la letteratura di cui disponiamo presenta i vari modelli di leadership secondo una prospettiva *neutra* come se le dirigenti donne e i dirigenti uomini si comportassero sul posto di lavoro nello stesso identico modo a prescindere dal genere di appartenenza. Di fatto, questa sorta di *cecità* nei confronti della variabile *genere* non fa altro che annullare le differenze esistenti spersonalizzando, oggettivizzando e rinforzando i tradizionali costrutti culturali e le preesistenti logiche di potere (Cozza, Gennai, 2009). Potremmo, quindi, dire che eclissare il *genere* nell'analisi della leadership (o di altri oggetti di ricerca) costituisca sia un vizio di forma che di sostanza.

Le studiose Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno (1996, p. 10) sostengono che "Tener conto del genere non significa solamente aggiungere ai nostri dati un dato prima trascurato ma aprire una prospettiva diversa sul panorama dei dati nel suo complesso [...] si tratta di riesaminare criticamente l'insieme".

A partire da questa riflessione e dal *silenzio* che ancora oggi avvolge l'esperienza professionale delle dirigenti scolastiche - pur essendo le prime donne ad aver infranto il fatidico soffitto di cristallo - è nata l'idea di condurre una ricerca pedagogica di tipo qualitativo per capire in che modo le stesse traducano in prassi la propria leadership e come il genere incida sulla loro identità professionale.

La ricerca ha coinvolto un campione di trenta dirigenti scolastiche con età anagrafica, anzianità di servizio, percorsi formativi e lavorativi anche molto diversificati fra loro. Questa eterogeneità è stata significativa per capire *se e come* certe variabili (età, formazione, anzianità di servizio, ...) influenzino le rappresentazioni e le pratiche che le dirigenti dicono di avere e di attuare nella gestione scolastica.

Attingendo ai *Gender's Studies*, per indagare il problema è stato utilizzato il metodo narrativo in quanto ritenuto capace di esplorare le situazioni e le esperienze vissute dai soggetti conoscendone anche le parti più remote e recondite (Atkinson, 2002; Biagioli, 2015; Bruner, 2001; Demetrio, 2012; Mortari, 2013; Poggio, 2004). Gli studi di settore affermano che le narrazioni autobiografiche contengano informazioni di rilievo circa i maggiori successi ma anche le maggiori difficoltà che le persone incontrano nelle diverse situazioni esistenziali e offrano utili indizi sulle credenze, sulle attese, sulle prospettive per il futuro, "nonché una maggiore comprensione di come i valori e le convinzioni si acquisiscono, si formano, si rafforzano, si vivono e si modificano nel tempo" (Atkinson, 2002, p. 23).

Il soggetto mentre *si racconta* è agente attivo poiché seleziona, riformula e ordina i propri vissuti che, nella maggior parte dei casi, rispecchiano azioni situate ed esperienze avvenute in un determinato luogo e tempo della vita. Il racconto di sé, pertanto, può essere considerato un valido dispositivo per capire come gli individui interagiscano con il mondo da protagonisti e in che modo rappresentino il mondo da narratori.

Attraverso il supporto dell'intervista in profondità (Bichi, 2002; Gianturco, 2004; Kanizsa, 1993; Tarozzi, 2008) sono stati esplorati i vissuti professionali delle dirigenti facendo riferimento a tre macroaree significative: a) *Esperienze professionali antecedenti alla dirigenza scolastica*; b) *Esperienze legate alla dirigenza scolastica*; c) *Leadership, genere e carriera dirigenziale*.

Visto il tema del presente contributo si ritiene opportuno, in questa sede, focalizzare l'attenzione sulla terza macroarea (*Leadership, genere e carriera dirigenziale*) poiché rappresenta la sezione della ricerca in cui le partecipanti hanno narrato il proprio *modus operandi* a partire dalla loro appartenenza al genere femminile e cogliendone sia i punti di forza che di debolezza.

Per alcune dirigenti rileggere il proprio ruolo mediante la categoria del genere non è stata un'operazione scontata proprio perché lo hanno sempre ritenuto neutro. Pertanto, cogliere le differenze di genere che possono agire sui processi di leadership oppure ragionare sull'uso di un linguaggio declinato al femminile per uscire dall'alone della neutralità sono apparse, in un primo momento, richieste *destabilizzanti*.

Mi è abbastanza difficile sostenere questa intervista per un motivo: perché mi induce a riflettere sul mio essere donna. Io [...] non mi firmo come alcune mie colleghe 'La Dirigente scolastica', perché mi sento nel mio ruolo assolutamente neutra, non so come spiegarlo e mi è veramente abbastanza difficile. [...] Quando da un docente, appena arrivata qui, mi fu fatto notare il mio essere donna, io gli ho [...] contestato il fatto che lui vedesse in me una donna, piuttosto che un professionista neutro dal punto di vista di genere, ma non mi pesa questa affermazione. Senz'altro esprimo e porto sul lavoro il mio essere donna che però non sento, non riesco ad avvertirlo (DS. M.I., classe 1959).

C'è invece chi afferma di non poter scindere l'appartenenza al genere femminile dal proprio ruolo e di non sentire affatto la necessità di *camuffarsi* in altri panni per esprimere autorevolezza e ricevere consenso. Anche le emozioni fanno parte del proprio modo di essere ed esprimerle apertamente non è segno di debolezza bensì di autenticità.

Io sono femminile fino al midollo e continuo ad esserlo. [...] Questo edificio è gigantesco [...] ma io non ho nessun problema in quanto donna a governarlo. Non ho bisogno di cambiare, non ho bisogno di camuffarmi. Mi sono fatta vedere anche con le lacrime agli occhi in qualche momento di debolezza, o in qualche momento di forte forte emozione. Devo dire che non mi sono sentita più debole, mi sono sentita molto più forte in queste cose. [...] perché dovrei essere diversa? Sarei completamente fasulla (DS. M.A., classe 1958).

Entrando nel merito della leadership, l'analisi tematica delle interviste evidenzia come tra le dirigenti sia molto diffusa l'idea che per gestire con efficacia la complessità degli attuali scenari scolastici sia necessario ricorrere a stili di

*governance* partecipativi e democratici che promuovano in tutti gli attori (insegnanti, personale ATA, studenti, genitori e *stakeholders*) un senso di responsabilità attiva e uno spirito collaborativo indispensabili per soddisfare i bisogni rilevati.

Dalle narrazioni si evince, infatti, la propensione per un'organizzazione scolastica di tipo orizzontale in cui ciascun componente è chiamato a svolgere ruoli specifici con un'adeguata autonomia funzionale. Per incentivare questa nuova *vision* è necessario motivare le persone valorizzandone le competenze e coinvolgendole direttamente nelle diverse fasi operative facendo costante ricorso alla comunicazione intesa come capacità di ascoltare e dialogare con i propri interlocutori senza la 'presunzione' di aver già pronte le risposte a tutti i problemi che, preferibilmente, vanno ricercate attraverso il confronto e lo scambio di idee e di esperienze anche diversificate tra loro.

Tendenzialmente il mio *modus operandi* si ispira a uno stile di leadership diffusa. Non è un semplice atto di delega, è più un lavoro di staff o di equipe. Difficilmente prendo delle posizioni senza condividere le situazioni. Alcune ovviamente sono precipue alla mia persona, al mio ruolo, però tendenzialmente, preferisco condividere più che essere direttiva. Mi è capitato, non mi vergogno e non lo nego, di avere un'idea e attraverso una serie di incontri e di condivisioni, anche di cambiare la mia idea, perché, fondamentalmente, in un contesto che per me è nuovo, non è detto che la mia esperienza sia sempre la strada giusta. È una specie di accomodamento in itinere e questa cosa mi piace. Non sono assolutamente direttiva e unipersonale (DS. P.R., classe 1974).

Una precisazione che molte dirigenti sottolineano nel descrivere la propria leadership riguarda la distanza da stili direttivi e autoritari che creano fra le persone rapporti di sudditanza e di deresponsabilizzazione. Al sistema verticistico di vecchio stampo è preferibile quello di una *comunità* di professionisti che operano in gruppo e che nella collaborazione attivano non solo competenze cognitive ma anche di tipo emotivo-relazionale.

Non ho mai considerato il fatto di occupare un posto di responsabilità in modo autoritario. Cioè, non mi interessava quel modo di essere. Mi interessava di più lo sviluppo della comunità, dove il dirigente ha un ruolo, i docenti un altro, e il personale ATA un altro ancora. Però comunque una comunità, dove ti rendi conto che c'è un sistema che deve funzionare, sia dal punto di vista organizzativo, sia dal punto di vista didattico, con ruoli diversi. Ma non mi è mai venuto in mente di utilizzare la dirigenza come un ruolo gerarchico (DS. N.D.V., classe 1955).

Io sono una che punta molto al lavoro di gruppo, credo molto nel coinvolgimento [...] ci credo fortemente. Cerco di creare sempre una relazione che sia molto empatica e di grande valorizzazione [...]

quando trovo la procedura inceppata a livello amministrativo [...] non arrivo a fare il 'partaccione'. Lo faccio notare, arriviamo allo stesso risultato, però tu l'hai ascoltato, l'hai accettato e la volta dopo sarai anche più attento. Almeno, io ci credo e devo dire che questo lo riscontro, sì, decisamente dà risultati (DS. M.T.S, classe 1970).

Una delle capacità basilari per incarnare al meglio una leadership diffusa e democratica consta nel saper ascoltare le istanze di quanti animano la vita scolastica. L'ascolto attivo permette di intercettare, oltre ai bisogni delle persone, le potenzialità e le risorse su cui fare leva per ottenere il meglio da tutti. Una scuola che ascolta è sostanzialmente una scuola che sa anche accogliere e dare valore a tutte le differenze.

Io ascolto molto ma loro ascoltano anche me. Per cui qualsiasi tipo di problematica, prima di dare una risposta, cerco di non risolverla da sola, qua chiusa nella stanza, perché tanto così non si risolve niente. Cerco di coinvolgere e questo lo faccio anche in collegio, perché qualsiasi tipo di problema, problematica, o discussione, riflessione su temi inerenti la scuola [...] io cerco di fare in modo che tutti si sentano coinvolti e possano partecipare a quelle che sono le soluzioni (DS. M.C., classe 1956).

Prima lo dicevo con una battuta "centro ascolto" ma è vero io ascolto molto, veramente molto. Penso ad una scuola che accolga non nella forma ma nella sostanza, che sappia effettivamente tirar fuori il meglio dalle persone che sono dentro la scuola. E dico dalle persone intendendo sia i ragazzini e le ragazzine, sia le persone che lavorano dentro la scuola. [Può sembrare] ambizioso ma poi la realtà ridimensiona (DS. C.A., classe 1956).

Confrontando la propria *leadership* con quella dei colleghi di genere maschile le dirigenti assumono sostanzialmente due posizioni. Un gruppo rileva la presenza di tangibili differenze nella organizzazione dei tempi di lavoro, nella quantità dei problemi che vengono affrontati e tenuti sotto controllo, nelle dinamiche comunicative e relazionali. L'appartenenza di genere è ritenuta una plausibile causa di tale diversità. Le donne, infatti, fin da bambine vengono educate a sacrificarsi maggiormente, ad autocontrollarsi e a gestire più situazioni contemporaneamente. Questi condizionamenti, se riconosciuti e ben utilizzati, possono rivelarsi nell'ambito della dirigenza anziché degli svantaggi dei valori aggiunti.

Secondo me le donne riescono a tenere più sotto controllo perché sono abituate, per secoli di sottomissione, a tenere più situazioni sotto controllo. Quindi hanno una capacità di vedere le cose meglio, da più punti di vista [...]. Gli uomini, perché probabilmente lo fanno anche a casa, hanno la capacità primo: di delegare molto di più [...]; secondo: di staccare di più, ovvero, finita la giornata lavorativa, fine!

Non guardano più il telefono! [...] Le donne, secondo me, siccome sono generalmente più precise e più perfezioniste, [...] vogliono risolvere il problema prima. [...] Nella gestione della scuola è sicuramente un vantaggio (DS. G.F., classe 1962).

Gli uomini secondo me fanno più gruppo tra di loro, sono più capaci di lavorare insieme, di lavorare per obiettivi, di passarsi informazioni. Le donne [...] sono più capaci di stendere progetti, di avere una visione più ampia di tutto l'insieme, delle dinamiche relazionali. Ecco questa è un'altra cosa che le donne fanno meglio: sono capaci di notare le differenze relazionali, i problemi gestionali che ci sono tra docenti, tra studenti, tra genitori e riescono ad arginarle di più. Agli uomini questo meccanismo sfugge un po' di più (DS. A.F. 1973).

Le differenze sono tantissime. [...] le donne sono multitasking, gli uomini sono sequenziali [...] questa è la prima grandissima differenza che c'è. Vede, questo apparente disordine [...] denota l'aprire e chiudere, contemporaneamente, finestre di pensiero e non è facile farlo, o di essere in grado di lavorare con richieste continue, pressanti, emergenze continue, richieste immediate. In questo la dirigente donna si distingue e, a mio avviso, non ha paragoni. E poi c'è un'altra cosa molto importante che io ho verificato perché ho lavorato sia con uomini che con donne: le donne sono più disposte al sacrificio su loro stesse [...]. Noi andiamo avanti fino allo sfinimento, anche perché nella nostra condizione di genere è qualcosa che ci è stato insegnato (DS. A.C., classe 1960).

Nei gruppi di lavoro la donna porta un po' di più la passione, l'uomo è più razionale. Sono molti meno gli uomini che portano la passione all'interno del lavoro, non lo so, questa è una mia percezione, li trovo più freddi. La donna mette un po' più se stessa. Prende il problema con più empatia cosa che invece i colleghi maschi manifestano meno (DS. A.R., classe 1956).

Un secondo gruppo, invece, attribuisce all'identità di genere una scarsa incidenza sulla leadership. Il sapere, saper fare e saper essere dipendono, *in primis*, dalle competenze e dalle capacità che le dirigenti donne e i dirigenti uomini acquisiscono all'interno dei percorsi formativi intrapresi. A tal proposito una dirigente afferma che non esistono modelli femminili o maschili ma esiste *il modello* che come tale è asessuato e si apprende attraverso la formazione. Altre dirigenti sottolineano che le differenze, un tempo più marcate, tendono a diminuire con l'ingresso dei/delle dirigenti di nuova generazione. Coloro che sono entrati/e con gli ultimi concorsi, rispetto ai più anziani, sono meno influenzati/e dagli stereotipi di genere e godono di una formazione che ha dato loro uguali opportunità di crescita professionale. Quindi più che una questione di genere si dovrebbe parlare di una questione generazionale.

Per me esiste la competenza. La competenza prescinde dal genere e quindi, voglio dire, non è il modello femminile, è il modello che deve essere vincente. Ora, ci può essere anche qualche dirigente scolastico donna che non fa bene il proprio lavoro, che non si impegna adeguatamente, che non rappresenta un buon modello. Così, come ci può essere invece un dirigente scolastico uomo che invece rappresenta un nuovo modello. Io prescindo sempre dalla identità di genere quando parliamo di modelli. Il modello è asessuato, è il modello. Non ha genere. Se il modello è buono funziona. Io sono un attimino al di là, purtroppo, dell'evoluzione professionale della donna (DS. E.M., classe 1952).

Secondo me è anche la formazione che conta. Riscontro differenze soprattutto con i miei colleghi presidi del superiore. Con i colleghi dei comprensivi, con cui abbiamo avuto un percorso da insegnanti elementari, condividiamo una formazione più pedagogica che ci aiuta anche nell'attuale ruolo. I presidi del superiore, invece, hanno una formazione diversa, orientata più sulla disciplina, e quindi, sono un po' più rigidi. Su tante cose io vedo che non c'è molta flessibilità, non c'è molta creatività (DS. P.B., classe 1955).

Dipende anche dalle generazioni. Io vedo le nuove generazioni, questo gruppo di dirigenti che è entrato ora, molto preparato, molto competente. Rispetto a noi che veniamo dagli anni '70, sono più orientate all'obiettivo, ma in senso positivo, lavorano per raggiungere quell'obiettivo. Se c'è da migliorare, richiedere dei finanziamenti, vedo che il lavoro è proiettato molto in questo senso [...] al di là che siano maschi o femmine. Anzi, forse più nelle femmine che nei maschi. Raggiungere lo scopo mettendo sul piatto tutto quello che è possibile (DS. S.G., classe 1961).

Coordino i nuovi dirigenti e sono tutor di tre nuovi immessi in ruolo. [...] Non ho colto in questa immissione in ruolo una differenza tra maschi e femmine. Anche perché in questo momento tra questi colleghi giovani entrati in ruolo prevale l'ansia. L'ansia è decisamente molto femminile ed è una connotazione che li caratterizza un po' tutti. [...] Con tutta franchezza stiamo cercando più che altro di aiutarli a mantenere una tranquillità e a rassicurarli dalle piccole alle grandi cose. Quindi non ho colto un problema di differenza tra maschi e femmine (DS. L.P., classe 1954).

Un aspetto verso cui le partecipanti si mostrano particolarmente critiche riguarda la femminilizzazione della dirigenza scolastica che in questi ultimi anni ha raggiunto complessivamente il 65,9% (MIUR, 2016). Poche sono le dirigenti che interpretano positivamente questo fenomeno, configurandolo come una diretta conseguenza del merito professionale che ha consentito a molte insegnanti di infrangere il *duro e persistente* soffitto di cristallo. La maggior parte rintraccia la causa di questo storico sorpasso nella femminilizzazione del corpo docente che ormai da decenni interessa in modo strutturale il settore scolastico

(Ulivieri, 1995). Questa constatazione porta a sottostimare l'eccezionalità del traguardo e a definire la dirigenza scolastica la 'Cenerentola' delle dirigenze.

Il processo della femminilizzazione della dirigenza scolastica non è positivo solo per un semplice motivo: perché si fonda su basi maschiliste. Nel senso che nella scuola prima erano tanti i maestri maschi, erano molti di più i maestri delle maestre. C'è stata poi una femminilizzazione ma per il semplice fatto che il mestiere del maestro è stato piano piano riconosciuto come meno importante, meno remunerato e, quindi, è diventato a prevalenza femminile. [...] ora succede la stessa cosa nella dirigenza scolastica. Comunque la dirigenza scolastica è la 'Cenerentola' delle dirigenze (DS. S.G., classe 1961).

Penso che sia una diretta conseguenza del fatto che l'"universo docenti" sia formato consistentemente da donne. A mio avviso non ha altre cause. Non penso che ci sia all'interno dei docenti, delle docenti una volontà di assumere ruoli perché si sentono portati a questo, la risposta è no, da parte mia. È solo perché ci sono più donne nella scuola ad esercitare il lavoro del docente e quindi di conseguenza scivola tutto nell'ambito della dirigenza (DS. A.C., classe 1960).

Anche chi ravvede nel processo della femminilizzazione un segno di conquista da parte delle donne non può fare a meno di evidenziare la permanenza della segregazione verticale in altri settori dello stesso MIUR come ad esempio nei dipartimenti ministeriali dove a prevalere sono ancora i dirigenti di sesso maschile.

Penso che il processo della femminilizzazione della dirigenza scolastica sia sicuramente una conquista, chiamiamola così, per il genere femminile anche se la dirigenza scolastica viene vista, purtroppo, come una dirigenza di serie B [...]. Anche adesso non abbiamo avuto l'equiparazione con le altre dirigenze e poi se saliamo di dirigenza, se andiamo al Ministero, la dirigenza femminile che sta nella scuola a un certo punto si ferma e, a livello di ispettori, a livello di dirigenze di dipartimenti ministeriali troviamo più figure maschili. Quindi c'è ancora questa disparità (DS. A.P., classe 1962).

Non manca però la convinzione che, al di là dei limiti riscontrati, la presenza di più donne ai vertici della scuola rechi con sé anche effetti positivi e questo a partire dalla formazione delle studentesse e degli studenti che possono guardare al proprio futuro avendo a disposizione nuovi modelli di femminilità e di leadership. Questo può sicuramente giovare ad interrompere la trasmissione di stereotipi sessisti che fino ad oggi hanno relegato le donne a ruoli subalterni impedendo loro di raggiungere posizioni di alto profilo decisionale.

La mia presenza di dirigente donna è importante per tutti gli alunni che io ho qui dentro. Questo è il mio quinto anno, quindi, sono entrati con una dirigente donna e hanno visto che le cose funzionano, addirittura la scuola è in aumento con il numero degli iscritti. Non voglio dire che sia merito della dirigente donna, assolutamente, è un caso fortuito, ma loro invece potranno dire: 'È una scuola che funziona molto bene, la dirigente è una donna!'. Questo sì! (DS. G.F., classe 1954).

#### **4. Verso una scuola *gender sensitive*. Promuovere una progettualità che dia valore alle differenze**

A questo punto può sorgere la domanda se sia sufficiente essere una dirigente donna per favorire nella scuola la messa a punto di approcci educativi capaci di sviluppare forme di pensiero plurale, relazioni paritarie tra i generi e comportamenti antidiscriminatori nei confronti delle diversità. La risposta, ovviamente, non può essere ricondotta ad un semplice *sì* o *no*, ma rinvia alla considerazione di una molteplicità di variabili che sinergicamente concorrono a promuovere una scuola *gender sensitive* tra cui: le politiche scolastiche a livello di macro e di micro sistema, la progettualità dell'offerta formativa, la formazione dei/delle insegnanti sulle tematiche di genere, la collaborazione educativa con le famiglie, un confronto aperto con la comunità civile, la reperibilità di risorse.

Come si evince dalle narrazioni raccolte sul campo, sono molte le dirigenti che da tempo si muovono in tale direzione sollecitando il corpo docente a introdurre nella didattica curricolare attività che decostruiscono gli stereotipi sessisti e offrano ai ragazzi e alle ragazze nuovi strumenti per leggere ed interpretare i saperi e le realtà con cui quotidianamente si confrontano e che spesso, come nel caso dei nuovi *mondi* virtuali, nascondono forme di sessismo e di discriminazione facendo ricorso a linguaggi sempre più sofisticati.

Il filo conduttore di quest'anno è proprio un filo conduttore chiamiamolo 'rosa'. Io sono il primo dirigente donna dopo tutti dirigenti uomini! La prima occasione è stata: una mia studentessa vince il premio di un concorso organizzato in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale e la Guardia di Finanza, guarda caso sulla discriminazione delle donne e la violenza. Questa ragazza ha vinto il terzo premio. Questo è stato il punto di partenza, dopodiché ho detto: 'Adesso continuiamo su questo filone!'. A dicembre sono riuscita a invitare Dacia Maraini che ha presentato il suo libro 'Elogio della disobbedienza'. In occasione della festa della donna, ho invitato il primo sindaco donna di Betlemme, Vera G.M. Baboun, è venuta e ha fatto un incontro testimonianza. Il 7 marzo ho fatto un convegno sulle pari opportunità. Sono riuscita a invitare gratuitamente cinque donne che fanno professioni considerate nell'immaginario collettivo maschili. Ho chiamato un amministratore delegato, [...] una psichiatra, un avvocato, un capitano della Guardia di Finanza e un dirigente tecnico dell'USR Lombardia. Sono venute queste cinque persone e hanno fatto questo convegno. Il prossimo step è ad aprile,

in occasione del 25 aprile, facciamo una rappresentazione teatrale. Ci sono due ex studentesse che rappresentano la storia di una donna partigiana di Bergamo. Quindi c'è questo filo conduttore in 'rosa' (DS. G.F., classe 1962).

Una iniziativa ministeriale a cui hanno aderito molte scuole riguarda la sensibilizzazione verso lo studio delle STEM (acronimo di *Science, Technology, Engineering and Math*) da sempre considerate nell'immaginario collettivo discipline prettamente maschili e poco affini alle caratteristiche del pensiero femminile. La decostruzione degli stereotipi che aleggiano attorno alla scarsa attitudine scientifica delle donne si pone l'importante obiettivo di colmare il *gap* della segregazione formativa che ancor oggi blocca al 38% la presenza delle studentesse nei percorsi formativi e professionali ad indirizzo scientifico-tecnologico.

Siamo molto attivi su progetti e politiche di genere, abbiamo aderito al protocollo che è stato fatto con il Senato e il Ministero dell'Istruzione per la differenza di genere, per l'integrazione nel mondo del lavoro, in particolare stiamo lavorando sulle STEM, quindi le scienze e lo studio di materie scientifiche, perché paradossalmente pur essendo un liceo classico abbiamo uno sbocco universitario molto scientifico, quindi medicina, ingegneria, architettura. Abbiamo proprio due sezioni che lavorano sulla differenza di genere nelle discipline scientifiche. Questo lo facciamo da quest'anno (DS. A.F., classe 1973).

Un progetto altrettanto significativo riguarda l'orientamento lavorativo e la possibilità per le studentesse, una volta terminati gli studi, di svolgere all'interno delle aziende qualsiasi ruolo al pari dei colleghi di sesso maschile. Il caso specifico riguarda un istituto tecnico che si è posto l'obiettivo di *spezzare* vecchie logiche di *gender segregation* aprendo un dialogo con i datori di lavoro sulle potenzialità professionali delle ragazze che scelgono questo percorso di studi.

Noi stiamo parlando della chimica al femminile. Ci stiamo lavorando non tanto per la parte dello studio - perché dal punto di vista didattico le ragazze sono sempre più brave, più appassionate - quanto nello 'spezzare' alcune convinzioni che sono ancora molto radicate nelle aziende che accolgono gli studenti in uscita. Quando le aziende si presentano ai ragazzi, intendo a tutti i ragazzi non che intenda solo ai maschi, fanno sempre una sottolineatura di genere nel dire che le ragazze non vanno in produzione perché la produzione implica i turni e rispetto a quella che è la vita familiare di una donna, il turno è un handicap. Stiamo lottando lì, cioè cerchiamo di rendere le aziende più sensibili nel capire come e perché anche il ciclo della produzione, quindi il ciclo della turnazione, non possa o

debba essere così dichiaratamente poco femminile (DS. M.A., classe 1958).

Non è raro trovarsi a dirigere scuole inserite in contesti in cui permane una cultura fortemente misogina e dove i ruoli sociali di donne e di uomini sono rimasti ancorati al modello patriarcale. In queste realtà l'azione intenzionale della scuola può farsi promotrice di pratiche educative alternative attraverso cui i bambini e le bambine, fin dalle prime fasi dello sviluppo, possano conoscere e sperimentare forme relazionali simmetriche e costruire progetti di vita potendo scegliere in previsione di una piena realizzazione di sé.

Abbiamo partecipato ad alcuni progetti regionali proprio sull'identità di genere, sui conflitti di genere, e l'abbiamo fatto mettendo in piedi delle attività che sicuramente sono state utili [...]. Diciamo che la zona dove lavoro è una zona dove c'è ancora una netta distinzione di ruoli con visioni spesso non corrette. Sostanzialmente siamo ancora al livello che se la primogenita è una femmina fa il letto ai fratelli. Non situazioni generalizzate, ma comunque abbastanza diffuse, nonostante ci siano famiglie con una visione aperta della vita, famiglie con un buon livello dal punto di vista finanziario e culturale; però la tradizione di questi paesi è ancora questa (DS. M.G., classe 1950).

I progetti e le iniziative a cui si è fatto riferimento rappresentano solo un piccolo spaccato dell'ampia offerta formativa che negli anni ha preso piede nel nostro Paese contrastando le difficoltà e le resistenze che a livello politico e socio-culturale ancora ostacolano l'introduzione dell'educazione di genere nei curricula scolastici di ogni ordine e grado.

Se è vero però che le sfide più impegnative si vincono soprattutto se partono dal basso, il lavoro che le dirigenti stanno conducendo nei loro istituti si configura come un importante *step* verso l'ambito traguardo. È un processo che va, naturalmente, sostenuto e alimentato con nuove idee e buone pratiche guardando anche ad esperienze condotte in altri paesi dove l'educazione di genere si è affermata ormai da anni.

Una leadership inclusiva, tesa a creare innovazione e *capacitazioni* (Nussbaum, 2012), si configura in questo particolare momento storico la cartina di tornasole per generare contesti educativi e formativi in cui tutte e tutti possano sentirsi soggetti liberi e godere di pari opportunità facendo leva sul valore delle proprie e altrui differenze.

## Bibliografia

Alessandrini G. (a cura di) (2010) *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Milano: Guerini e Associati.

Atkinson R. (2002) *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Austin L.S. (2003) *Oltre il soffitto di cristallo*, Casale Monferrato: Piemme.

Barzanò G. (2008) *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Roma: Armando Editore.

Biagioli R. (2015) *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Napoli: Liguori.

Bichi R. (2002) *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano: Vita e Pensiero.

Biemmi I. (2012) *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma: Edizioni Conoscenza.

Bruner J.S. (2001) *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli.

Cavalli A., Fischer L. (a cura di) (2012) *Dirigere le scuole oggi*, Bologna: Il Mulino.

Coleman M. (2002) *Women as headteachers. Striking the balance*, Stoke on Trent: Treanham Books.

Connel R. (2011) *Questioni di genere*, Bologna: Il Mulino.

Costa M. (2015) "Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico", in *Pedagogia Oggi*, 2/2015.

Cozza M., Gennai F. (2009) *Il genere nelle organizzazioni*, Roma: Carocci.

Decataldo A., Ruspini E. (2014) *La ricerca di genere*, Roma: Carocci.

Dello Preite F. (2015) Memorie autobiografiche di dirigenti scolastiche. Dagli anni Novanta a oggi, in A. Cagnolati, C. Covato (a cura di) *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Siviglia: Benilde.

Dello Preite F. (2015) "Donne e dirigenza scolastica. Nuove prospettive per la leadership educativa", in *Formazione & Insegnamento*, Anno XIII, Numero 2.

Dello Preite F. (2013) "Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti", in *Formazione & Insegnamento*, Anno XI, Numero 3.

- Demetrio D. (2012) *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Roma: Carocci.
- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A.M., Ulivieri S. (2001) *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano: Guerini e Associati.
- Domenici G., Moretti G. (a cura di) (2011) *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma: Armando Editore.
- Earley P. (2011) Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento, in G. Domenici, G. Moretti (a cura di) *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma: Armando Editore.
- Eurydice (2009) *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, testo disponibile al sito: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/120IT](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/120IT), 30 dicembre 2016.
- Franceschini G. (2003) *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogo?*, Milano: Guerini e Associati.
- Foti L. (2015) "Educazione di genere: la "buona scuola" e qualche progetto di legge", in *Osservatorio Costituzionale*, n.3/2015.
- Gallelli R. (2012) *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*, Milano: Franco Angeli.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (a cura di) (2010) *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma: Carocci.
- Gherardi S., Poggio B. (a cura di) (2003) *Donna per fortuna, uomo per destino. Il lavoro raccontato da lei e da lui*, Milano: Etas.
- Gianturco G. (2004) *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Milano: Guerini e Associati.
- Iori V. (a cura di) (2014) *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*, Milano: Franco Angeli.
- Kanizsa S. (1993) *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma: Carocci.
- Loidice I. (a cura di) (2014) *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Milano: Franco Angeli.
- Marzano M. (2015) *Papà, mamma, gender*, Novara: UTET.

Marzano M. (2015) "La scuola italiana e il fantasma del gender", in *la Repubblica*, 17 settembre 2015.

MIUR (2016) *Le donne nel mondo della scuola*, Roma.

Moretti G. (2001) Dirigenza scolastica e competenze di leadership, in G. Domenici, G. Moretti (a cura di) *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma: Armando Editore.

Mortari L. (a cura di) (2013) *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Milano-Torino: Bruno Mondadori.

Nussbaum M.C. (2012) *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna: Il Mulino.

Palumbo S. (a cura di) (2013) *Gender diversity 2020*, Milano: Guerini e Associati.

Piccone Stella S., Saraceno C. (1996) *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.

Pinto Minerva F. (2013) Corpi feriti. La violenza sulle donne, in A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Ulivieri (a cura di) *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa: ETS.

Pogliana L. (2012) *Le donne il management la differenza. Un altro modo di governare le aziende*, Milano: Guerini e Associati.

Poggio B. (2004) *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma: Carocci.

Ruspini E. (2009) *Le identità di genere*, Roma: Carocci.

Sartori F. (2009) *Differenze e disuguaglianze*, Bologna: Il Mulino.

Tarozzi M. (2008) *Che cos'è la grounded theory*, Roma: Carocci.

Ulivieri S. (1995) *Educare al femminile*, Pisa: ETS.

Ulivieri S. (a cura di) (2014) *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milano: Franco Angeli.

Ulivieri S. (a cura di) (2007) *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini e Associati.

Ulivieri S. (a cura di) (2005) *La Formazione della Dirigenza scolastica*, Pisa ETS.

Ulivieri S., Biemmi I. (a cura di) (2011) *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano: Guerini e Associati.

## Sitografia

<http://scuola.regione.emilia-romagna.it/focus-scuola/pari-opportunita-i-progetti-formativi-nelle-scuole->, 29 marzo 2017.

<http://www.impariascuola.it>, 29 marzo 2017.

<http://www.ic83porchianobordiga.gov.it/progetti/item/80-progetto-educare-alla-parita>, 29 marzo 2017.

html <http://www.icscastelfocognano.gov.it/joomla/differenza-culturale-e-di-genere/70-la-cultura-di-ggenere-nella-didattica>, 29 marzo 2017.

<http://educard.scandiccicultura.eu/educarsi-alle-differenze-di-genere/>, 29 marzo 2017.

<http://www.osservatorioaic.it/03-2015.html>, 29 marzo 2017.

## “EDUCARE ALLE DIFFERENZE”. UNA PROPOSTA PEDAGOGICA DI CO-COSTRUZIONE DI SAPERI DEMOCRATICI A PARTIRE DAI MOVIMENTI

Loredana Magazzeni

### 1. Democrazia è educazione

A cent'anni dall'uscita della fondamentale opera di John Dewey, *Democrazia e educazione* (Dewey, 1916/1949/1992) i due termini da cui partire per ogni discorso sui saperi educativi di oggi sono ancora questi: pratiche educative, pratiche democratiche, nell'accezione che già allora il filosofo americano dava loro. A quest'opera fondamentale si devono anche la definizione del concetto di pubblico e di comunità, di dimensione olistica e di complessità della conoscenza che, dagli anni '90 dell'Ottocento, superata l'iniziale istanza sistematica, di organizzazione scientifica dei saperi, mutuata dal mondo positivista, porta Dewey alla definizione di una complessità sistemica, dove centrali appaiono l'inestricabilità e la problematicità della cultura e della stessa esistenza (Bellatalla, 2016) complessità sistemica su cui si fondarono poi le intuizioni e lo sviluppo del concetto di rete in Bateson e negli antropologi sociali come Ulf Hannerz (Bateson, 1976; Hannerz, 1996).

Secondo Dewey, l'esistenza è un percorso di crescita continuo basato su un legame indissolubile fra individuo e società. Essa è intesa come progetto, continua revisione e ricostruzione di sé, dove non sono ammesse restrizioni di genere, etnia, credo religioso e ideale politico, all'insegna di una laicità del processo di autoconoscenza e di autocostruzione che supera il pregiudizio e si pone in modo riflessivo e critico davanti alle categorie del controllo, attuate attraverso le regole e l'uso stesso del linguaggio.

La modernità di queste affermazioni non ha bisogno di essere dimostrata, così come quella di altri paradigmi, fra cui la centralità della relazione, attorno a cui ruota l'esperienza individuale e collettiva, l'esistenza di una continuità fra passato e futuro, attraversata dall'elemento della ricostruzione continua: ogni azione prepara la successiva, mentre vengono stigmatizzate le barriere sociali e i dualismi (mente/corpo, natura/cultura, ragione/emozioni, uomo/donna, dominanti/dominati) che limitano il pensiero e l'atto stesso della conoscenza.

Non è senza importanza sottolineare che il pensiero e la pratica educativa di Dewey maturano a stretto contatto anche con forme di cittadinanza attiva attuate da filantrope americane. Il suo forte impegno per un'educazione democratica della società si sviluppò nella pratica educativa con l'amica Jane Addams, educatrice e suffragista, direttrice di Hull House a Chicago, uno dei primi *settlement* americani, che accoglieva immigrati e figli di immigrati per offrire loro un luogo di educazione e socializzazione. Questo contatto quotidiano lo rese un pensatore attento alla diversità di genere, al rispetto e alla tutela delle differenze fra uomo e donna affinché non si sedimentassero in disegualianze sociali. Il suo interesse verso gli aspetti emotivi e affettivi della presenza femminile nelle scuole, a partire da *Health and the Sex in Higher Education* (1886) a *Is co-education Injurious to Girls?* (1911) lo portarono a ripensare anche nella scuola la centralità della relazione uomo-donna come una delle prime forme di interazione sociale, ancora soggetta a barriere culturali e linguistiche, trasversali a quelle di razza, classe, territorio nazionale, e dunque come uno dei tanti dualismi fra ricchi e poveri,

nord e sud del mondo, governanti e governati, tanto da far parlare di un “femminismo” di Dewey (Vaamonde Gamo, M., & Nubiola, J., 2016).

## **2. Educazione democratica in Italia?**

In Italia la tardiva creazione di uno stato nazionale e la presenza di una forte tradizione cattolica di scuole e di pensiero educativo hanno influenzato il processo di costruzione della scuola laica e lo hanno reso difficile e controverso. Ogni avanzamento verso la laicità, pur sottolineato fin dai primi programmi scolastici postunitari, ha dovuto fare i conti con la parallela e reticolare diffusione del mondo cattolico nel campo dell'assistenza e dell'educazione, presenza che sentiva continuamente minata dall'avanzamento degli orientamenti statali la sua stessa sopravvivenza istituzionale. Le figure delle prime maestre elementari, che venivano mandate nei più piccoli comuni di montagna o sulle isole, erano viste spesso come portatrici di un disordine “morale”, incarnando esse stesse una realtà femminile che si discostava dalla norma. La norma prevedeva per le donne la famiglia come luogo di affermazione sociale di sé, le insegnanti furono invece le prime donne della classe media a occupare lo spazio pubblico della scuola e della città, con attività pubbliche tollerate come l'insegnamento e le conferenze educative, ma a prezzo di difficoltà che spesso le portarono al suicidio.

Dal mondo dell'attivismo e del cosiddetto “femminismo pratico” troviamo invece in Italia una sempre più vasta rete di educatrici che, dalla fine dell'Ottocento e dai primi del Novecento, cerca di venire incontro ai bisogni di una popolazione analfabeta e priva di mezzi, alle prese con condizioni di vita difficili e al limite della pura sopravvivenza. Queste filantrope e attiviste, come la più famosa Maria Montessori, ma anche le meno note Ersilia Majno Bronzini, Ernesta Galletti Stoppa, Giuseppina Pizzigoni, Rina Nigrisoli, mettono in atto forme di imprenditorialità femminile nel campo dell'educazione, con l'apertura e a volte la vera e propria progettazione e costruzione, con criteri architettonici nuovi, di scuole per l'infanzia ed elementari. Sono note le Case dei bambini, create da Maria Montessori a Roma, nel popolare e degradato quartiere di San Lorenzo, e poi a Milano, in collaborazione con le attiviste dell'Unione femminile nazionale; meno noto ma ugualmente importante l'esperimento educativo attuato da Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) con la sua “Scuola Rinnovata”, nel quartiere della Ghisolfia, a Milano (Pironi, 2014).

L'elemento comune di questi esperimenti educativi messi in essere da donne nel secolo scorso, pur nella loro diversità, è la centralità data ai soggetti, la libertà nel processo di apprendimento, il valore dell'esperienza del singolo e della comunità, l'importanza della relazione fra pari per lo sviluppo del processo di conoscenza, tutti elementi che si confermeranno alla base di un'educazione democratica anche dopo la lunga e sanguinosa parentesi del fascismo e delle due grandi guerre mondiali, quando, col secondo dopoguerra, l'attivismo entrerà con sempre maggiore importanza all'interno delle teorie pedagogiche e nei processi educativi.

## **3. Movimenti, cooperazione, inclusione**

Mentre, a differenza di quanto teorizzato e praticato da Maria Montessori, fino al primo ventennio del secolo scorso esisteva uno stigma sociale per i bambini con disabilità o con problemi di devianza, ovvero esisteva l'assioma della non educabilità del bambino

stesso, nel 1928, con la Riforma Gentile, vengono introdotte in Italia scuole speciali, classi differenziali e istituti per corrigendi, che prendono in carico a livello scolastico, pur se in modo da isolarle dal contesto “normale”, le situazioni di estrema difficoltà e devianza. Rari esempi di esperimenti educativi di “scuola serena” appaiono quelli della “verde, canora scuola” delle sorelle Rina e Ida Nigrisoli a Lugo di Romagna (Nigrisoli, 2011; Bergamini, 2015/2016). Nel dopoguerra nasce in Italia, sulla scia del pensiero pedagogico di Célestin Freinet, il Movimento di cooperazione educativa che, sulla base di una pedagogia popolare e cooperativa mette al centro del suo interesse il soggetto da educare per attuare così un rinnovamento civile e democratico di tutta la società. Maestri come Mario Lodi, Bruno Ciari, Alberto Manzi sono mossi da un sapere più attento ai processi che alla valutazione, alla cooperazione per lo sviluppo di una società democratica, in cui ciascuno porti la sua impronta personale, col suo segno individuale e inconfondibile. Insegnanti e allievi divengono dunque attori di un unico agire pedagogico che è continuamente autoperfezionamento, educazione permanente e ricerca-azione. Lo sviluppo territoriale delle scuole e dei gruppi del MCE, dalla fine degli anni Cinquanta, riflette la sua caratteristica di movimento di base e pluridisciplinare, dove ampio spazio è dato a tutte le forme della creatività e al teatro, alla scrittura e alla lettura, all'espressività e al corpo, innescando processi di apprendimento-insegnamento capaci di produrre nei bambini/e una crescita globale della persona, affettiva, cognitiva e sociale.

Gli anni Settanta del Novecento portarono nella scuola le conquiste di quel grande movimento culturale di uomini e donne che fu il Sessantotto. I Decreti delegati introdussero dal basso il concetto di rappresentanza, con l'introduzione nei Consigli di classe e di istituto della componente studentesca e di quella dei genitori. Nelle scuole i maestri programmano il tempo prolungato, dove il tempo-scuola si trasformava in laboratorio permanente di saperi sociali. Furono anni in cui poter sperimentare compresenze nelle classi, e progetti interdisciplinari e di rete non risuonavano come parole vuote.

Un rivoluzionario motivo di cambiamento fu l'introduzione della Legge 517/77, cioè della legge che prevedeva l'inserimento nelle classi degli alunni disabili seguiti da un insegnante specializzato. Fu una nuova rivoluzione copernicana: chi si sentiva ed era diverso (per motivi fisici o psichici) diventava un individuo che incarnava la diversità di tutti, e attorno a cui veniva costruita la programmazione. Simbolicamente fu l'inizio di una scuola centrata sulla diversità, che finalmente la riconosceva come valore, anche se un valore continuamente avvertito come medicalizzato. Nei gruppi operativi, formati da insegnanti, educatori, famiglie e neuropsichiatri infantili, questi ultimi ritenevano di avere sempre l'ultima parola. L'individuo più debole vi appariva tutelato, dal punto di vista medico-educativo (una programmazione ad hoc per le sue esigenze), valutativo (la valutazione era riferita agli obiettivi specifici programmati), e dell'orientamento secondario (che era sempre costruito ad hoc e sottoposto a delicati passaggi ma sempre sotto tutela).

La cultura dell'inclusione, che in Italia fu introdotta dal problematicismo pedagogico di matrice fenomenologica, dando vita alla Pedagogia speciale, con gli studi di Piero Bertolini, Andrea Canevaro, Antonio Genovese e Dario Ianes, Roberta Caldin, si basava sul costruzionismo e sulle sue rappresentazioni della realtà per quadri cognitivi. Venne data molta importanza al linguaggio e ai termini chiave della Pedagogia speciale (inizialmente si parlava di inserimento, poi di integrazione, infine di inclusione) così

come il linguaggio disciplinare fu soggetto a profondi cambiamenti e ripuliture lessicali, dall'iniziale handicap, al termine disabilità, a quello di diversa abilità. La disputa sui termini era l'epifenomeno di una comunque difficile integrazione sociale del soggetto diversamente abile, ma la Legge 517 aveva ormai operato la sua rivoluzione, tanto che oggi a nessuno sembra più strana la presenza di disabili nella classe e il problema si è spostato verso le risposte da dare agli alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali) o DSA (con Difficoltà di studio e apprendimento) soprattutto nelle famiglie migranti di prima generazione.

Gli anni Ottanta produssero i primi corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno alla disabilità, ma anche un fervente dibattito sulla differenza di genere, concetto che era maturato nell'alveo filosofico del pensiero femminista della differenza.

#### **4. Il pensiero della differenza e il gruppo maestre/allieve del MCE di bologna**

IL Gruppo territoriale di Bologna del MCE espresse varie realtà di incontro, ricerca e laboratorio, fra cui quella molto particolare del gruppo Maestre/Allieve, nato nel 1988 per iniziativa di Vanna Costanzini, e formato da Vanna Costanzini, Maria Elisa Canali, Pallina Zamboni, Anna Frati, Margherita Donzelli, Paola Elia Cimatti e Biancamaria Cattabriga, che si rifaceva proprio alla pedagogia della differenza. Vanna Costanzini aveva frequentato a Verona i laboratori filosofici di Diotima, trovando un grande stimolo e consonanza di idee nel pensiero della differenza femminile, elaborato in quegli anni dalla filosofa Luce Irigaray e dalla Comunità filosofica Diotima dell'Università di Verona (Irigaray, 1984; Diotima, 1987/1990/ 2003). Il gruppo Maestre/Allieve deve il suo nome alla rotazione di ciascuna da maestra ad allieva: la mancanza di una leader riconosciuta, che rientra metodologicamente nella strutturazione non gerarchica dei gruppi, tipica del MCE, porta ognuna a diventare maestra nel momento in cui dimostra più competenze rispetto all'attività progettata, generando così una "leadership diffusa" che garantisce la flessibilità nella gestione di competenze e risorse.

In seguito, il gruppo entra più a diretto contatto col movimento delle donne di Bologna, attraverso esponenti variamente attive al suo interno come Luciana Del Rosario (vicina alla Libreria delle Donne) e Piera Stefanini, che ne divengono parte integrante. Nel tempo le relazioni si allargano e vedono la realizzazione di uno stage a Verona, con Anna Maria Piusi, a Firenze, con Lucia Guzzardi, a Mestre, con Annalisa Busato, contatti con Laura Guadagnin, di Venezia e con altre realtà territoriali. Ad esempio, a Pesaro fu proficua la conoscenza e lo scambio con la pedagoga e psicomotricista Claudia Rinaldi, formatrice e fondatrice della Cooperativa sociale Lunenuove. La conoscenza del corpo e la sua libera espressività erano riconosciute alla base delle teorizzazioni del gruppo, e una delle attività espressive più amate, realizzate all'interno dei laboratori con le donne, fu proprio quella della sagoma. In questa attività ciascuna partecipante si distende, a turno, sopra un grande foglio di carta bianca steso sul pavimento, su cui viene tracciata dalle altre la sagoma del suo corpo. La sagoma viene poi riempita da tutte con simboli e disegni che rispecchiano saperi, emozioni e contenuti psichici di ciascuna. Anche la meditazione, il respiro e l'uso della voce e del canto rivestono grande importanza nell'espressione di sé. Per l'insegnante la voce, stonata o intonata, roca o suadente, è strumento di lavoro e strumento di relazione con gli allievi, strumento di conoscenza di sé e si pone come ponte fra il fuori e il dentro (Cattabriga Gullini, Costanzini Gullini,

2009, pp. 51-70). La tabella riporta sinteticamente una delle tante schede relative alle attività del gruppo, ancora oggi consultabile online, e ne individua i caratteri strutturali fondanti (dal sito <http://archeologia.women.it/user/luoghi/luoghi-it/maal.htm>, rilevato il 10 dicembre 2016).

<p><b>"Maestre / Allieve"</b> MCE di Bologna Via Marco Polo 53 40131 Bologna Tel. 051 / 6350582 Data di fondazione 1988</p> <p><i>Forma istituzionale e struttura</i></p> <p>Gruppo di ricerca e sperimentazione dei processi educativi con riferimento al pensiero della differenza sessuale, sorto all'interno del gruppo territoriale M.C.E. di Bologna (Movimento di cooperazione educativa), associazione che raccoglie donne e uomini che si interessano di educazione e formazione.</p> <p><i>Composizione, caratteristiche del gruppo</i></p> <p>Formato da sole donne, iscritte al Movimento di Cooperazione Educativa, interessate alla valorizzazione del pensiero e dei saperi femminili.</p> <p><i>Finalità</i></p> <p>Vogliamo dare la possibilità alle donne, a partire da sé, di raccontarsi e di mettersi in gioco, in prima persona, nel cerchio di donne che offrono loro ascolto e misura, costruendo reti di relazioni.</p> <p><i>Sede e attrezzature</i></p> <p>Una sala all'interno dell'ex Centro Civico Lame. Una linea telefonica.</p> <p><i>Collegamento con reti informatiche</i></p> <p>e-mail: <a href="mailto:pallina.zamboni@libero.it">pallina.zamboni@libero.it</a> <a href="mailto:margaretli@freemail.it">margaretli@freemail.it</a></p>
<p><i>Orari di apertura</i></p> <p>Due o tre pomeriggi (in genere lunedì, mercoledì, venerdì) h. 17.00 - 19.30</p>
<p><i>Caratteristiche dell'utenza</i></p> <p>Le partecipanti ai corsi sono insegnanti, studentesse, operatrici sociali, educatrici, e chiunque sia interessata a una ricerca sulla propria identità sessuata per costruire il soggetto femminile attraverso la pratica del laboratorio adulto. Un altro obiettivo è di mettere a punto dei percorsi in cui si intrecciano il pensiero della differenza sessuale (Diotima, Libreria delle donne di Milano, ecc.) e la pratica didattica dell' M.C.E. per</p>

trasferire nella scuola pratiche che mettano le donne in relazione, consapevoli della comune appartenenza di genere. Da alcuni anni proponiamo nelle scuole corsi per stabilire con le donne interessate un confronto e creare progetti insieme.

#### *Pubblicazioni*

Sul Bollettino e sulla rivista del movimento di "Cooperazione Educativa" edita da "Edizioni Junior", vengono pubblicati articoli e interventi. Vengono anche stampati numerosi fascicoli e libri che raccolgono le nostre esperienze.

#### *Iniziative prodotte*

Tutti gli anni organizziamo corsi di formazione sotto forma di laboratori esperienziali.

#### *Progetti futuri*

Un libro per comunicare l'esperienza fatta nel corso di formazione dell'anno 1992.

Leggere insieme un libro che abbia appassionato qualcuna del gruppo.

Un gruppo di lavoro con donne insegnanti dell'ultimo corso di formazione, che intendono approfondire alcuni punti rimasti sospesi.

Preparare un progetto di formazione per un circolo didattico di Bologna.

#### *Rapporti con le Istituzioni e finanziamenti*

Comune di Bologna - Quartiere Navile

Laboratori esperienziali nell'ambito del tirocinio per allieve/i della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

Convenzione con MPI attraverso il M.C.E. Nazionale.

#### *Contatti con il territorio*

Facciamo parte con altre associazioni del comitato di gestione dell'ex centro civico Lame.

Come M.C.E. abbiamo rapporti con la presidenza e con l'assessorato alla Cultura del quartiere Navile.

Per informazioni

Vanna 051/3999\*\*

Anna 051/2524\*\*

La caratteristica del gruppo Maestre/Allieve è, come sottolineano le sottoscrittrici del documento, il fatto di strutturarsi come "gruppo di ricerca e sperimentazione dei processi educativi con riferimento al pensiero della differenza sessuale", il fatto di essere formato solo da donne (iscritte al MCE) e di essere interessato alla elaborazione di un pensiero e di saperi femminili alla luce della differenza sessuale, un pensiero che in Italia fu portato avanti dagli studi di Luce Irigaray, Carla Lonzi e Luisa Muraro (Irigaray, 1975; Lonzi, 1974; Muraro, 1991). È interessante anche notare il carattere di stretto legame col territorio e con le istituzioni di Quartiere che caratterizza il gruppo, il suo dialogare con altri educatori, studenti, insegnanti e l'università, la modalità di "laboratorio esperienziale" data ad ogni incontro. La finalità del gruppo è quella di "dare la possibilità alle donne, a partire da sé, di raccontarsi, e mettersi in gioco, in prima persona, nel cerchio di donne che offrono ascolto e misura, costruendo reti di relazioni". Si ribadisce l'importanza del partire dall'esperienza individuale, il valore del mettersi in gioco nella relazione, la capacità di porsi in ascolto dell'altra, secondo la metodologia del "cerchio". Come si è visto, questo gruppo, nato in seno al MCE verso la fine degli anni Ottanta, portava nella scuola l'importanza della differenza e della nozione di genere, nata essa stessa all'interno del movimento delle donne dopo le prime conquiste del femminismo

che, a partire dal 1968 fino alla fine degli anni Settanta (Bertilotti, Scattigno, 2005), furono più legate alle pari opportunità e alla rivendicazione di diritti civili ed economici. Sulla nozione di “Femminismo”, si veda la scheda ad vocem di Roberta Tatafiore in Treccani online, [http://www.treccani.it/enciclopedia/femminismo\\_res-80671b90-87ea-11dc-8e9d-0016357eee51\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/femminismo_res-80671b90-87ea-11dc-8e9d-0016357eee51_(Enciclopedia-Italiana)/) rilevata l'11 dicembre 2016.

## 5. Il gruppo nazionale “kore” del MCE

Ispirandosi alla figura mitica di Kore, figlia di Demetra, il gruppo Kore diviene gruppo nazionale del MCE e si struttura al suo interno, alla fine degli anni Novanta, come un gruppo di educazione alla pedagogia della differenza sessuale, “allo scopo di approfondire la ricerca sui temi del femminile nei suoi riflessi educativi fondendo il patrimonio pedagogico-culturale del MCE con quello delle donne” come evidenzia il sito <http://www.fimem-freinet.org/it/node/1231> rilevato l'11 dicembre 2016, ovvero mettendo assieme i presupposti dell'educazione laica, cooperativa, democratica, interculturale e non violenta con la centralità della differenza di genere e delle questioni portate avanti dal movimento femminista. Kore, nome greco per giovinetta, ragazza, dà un'altra importante indicazione di metodo: la volontà di rileggere i miti antichi come occasioni di riflessione profonda sull'esistenza e la permanenza di una spiritualità arcaica femminile nonviolenta.

Non si tratta più di proporre una separatezza, pure necessaria all'inizio per evidenziare la propria forza e specificità, quanto di mettere a nudo l'impossibilità di un “neutro” maschile che in tutti gli ambiti, non solo quello del linguaggio, impedisca di vedere le molteplici sfumature e differenze di ciascuno. Kore si pone come un momento di ricerca educativa e di riflessione dove, in una nuova visione sistemica ed ecologica della società, ogni insegnante riconosca la sua responsabilità nella costituzione di un'identità complessa e sessuata come quella dell'allievo che ha davanti, e la necessità di “costruire rapporti autentici fra i sessi nella consapevolezza della differenza”. Si fa strada dunque il riconoscimento anche di gruppi e pratiche maschili di autocoscienza e di rilettura del pensiero della differenza, se fra i punti costitutivi delle pratiche di ricerca-azione appaiono i seguenti:

- “partire da sé” in relazione alle altre e agli altri, come buona pratica di parola e di ascolto;
- ricercare una conoscenza integrata alle emozioni;
- privilegiare la presenza e la cura;
- vigilare sui problemi connessi all'autorità e al potere;
- riconoscere i valori nell'ottica della partnership Maschio/Femmina;
- coltivare una nuova forma di spiritualità femminile, non separata dal corpo e dalla natura;
- prestare attenzione alla ricerca di alcuni gruppi maschili nella direzione del superamento dei rapporti di potere fra i sessi (Martignone, 2005, pp. 181-198).

A partire dal corpo, percepito come “laboratorio di laboratori”, il gruppo classe viene invitato a riconoscere desideri ed emozioni, e l'esistenza di tradizioni culturali che attraverso la letteratura, le feste, i miti si oppongono al modello di dominio delle culture patriarcali.

Il Convegno, che il gruppo Kore organizzò dall'1 al 3 luglio 2000 a Vallecrosia, Imperia, presso la Casa Valdese, dal titolo *Generi vissuti e modelli culturali*, offre un interessante esempio metodologico della pratica educativa teorizzata dai diversi gruppi sulla differenza partecipanti.

All'arrivo un'attività, chiamata "A PARTIRE DA SE'", organizzata dal gruppo "Maestre/Allieve di Bologna" partiva dall'esposizione, in piccoli gruppi, delle motivazioni, dei vissuti e dei desideri individuali che avevano condotto all'incontro, rendendo ciascuna/o, di volta in volta, soggetto della narrazione ed indicando così già le tracce dei percorsi da costruire. Il giorno successivo otto “comunicazioni inter-attive”, svoltesi in parallelo e in forma laboratoriale, si susseguivano nella giornata ed elaboravano il tema centrale del convegno, dedicato alle "VOCI PER UNA PEDAGOGIA SESSUATA". Può essere interessante scorrere l'elenco delle “comunicazioni inter-attive” che vennero discusse, per meglio comprenderne il senso e la portata pedagogica, scaricandole dal sito <http://users.libero.it/infomce/Kore.htm> rilevato il 16 dicembre 2016.

Una prima importante elaborazione del Convegno è quella che parte dal senso del potere come dominio nella storia, sottolineando le differenze fra partecipazione democratica e politiche di dominio, all'interno della grande Storia e nei rapporti di genere, dunque a livello sia individuale sia collettivo. La seconda importante acquisizione è quella del livello intersezionale degli stessi macro e microconflitti, nella mediazione culturale fra e all'interno di culture diverse, in cui corpi e pratiche veicolano messaggi connotati in modo culturalmente differente. Una terza importante riflessione appare quella su identità sessuale e autorità, dove l'assertività può essere sviluppata anche attraverso una piena espressione sessuata di sé. Altra importante visione è quella del passaggio generazionale, legata alla realizzazione di sé nelle diverse età della vita: attraverso il recupero del mito e l'ascolto, di sé e dell'altra, Margherita Donzelli ha proposto una ricostruzione autoriflessiva e potenziata di modelli e archetipi femminili. Il gruppo *Menopiù*, fondato infatti da Margherita Donzelli a Bologna, elaborò diversi percorsi di scrittura creativa attorno a temi del mito femminile.

In "Corpi in-disciplinati" si è messa in atto una ricerca su stereotipi e modelli di genere, in alunni maschi e femmine e in donne insegnanti di scuola media e superiore, dove “corpi reali, corpi immaginati, corpi sessuati di insegnanti e ragazzi/e” si sono messi in relazione per nuove pratiche di libertà e rilettura di sé.

Con "Sputa il rospo", il percorso di ricerca di Biancamaria Cattabriga si è sviluppato all'interno del processo di comunicazione tra maschi e femmine, “nella prospettiva di una trasformazione del conflitto”. Infine, la riflessione di Anna Maria Piusi su “l'intelligenza dell'amore” (Piusi, 1989; Piusi, Bianchi, 1995) ha anticipato quella educazione ai sentimenti che entrava nelle scuole dagli anni Novanta con i progetti per il Benessere e la salute.

## 6. Donatella Pannacci. L'educazione ai sentimenti come progetto di vita

Proprio alla metà e alla fine degli anni Novanta si collocano vari progetti di lavoro sui sentimenti, sviluppati dalla docente dell'MCE bolognese Donatella Pannacci, sia nei suoi laboratori di scrittura creativa tenuti all'interno della Scuola media Salvo D'Acquisto di Bologna, sia nell'esperienza con altre scuole e con gli adulti. Donatella Pannacci, di origini toscane, ha insegnato a Bologna nella Scuola secondaria di primo grado, ed è stata assidua animatrice del Gruppo Territoriale del MCE sia conducendo negli anni Novanta il gruppo di scrittura *Frammenti amati appassionatamente*, presso la sede MCE di via Lame, sia dal 2004 il gruppo di studio e scrittura *Donne, storia, storie di donna* presso la Libreria delle donne di Bologna. Suoi registri dal 1991 al 1999 compaiono nell'Archivio dell'Istituto comprensivo 3 Lame di Bologna, vedi <http://www.cittadegliarchivi.it/pages/getDetail/idlUnit:5910/archCode:ST0033>, recuperato l'11 dicembre 2016. Il progetto è visibile al link <http://kidslink.bo.cnr.it/irrsaeer/eunet/schede/salvo1.html>, reperito il 13 dicembre 2016. Vi si spiega, con le parole dell'autrice, ad esempio, "che La *"Carte du Tendre"* consiste in una carta paesaggistica e sentimentale al tempo stesso. Ogni suo elemento fisico, infatti, costituisce contemporaneamente una tappa del possibile percorso per giungere all'amore, o per perderlo completamente. Essa è stata fatta disegnare, nel 1654, dalla celebre "Preziosa" parigina Madeleine de Scudéry, perché illustrasse, con la forza dell'evidenza, la complessità del mondo sentimentale (v. Madeleine de Scudéry, *Clélie, histoire romaine*, vol. I, Parigi, 1654)". In particolare, dal 1995 al 2002, venne affrontato da Pannacci il tema dell'amore sentimentale nel mondo degli e delle adolescenti (Pannacci, 1999) partendo da spunti della cultura classica, come quello delle *Heroides* di Ovidio. Nel 1995-96 sui temi delle Pari Opportunità la docente bolognese attuò un percorso dal titolo *"I Prodi e le Eroine"* (che si rifaceva al ciclo pittorico del Castello della Manta). Al primo progetto europeo Socrates (*Educazione al sentimento*, 1996-99), ha fatto seguito il secondo progetto europeo (*Ovidio, maestro sentimentale*, 1999-02), che ha utilizzato per i bambini della scuola primaria e della secondaria di primo grado le *"Metamorfosi"* di Ovidio e per i ragazzi e le ragazze delle superiori le *"Heroides"*. I partner italiani furono il liceo scientifico "Sabin" e l'istituto "Sirani", più scuole partner straniere.

Il lavoro sui sentimenti di Pannacci si sviluppava, nei laboratori di scrittura creativa tenuti nella scuola, e secondo le sue stesse parole, come "analisi sentimentale", rivolta in tre direzioni: una direzione personale, legata alla fascia d'età "in cui le relazioni affettive si presentano come indifferibilmente urgenti"; una storica, legata al contesto delle "Preziose", con lettura e analisi di brani letterari legati alle autorevoli rappresentanti di quella cultura; una letteraria, con "l'analisi sentimentale attraverso la collazione di biografie e testi provenienti da letterature nazionali diverse, l'informazione storica e culturale, l'analisi di brani letterari". La proposta, elaborata nell'anno scolastico 1995/96 era rivolta anche a una scuola partner, l'I.T.C. Rosa Luxemburg di Bologna e a partner stranieri, in collaborazione con la Sovrintendenza Scolastica Regionale dell'Emilia.-Romagna.

L'attenzione all'intreccio fra storia personale, di ragazzi e ragazze, storia letteraria e storia sociale caratterizza l'approccio all'educazione ai sentimenti di Pannacci, dove l'elemento letterario rivela la sua azione di continuità e di stimolo interiore, funzionando da archetipo che suscita e valorizza il riconoscimento di una parte creativa di sé altrimenti inutilizzata o sottostimata. La metodologia del *frammento letterario* che, non

saturato di senso, ma per la sua qualità di incompiuto ne stimola la produzione, viene usata da Pannacci per molti anni nei laboratori del Gruppo scrittura del MCE. Dal 2004 è alla storia, alla storia delle donne e alle donne nella storia che vanno i laboratori tenuti da Donatella Pannacci presso la Libreria delle Donne, a partire da interessanti e paradigmatiche figure di protagoniste.

## 7. Dall'educare alla diversità all'educare alle differenze

Per arrivare dunque alle tre straordinarie edizioni di *Educare alle differenze*, 2014, 2015, 2016 organizzate dall'associazione SCOSSE di Roma, Il *Progetto Alice* di Bologna e *Stonewall*, di Siracusa, grazie all'impegno di Giulia Selmi e Monica Pasquino, con il contributo di altre 250 associazioni, ho voluto fare i conti con un percorso che è maturato, ampliandosi negli anni, nella seconda generazione di giovani donne e uomini che hanno interiorizzato tanto la pratica politica che parte dal basso, dalle associazioni della società civile, e che va verso una visione critica dell'educazione, con il rispetto di ogni forma di differenza e di tutela da ogni forma di discriminazione, quanto il pensiero della differenza nato proprio dai lontani anni Ottanta, portando però un'ulteriore complessità, quella che Silvia Leonelli definisce *complessificazione* (Leonelli, 2011) prodotta dall'incontro delle dimensioni intersezionali della diversità, dal movimento LGBTQ e dalla rete dei centri antiviolenza.

Già prendendo le mosse dal titolo, *Educare alle Differenze*, si sottolineano i punti di contatto dell'attuale pratica politica con la tradizione dei movimenti educativi democratici che si sono confrontati con teorie e metodi di analisi del movimento delle donne. Mettendo in luce i caratteri comuni ai due movimenti e le differenze che le attuali mutazioni socio-economiche comportano, e cioè l'impellente lotta alla omofobia, al razzismo e alla violenza contro le donne e in ogni genere di rapporto sociale, è giusto sottolineare il filo rosso di una tradizione democratica che "cova sotto le ceneri" della Buona Scuola, e che riprenda in mano il bisogno diffuso di educazione alla pluralità e alla pace, all'affettività e al benessere già presenti all'interno delle scuole, che aspettavano di essere potenziati alla luce del pensiero delle differenze, senza subire ulteriormente lo stigma della definizione di "teoria del gender" e con il coinvolgimento di tutte le componenti della scuola stessa (docenti, collaboratori scolastici, studenti, genitori).

Il cammino verso la parità di genere è stato lungo e non è ancora completato. A partire dagli anni Ottanta, quando, con la CEDAW, la Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna, adottata nel 1979 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, entrata in vigore il 3 settembre 1981 e ratificata dall'Italia nel 1985, ogni forma di discriminazione in base al sesso e al genere rientra nelle violazioni dei diritti umani.

La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, chiamata Carta di Nizza, perché proclamata a Nizza il 7 dicembre 2000, rafforza anch'essa, negli art. 20-26, il diritto all'uguaglianza, e il divieto di ogni discriminazione relativa alla disabilità o all'orientamento sessuale (*Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (2000/C 364/01)*, Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee, in [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_it.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf) recuperato il 2 dicembre 2016). La stessa Costituzione italiana, agli art. 2, 3, 37, 51, 117 tutela i diritti dei cittadini senza distinzione di sesso, religione o razza, e ribadisce la garanzia dei diritti civili e sociali a cui sono chiamate a rispondere anche le Regioni, attraverso gli Statuti regionali e le leggi

regionali. Un esempio virtuoso ne è, per l'Emilia Romagna, la Legge Regionale n. 6 del giugno 2014, che si muove verso una «compiuta democrazia paritaria» senza discriminazioni dovute a genere o sesso.

Per quanto gli anni del berlusconismo e della comunicazione asservita al mercato abbiano quasi completamente eliminato dai mezzi di comunicazione di massa una visione lucida e critica dei cambiamenti che avvengono nella società civile, la scuola rimane il luogo privilegiato per un'educazione alla destrutturazione di essenzialismi e stereotipi. Essa si pone come luogo vivo di confronto tra corpi in crescita, segnati dalla differenza, di genere ma non solo, che possano mettere in essere modalità di relazione e di comunicazione non violenta.

Sviluppo di competenze di vita, le *life-skills*, e progetti formativi su relazioni e sessualità che siano condivisi fra studenti, insegnanti e genitori, come “W l'amore”, finanziato dalla Regione Emilia Romagna (XV Programma Prevenzione e lotta all'AIDS) e sviluppato in collaborazione con l'Università di Bologna e gli Spazi Giovani delle Aziende Sanitarie di Bologna, Forlì, Reggio-Emilia e ora di tutta la regione, sono alla base di una nuova consapevolezza di ragazze e ragazzi verso il rispetto di sé e dell'altro (Marmocchi, Raffuzzi, 2000; Marmocchi, 2012).

## Bibliografia

Di Marco L., Donzelli M. (a cura di) (2011) *I saperi delle donne. Sguardi e cura dei corpi nei cicli vitali*, prefazione di Lella Di Marco, introduzione di Margherita Donzelli, Bologna, Edizioni Martina.

Bateson G. (1976) *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

Bellatalla L. (2016) “Democracy and Education: perché?”, *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2):17-30.

Bergamini F. (2015/16) *La stagione pedagogica di Giovanna Nigrisoli e la sua “verde, canora scuola*, Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia, relatrice prof.ssa Tiziana Pironi, Università di Bologna.

Bertilotti T., Scattigno S. (2005) *Il femminismo degli anni settanta*, Roma, Viella.

Busato Sator A. (a cura di) (2009) *Abitare il mondo al femminile: educazione alla consapevolezza di genere: esperienze e prospettive*, Azzano San Paolo, Junior.

Dewey J. (1949/1992) *Democrazia e educazione*, a cura di Alberto Granese, trad. di Enzo Enriques Agnoletti, Paolo Paduano, Scandicci, Firenze, La nuova Italia.

Cattabriga Gullini B., Costanzini Gullini V. (2009) *La voce del corpo, il corpo della voce*, in Busato Sator A. (a cura di) *Abitare il mondo al femminile: educazione alla consapevolezza di genere: esperienze e prospettive*, Azzano San Paolo, Junior.

Diotima (1987/1990/2003) *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La Tartaruga.

Flaborea P., Canciani D., Nardello M. L. ( a cura di) (2007) *Pari e dispari. Cooperare – competere nei gruppi educativi*, anno XII, n. 79, Ancona, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche.

Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di) (2010) *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci.

Grieco M., Zuccherini F. (a cura di) (2004) *Educare è difficile: i soggetti, i diritti, le culture, la cittadinanza: fare la scuola nel mondo della globalizzazione*. Atti del Convegno nazionale, Perugia 20, 21 e 22 marzo 2003, Montepulciano, Le Balze.

Hannerz U. (1996) *Transnational connections: culture, people, places*, London, Routledge.

Irigaray L. (1975) *Speculum. L'altra Donna*, Milano, Feltrinelli.

Irigaray L. (1985) *Etica della differenza sessuale*, Milano, Feltrinelli.

Leonelli S. (2011) "La *Pedagogia di genere* in Italia: dall'*uguaglianza* alla *complessificazione*", *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2011), 6, 1:1-15.

Legge 517/1977; la Legge 270/1982, che istituisce il ruolo dell'insegnante di sostegno.

Legge 05.02.1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Linee Guida del M.I.U.R. Prot. n°4274/09 4274/09 (Integrazione scolastica degli alunni con disabilità).

Legge quadro regionale per la parità e contro le discriminazioni di genere, L.R. 27 giugno 2014, n. 6, Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna, giugno 2016; in rete <http://bur.regione.emilia-romagna.it/dettaglio-inserzione?i=51d25fc5e1344301bf98e380d04382d2> reperito il 2 dicembre 2016.

Lonzi C. (1974) *Sputiamo su Hegel*, Milano, Scritti di Rivolta femminile.

Marmocchi P., Raffuzzi L. (2000) *Le parole giuste: idee, giochi e proposte per l'educazione alla sessualità*, Roma, Carocci.

Marmocchi P. (a cura di) (2012) *Nuove generazioni: genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Milano, Angeli.

Martignone, M., Parodi P. (a cura di) (2004) *Educazione e modelli culturali*, Cooperazione educativa N°2, Azzano San Paolo, Junior.

Martignone, M. (2007) Alla ricerca di azioni autentiche. Pedagogia e differenza di genere, in Flaborea P., Canciani D., Nardello M. L. (a cura di) *Pari e dispari. Cooperare –*

*competere nei gruppi educativi*, Ancona, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, anno XII, n. 79: 181-198.

Muraro L. (1991) *L'ordine simbolico della madre*, Roma, Editori riuniti.

Nigrisoli R. (2011) *La mia scuola*, introduzione e cura di Francesca Borruso, Milano, UNICOPLI.

Pannacci D. (1999) *La meravigliosa metamorfosi di Maria Sibylla*, Scuola Media Statale Salvo D'Acquisto di Bologna, in collaborazione con l'Istituto Professionale per l'Agricoltura Lazzaro Spallanzani di Castelfranco Emilia; montaggio Fabio Defranceschi; eseguito presso lo Studio di Produzione Cinetelevisiva Ginetto Campanini Bologna; in collaborazione con Istituto Regionale Ferruccio Parri Sezione Audiovisivi, Bologna.

Pannacci D. (1999) *Verso le profonde radici dell'amore*, montaggio Fabio Defranceschi eseguito presso lo Studio di Produzione Cinetelevisiva Ginetto Campanini, in collaborazione con Caterina Spallini, Irene Vanelli, Maria Anita Zanella, Bologna, Scuola Media Statale Salvo D'Acquisto, Istituto Regionale Ferruccio Parri Sezione Audiovisivi, 1 videocassetta (VHS).

Pannacci D. (2001) *Buone pratiche: autovalutazione del potenziale. Laboratori di scrittura*, in *Armonizzazione famiglia e lavoro. Pratiche di flessibilità positiva nelle imprese*, 21-22 giugno 2001. Convegno conclusivo del progetto europeo Family-Work Reconciliation and Good practices in the enterprises, European Commission Employment and Social Affairs DG, p. 151, Provincia di Bologna Assessorato Pari Opportunità.

Pironi T. (2014) *Pedagogia al femminile*, Roma, Carocci.

Piussi A. M. (1989) *Educare nella differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Piussi A. M., Bianchi, L. (1995) *Sapere di sapere: donne in educazione*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Vaamonde Gamon, M., & Nubiola, J. (2016) "El legado feminista de John Dewey", *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2): 281-3

## TESTI SCOLASTICI DI LINGUA E CULTURA INGLESE SOTTO LALENTE: UNITÀ DIDATTICHE CHE DIVIDONO E STRATEGIE CREATIVE CHE RIUNISCONO

Cristiana Pagliarusco

*Re-vision – the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction - is for a woman more than a chapter in cultural history: it is an act of survival.*<sup>1</sup>

Adrienne Rich, *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978*

### 1. Letteratura, Lingua e Sessismo

*Sexist grammar burns into the brains of little girls And young women, a message that the male is the norm, the standard, the central figure beside which we are all deviants, the marginal, and the dependant variables. It lays the foundation for androcentric thinking, and leaves men safe in their solipsistic tunnel vision.*<sup>2</sup>

Adrienne Rich, *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose, 1966-1978*

Forse, parafrasando il titolo di una commedia shakespeariana, quel “tanto rumore per nulla” sull’inesistente “teoria del gender” ha acceso il mondo scolastico negli ultimi anni spingendo gli insegnanti, i genitori e l’intera cittadinanza a un’attenta revisione della propria professionalità e del loro ruolo nella comunità civica. Come docente di lingua e cultura inglese in un liceo di circa 1665 (RAV 2016-2017) studenti ad indirizzo linguistico, economico-sociale, delle scienze umane e scientifico, prendo in esame, osservo e studio manuali di grammatica, cultura, micro-lingua e letteratura in continuazione da più di vent’anni. Molte volte, riflettendo su questi testi e sulle comuni preferenze nella scelta dei contenuti dei programmi abitualmente adottati e svolti nelle classi dei nostri istituti superiori, mi sono posta una domanda già ben declinata da Adrienne Rich, “E se...”: e se

---

<sup>1</sup> Ri-vedere—l’atto di guardare indietro, di vedere con occhi freschi, di entrare in un vecchio testo da una prospettiva critica nuova—è per una donna più di un capitolo nella storia delle culture: è un atto di sopravvivenza (mia traduzione).

<sup>2</sup> Una grammatica sessista imprime nelle menti delle giovani ragazze e delle giovani donne, un messaggio che il maschile è la norma, lo standard, la figura centrale accanto alla quale noi tutte siamo devianze, emarginate, e variabili dipendenti. Getta le fondamenta di un pensiero androcentrico che lascia gli uomini al sicuro nel loro tunnel visivo solipsistico (mia traduzione).

tutti questi testi, che propongono gloriose immagini di eroici cavalieri in armi (Appendice 1, fig. 1) o lunghe digressioni su celebrati imperi finalmente fossero accompagnati, parimenti, da altrettante coraggiose guerriere della letteratura e della storia? *E se a fronte dei 33 autori maschili analizzati nel volume 2 di *Performer: Culture and Literature* (ed. Lingue Zanichelli 2014) se ne affiancasse qualcuno femminile in più al posto del modesto numero di 6 con trattazione marginale? E se le tre autorevoli autrici dello stesso manuale, Marina Spiazzi, Marina Tavella e Margaret Layton cominciasse a ragionare su queste disparità di genere (forse) eccessive tra le figure letterarie così ben presentate? A tutte queste domande, ho provato con questo contributo a dare una potenziale risposta. A stimolare questa analisi è stata la lettura di un articolo di Michio Mineshima,<sup>3</sup> “Gender Representation in an EFL Textbook” (2008) dove l’autore, attraverso un’analisi quantitativa e qualitativa delle ricorrenze di rappresentazioni di genere femminile e maschile in un testo per l’insegnamento di lingua inglese in Giappone, realizza con evidente sorpresa che la rappresentazione dei soggetti femminili e maschili in quel testo è risultata “fairly egalitarian” (1), ovvero abbastanza bilanciata ed equilibrata. Questo conferma allora l’effettiva possibilità di arrivare a dei testi più simmetrici, più equilibrati nelle questioni di genere.*

Accanto a questa invisibilità delle figure femminili nel testo di letteratura sopra citato, questo studio è stato stimolato anche dall’analisi di alcuni degli stereotipi di genere contenuti in un noto manuale di lingua *Headway Digital Fourth Edition Pre-intermediate* (Oxford University Press 2012). Anche questo testo, pur di innegabile qualità e pur mostrando sempre maggiore attenzione nel veicolare modelli culturali e linguistici equilibrati rispetto al passato, mostra di ricadere spesso in abitudini sproporzionate tra generi. In ultimo, l’attenzione del presente contributo si sofferma, seppur marginalmente, anche sulle correlazioni tra l’uso di immagini per la maggior parte di soggetti maschili—quasi sempre scelte dalle case editrici, ci conferma Deborah Ellis,<sup>4</sup> autrice di numerosi testi di letteratura per i licei linguistici italiani—e le opere riprodotte in copertina e tra le pagine dei testi scolastici. Il nostro ruolo di insegnanti di lingue straniere parte già con un vantaggio. Come dice Janet Holmes, se l’espressione delle nostre idee, emozioni e relazioni con il mondo che ci circonda avviene attraverso il linguaggio, gli approcci e il comportamento, “chi parla diverse lingue e culture può ‘filtrare o ritagliare’ la realtà in modi differenti” (339). La lingua influenza e determina, cito Mineshima, “le nostre percezioni, pensieri, e, potenzialmente, il nostro comportamento, senza che noi lo notiamo” (mia traduzione 1). Se la socializzazione avviene principalmente attraverso la lingua, questa è tra i primi veicoli nella discriminazione di genere esplicitata e perpetuata (McClure 39). Se le parole contano, ugualmente il corpo, ripensando alle parole di Judith Butler, e gli insegnamenti ricevuti dai testi scolastici in età sensibili come l’infanzia e l’adolescenza passano proprio attraverso quella fisicità in essere e il suo porsi in relazione con gli altri.

A tale proposito, la lettura e le attività proposte da *Headway* con “Sons and Daughters” (App. 1, fig. 2) ha mostrato un insieme di banali modelli di differenze di genere che,

---

<sup>3</sup> Michio Mineshima è Professore Associato presso il Dipartimento di Informatica ed Ingegneria Elettronica presso l’Università di Niigata, Giappone. Si occupa di metodologia di ricerca quantitativa e collabora con i dipartimenti di Lingua Inglese e del suo insegnamento.

<sup>4</sup> Insolitamente, il testo di De Luca, Ellis e Pace *Books and Bookmarks*, presenta in copertina una riproduzione di Steven Meisel, *Untitled*, 1996 raffigurante due donne al tavolo di un ipotetico bar.

fortunatamente, sembrano essere stati, almeno in parte, sconosciuti dalla maggioranza degli/delle studenti nelle mie due classi seconde (a.s.2016-2017), una classe di indirizzo linguistico (21 studenti femmine e 1 maschio) e una classe di indirizzo scientifico (5 studenti femmine e 19 maschi). Già l'asimmetria delle due classi e le reazioni alla lettura forniscono un interessante campo d'indagine, ma qui mi limito alle osservazioni emerse durante le attività svolte in classe.

Il manuale per l'insegnante esordisce con il cappello introduttivo alla Unit 8 "Girls and Boys" qui riportato in parte:

This unit looks at aspects of gender from a range of perspectives and introduces the functional language of obligation [...] Skill practice is provided in the form of a *Listening and speaking* section on a female heptathlete, and a *Reading and speaking* section on two families with very different profiles. (99)

La sezione dedicata alla produzione orale (*Speaking*) si propone di discutere i seguenti argomenti:

- sport praticati da ragazzi e sport praticati da ragazze;
- come si può essere persone di successo;
- quali possono essere i fattori che costituiscono il modello di famiglia ideale;
- abbigliamento e genere.

Il mio studio ha analizzato in specifico la lettura "Sons and Daughters" (66-67) dove si intendono evidenziare i fattori che determinano una potenziale famiglia ideale. Mi è difficile in questa istanza usare grande diplomazia nel valutare il testo proposto e la metodologia indicata per svolgere le attività preposte contenute nella guida per insegnanti. Nonostante la blanda proposta iniziale di indagare in modo rilassato sulle composizioni delle famiglie degli/delle studenti e su come queste influiscano sulle scelte e sulle abitudini dei membri di tali famiglie, il testo e le attività finiscono presto per ricadere in pratiche di categorizzazione e stereotipizzazione consolidate. Agli alunni è richiesta la lettura delle storie di due famiglie, "the Cafearo Family" e "The Tibbett Family" rispettivamente composte da madre e padre con 4 figli maschi, e da madre e padre con 4 figlie femmine, che per un breve periodo di tempo si scambiano i figli. Le madri raccontano prima come è la loro vita nelle rispettive famiglie e poi riferiscono circa gli esiti dell'esperimento dello scambio di figli. A introdurre la lettura, *Headway* propone queste informazioni e domande agli/alle studenti:

Is an all-boy family very different from having an all-girl family? What is like to be totally outnumbered by the opposite sex in your own home?<sup>5</sup>(67)

---

<sup>5</sup> Una famiglia con tutti figli maschi è molto diversa da una famiglia di tutte femmine? Com'è vivere in una famiglia dove un sesso prevale sull'altro? (mia traduzione)

Crea un certo disagio effettuare una prima attività che chiede agli studenti di scegliere tra una rosa di aggettivi che meglio descrivono i ragazzi e le ragazze. Ripropongo qui la serie di aggettivi:

sporty	gentle	boisterous	loud	quiet	chatty
untidy	competitive	sensitive	polite		

Dopo una certa esitazione da parte degli/delle studenti nel dover scegliere di attribuire un aggettivo “più adatto” a un ragazzo e a una ragazza, ci si rende conto che tali generalizzazioni sono decisamente ormai superate anche se persistono abitudini che, confessano gli studenti, sono ancora praticate e comuni. Si prova così, in maniera più creativa e svincolata dalla tradizione, a fare uno “swap” anche di questi aggettivi e a vedere se tali caratteristiche non siano effettivamente interscambiabili e finiscano effettivamente per descrivere meglio e con più completezza entrambi i generi invece di confinarli in un cliché “antiquato,” per usare un termine proposto dalle classi.

L’aspetto che però più mette in difficoltà, nell’esecuzione delle attività allegate al testo, sta nello scopo stesso di questo esperimento di scambio di figli/e: la richiesta indicata dai quesiti nel testo è di saper dire quali siano i fattori che possono rendere una famiglia ideale, perfetta, sulla base del sesso dei/delle figli/e che la abitano. Nella sezione “What do you think?,” Headway propone i seguenti quesiti:

- What are the pros and cons of all-girl or all-boy families?
- What is the ideal family? How many children is the ideal? Why?
- Are/Were there many house rules in your family? What do/did you have to do? Write a list of house rules for the ideal family.<sup>6</sup> (66)

A parte il sondaggio generale sulle famiglie degli/delle studenti presenti in classe, che descrivono le dinamiche più ricorrenti nelle loro case e i principali compiti assegnati a ciascuno durante le loro giornate, i ragazzi e le ragazze hanno avuto qualche perplessità nell’affrontare l’argomento “famiglia ideale.” A tale proposito, molte potevano essere le strategie per avviare un discorso più approfondito e ampio sul concetto di famiglia ideale. Tuttavia, il testo, nemmeno nella guida per l’insegnante, fa accenni o riferimenti “thinking out of the box,” ovvero fuori dagli schemi prefissati. Il passo successivo che ho allora proposto è stato quello di condurre una breve ricerca in piccoli gruppi su internet sulla strategia atta a “pensare fuori dagli schemi” partendo dalla consultazione della pagina web “11 Ways to Think Outside the Box” ovvero “11 Modi per Pensare Fuori dagli Schemi” di Dustin M. Wax.<sup>7</sup> Dalla lista (App.1, fig. 3), gli/le studenti hanno estrapolato le

<sup>6</sup> Quali sono i pro e contro di una famiglia con tutte figlie femmine o tutti figli maschi? Qual è la famiglia ideale? Quanti figli sono il numero perfetto? Perché? Ci sono/C'erano molte regole da osservare in casa nella vostra famiglia? Cosa devi/dovevi fare? Scrivi una lista delle regole da osservare in casa per una famiglia perfetta?

<sup>7</sup> Dustin Wax è uno scrittore, antropologo, accademico americano. Il suo campo di ricerca include storia dell’antropologia, studi di genere e identità sessuali, la rappresentazione della cultura e identità nella letteratura scientifica, nei musei e nei mass media. La filosofia che muove la sua ricerca anche nell’ambito educativo-didattico riprende il criptico monito di E.M. Forster, “Only connect” secondo il quale Wax riconosce il valore dei rapporti, delle connessioni delle vite e delle esperienze degli studenti da portare dentro le classi proprio per non incorrere in uno straniamento dalla realtà circostante.

strategie di attivazione del pensiero fuori dagli schemi a loro più confacenti e da queste hanno provato a dare una soluzione alternativa alla richiesta di descrivere il loro modello di famiglia ideale. Le strategie più apprezzate sono state la n° 7, “Turn it upside down,” cioè capovolgere fisicamente o metaforicamente una situazione e ri-immaginarla, e la n° 8, “Work backwards” dove si decostruisce in questo caso il proprio modello di ideale per capirne la ragione di tale iniziale concettualizzazione. Il risultato è stato interessante perché gli/le studenti hanno ripensato al concetto di “ideale” o “perfetto” e rimodellato una famiglia fuori dagli schemi dove il sesso dei/delle figli/e (e dei genitori) ha cambiato valore e gerarchia.

## 2. Obiettivo dello studio

Con questo contributo, ho cercato poi di esaminare gli elementi di disparità nella trattazione di autori e autrici nel testo di Zanichelli *Performer 2* e di valutare i tentativi di superamento di tale disparità, purtroppo con esiti non sempre molto performanti, riprendendo il titolo del volume stesso. Il tentativo di questo studio è di mostrare come si possano usare in modo virtuoso anche testi s-corretti (o volutamente distratti) per raggiungere l’obiettivo di educare a pratiche e politiche di relazione finalmente capaci di avviare la tanto desiderata costruzione del senso civico paritario condiviso.

## 3. Metodo di indagine

Il testo *Performer 2* è un testo italiano per l’insegnamento della letteratura e cultura anglofona nelle classi quarte e in parte quinte nei Licei di vario indirizzo con tre ore settimanali di lingua e cultura inglese. Fa parte di una serie composta da tre volumi, *Performer 1, 2 e 3*. Il testo è stato curato da un’autrice inglese e due autrici italiane e l’intera realizzazione editoriale è stata eseguita da dieci diverse persone (5 maschi e 5 femmine); il progetto grafico è stato seguito dall’agenzia Miguel Sal & Co e realizzato da Roberto Marchetti. *Performer 2* consiste di 6 capitoli denominati “Specification” con un consistente apparato di risorse digitali e file audio. Il libro è stato scelto per questo studio in quanto testo in adozione nelle classi del secondo biennio e quinte dove insegno, ad indirizzo scientifico ed economico-sociale. Mi preme sottolineare che il testo è particolarmente ricco e ben curato nella scelta di brani e autori caratterizzanti la cultura inglese e americana e mette in giusto rilievo le figure più importanti del XIX secolo. Attraverso un approccio critico e creativo, seguendo le teorie suggerite da Peter Quinn, ho proposto nelle classi brevi laboratori di scrittura creativa eseguiti sia singolarmente e in gruppo.

## 4. Letterature in-visibili

Ancora Adrienne Rich ci ricorda come noi tutti siamo il prodotto della cultura che esercita il suo potere su di noi ricorrendo a miti e immagini di donne. La ragazza o la donna stessa, ripetendo le parole di Rich, cerca il suo percorso in questo mondo proprio attraverso il linguaggio, mettendo assieme parole e immagini; le cerca con avidità curiosa come se queste fossero mappe, guide, utili indicazioni per inseguire le mille possibilità di donna da realizzare. Ripetutamente, nella forza persuasiva maschile delle parole—continua Rich—la donna si scontra con qualcosa che nega tutto ciò che lei è

mentre si vede ritratta da parole scritte da uomini. Il confronto dei nostri studenti e delle nostre studenti con testi per l'82% dedicati ad autori classici maschili, con il 100% degli esperimenti comparativi con la letteratura italiana dedicato ad autori maschili e il palese confino di esperienze letterarie femminile ad appendici subordinate o ad estensioni digitali raramente consultate dagli/dalle studenti nei testi scolastici non può che rendere impari la capacità di capire le fondamenta della cultura e della lingua propria e di quella studiata. A tale proposito, ho osservato quattro esempi di comparazione letteraria inter-genere e intra-genere: nell'ordine, i romanzi di Kate Chopin e Sibilla Aleramo, l'esperimento di contrapposizione tra il romanzo epistolare di Mary Shelley e Ugo Foscolo, le poesie "Oh Captain! My Captain" del poeta Walt Whitman e "Alla Morte di Giuseppe Mazzini" di Giosuè Carducci, infine l'opera dello stesso Whitman affiancata alla poesia di Emily Dickinson. La valida proposta di queste quattro comparazioni rimane tuttavia isolata in 251 pagine del volume, confermando ciò che studi precedenti hanno già dimostrato, ovvero che i due generi sono spesso trattati in un modo che, almeno quantitativamente, esalta la visibilità della scrittura e il ruolo dell'autore maschile nella realizzazione della cultura di un paese. Le pionieristiche ricerche di Albert J. Kingston circa "Sexism and Reading" (1978) o le più contemporanee investigazioni circa la funzione del "Creative Thinking" (2014) di Peter Quinn offrono profonde osservazioni sul sessismo che—come nel tentativo di Mineshima—possono produrre esperimenti di superamento di tale invisibilità femminile e stereotipizzazione di genere. A rafforzare questa analisi quantitativa asimmetrica contribuisce anche l'apparato visivo del testo, che propone prevalentemente immagini di soggetti maschili, spesso valorosi e potenti, mentre le già limitate rappresentazioni di soggetti femminili ritraggono per lo più figure domestiche, assistenziali o idealizzate (App. 1, fig. 4), presentate e curate da autori o editori maschili.

## 5. Stereotipi di genere

Ripetendo le parole di Federico Batini<sup>8</sup> nel suo *Comprendere le Differenze* (2011), educare alla diversità significa lasciare cittadinanza alle emozioni e lasciare che queste siano espresse proprio grazie alla fisicità dei corpi (anche qui il ricordo delle parole di Butler è immediato); educare alle differenze, rifletterci, viverle e gestirle, nel rispetto degli altri, imparando a separarle dai comportamenti dovrebbe diventare una pratica, una competenza acquisita a pieno titolo nella formazione dell'insegnante stesso. L'educazione alle differenze deve trovare vera e propria cittadinanza nella scuola. Al momento solo i/le docenti che si sentono in grado di sfidare i ruoli sessuali tradizionali sembrano voler intraprendere un cambiamento anche nei loro materiali curricolari, o nelle loro narrazioni proponendo una serie di riflessioni critiche, meglio se accompagnate anche da un pensiero creativo, nell'attenta definizione di Peter Quinn. Con questa prospettiva si raccoglie la sfida di testi che iniziano ad avere perso il ritmo del tempo e delle trasformazioni, ricorrendo a strategie creative di pensiero critico e creativo.

---

<sup>8</sup> Federico Batini è docente di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Perugia. Batini è autore di *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia* (Liguori, Napoli, 2009) e ha contribuito ai volumi *Imparare dalle narrazioni* (Unicopli, Milano, 2010) e *Insegnanti e nuovi problemi della scuola: bullismo, disagio e dispersione, omofobia, razzismo* (Transeuropa, Massa Carrara, 2010).

## 6. L'insegnante creativ@

Il pensiero creativo definito da Peter Quinn nel saggio "Critical Thinking and Creative Thinking" (2014) non si oppone al pensiero critico come comunemente si è spesso teorizzato facendo appartenere a quest'ultimo le attività intellettive dell'emisfero sinistro mentre al pensiero creativo le attività dell'emisfero destro. Come riporta Grace Fleming (2013), "Most theories suggest that creative people are guided by the more emotional, intuitive right hemisphere while analytical people respond in sequential, logical ways, guided by the left hemisphere."<sup>9</sup> Il pensiero creativo non dimentica l'approccio oggettivo con la situazione, il problema o la sfida su cui si indaga, ma affronta tali compiti con prospettive innovative, a volte divergenti, comunque trasversali, oppure usando un aggettivo caro a Dickinson, "oblique." Il pensiero creativo tenta di superare l'approccio tradizionale e comune come sua particolare missione. La promozione di un pensiero "out of the box", come già anticipato, o, nel presente caso, fuori dal testo preconfezionato, produce flessibili educazioni alle opinioni differenti, che è il tentativo risolutivo a cui mi riferisco per il superamento di stereotipizzazioni di discorsi culturali e linguistici presenti nei manuali. Una tale predisposizione alla tolleranza delle opinioni e la predisposizione a continue potenziali soluzioni forniscono inoltre un'ottima palestra di formazione per gli studenti che presto si dovranno preparare per il mondo del lavoro. In aggiunta, le abilità sviluppate dal pensiero creativo adottano metodologie differenti da quelle maturate attraverso il pensiero critico: implicano un approccio più disteso, più aperto, più relazionale e rafforzano la fiducia in se stessi e l'atteggiamento di ascolto proprio per l'imprevedibilità degli esiti.

Cosa comporta quindi il pensiero creativo in un'ottica di insegnamento della cultura e letteratura in classe? Quali possono essere le strategie per ovviare alla presenza di testi asimmetrici?

Ho spesso proposto in classe attività di brainstorming efficaci e sempre gradite agli/alle studenti con lo stesso incipit che ha messo in moto questo studio, ovvero la domanda "E se...?": e se a narrare *L'ultimo dei Mohicani* fosse stata Cora o Alice Munro? E se potessimo raccontare la storia di Ebenezer Scrooge in *Racconto di Natale* di Charles Dickens dal punto di vista di Belle, la donna amata in gioventù? E se pensassimo a come Fitzwilliam Darcy avrebbe raccontato la propria storia con Elizabeth Bennet in *Orgoglio e Pregiudizio* di Jane Austen? E se...? Gli/le studenti sono costretti a cambiare le prospettive, a indossare il corpo, i panni, gli atteggiamenti di un altro/un'altra; devono ricreare nuovi modelli di riferimento, generare nuovi temi, nuovi stili narrativi. Emergono nuovi registri linguistici; gli stereotipi a volte si capovolgono e le narrazioni si fanno stimolanti. A tale proposito, propongo in appendice una serie di produzioni scritte da: una prima e seconda classe di indirizzo linguistico, e due quinte, rispettivamente di indirizzo scientifico e economico-sociale (App. 2). L'esperienza creativa prevede la lettura e lo studio dell'opera di Dickens, *Racconto di Natale* già nota agli/alle studenti e la successiva scrittura di una lettera vestendo i panni di Belle, la fidanzata di Scrooge. Gli/le studenti sono lasciati liberi di scegliere il motivo e il tempo in cui Belle decide di inviare tale lettera al fidanzato. Questo laboratorio è stato preceduto da una lezione frontale circa la genesi del libretto *Imoinda or She Who Will Loose Her Name* (2008)

---

<sup>9</sup> La maggior parte delle teorie suggerisce che le persone creative sono guidate dall'emisfero destro più emotivo e intuitivo, mentre le menti analitiche rispondono con logiche sequenziali, guidate dall'emisfero sinistro (mia traduzione).

scritto da Joan Anim-Addo<sup>10</sup> che ha proposto una riscrittura dell'opera *Oroonoko or The Royal Slave* (1688) di Aphra Behn, drammaturga, poeta, traduttrice inglese all'epoca della Restaurazione.

## 7. Conclusioni

Il risultato di questi esperimenti creativi, ovvero di pensare fuori dagli schemi e il breve laboratorio di scrittura creativa hanno dato esiti sorprendenti dimostrando l'efficacia di una didattica dove la collaborazione tra pensiero critico e pensiero creativo non solo è possibile ma produce un sapere più inclusivo, più sentito sul piano emozionale e più approfondito, tre aspetti che nella professione del docente sono spesso difficili da raggiungere. Durante l'esperienza di scrittura, gli/le studenti hanno attuato molti, se non tutti i passaggi di una redazione critica (Graff-Birkenstein 2014) partendo da:

- uno studio del testo (seppure non integrale);
- un'argomentazione che inizia da ciò che altri, in questo caso, l'apparato critico del manuale in uso e i riferimenti sito-grafici da me suggeriti o autonomamente recuperati, hanno scritto sul testo;
- un riassunto della trama, dei contenuti e della volontà dell'autore

Successivamente, gli studenti hanno eseguito la seguente consegna: "Write a letter to Ebenezer Scrooge imagining you are his former fiancée, Belle. You are the author and therefore you decide the time, the reason, the contents, the linguistic register and the tone of the letter" (Scrivi una lettera indirizzata a Ebenezer Scrooge immaginando di essere la sua ex fidanzata, Belle. Sei tu qui l'autore/autrice e quindi puoi decidere il tempo, l'occasione, i contenuti, il registro linguistico e il tono della lettera). Dopo aver letto le lettere in classe, incluse quelle delle altre classi coinvolte nel laboratorio, e quindi facendo quello che Graff e Birkenstein definiscono come il momento del "Tying it all together" (Collegare tutto insieme) nel loro libro *They Say / I Say* (105), o dell' "Only Connect" di Wax, gli/le studenti sono giunti a una considerazione particolarmente interessante. Considerando il differente profilo di genere dei due personaggi, Scrooge e Belle, la cui stessa scelta nominale ha suscitato alcune profonde riflessioni, gli studenti hanno evidenziato in modo originale la scelta coraggiosa e anacronistica della figura di Belle che è pronta, pur nelle sue condizioni disagiate, a lasciare la previsione di una vita borghese benestante e rispettata. La prospettiva di una vita coniugale triste e marginale, priva degli affetti più importanti sprona Belle a lasciare Scrooge che viene infatti "released" (svincolato) dal contratto matrimoniale. Ottima anche qui l'osservazione della classe 5a a indirizzo Economico-Sociale che ha sottolineato la pungente e azzeccata scelta lessicale di Belle, di chiara pertinenza al campo semantico dell'economia, dimostrante anche di possedere un ottimo grado di istruzione non comune per il suo tempo. Le due brevi pagine del manuale *Performer 2* (316-317) dedicate al ruolo della donna diviso tra l'essere l'angelo del focolare o la pioniera del suo tempo (App. 1, fig. 5)

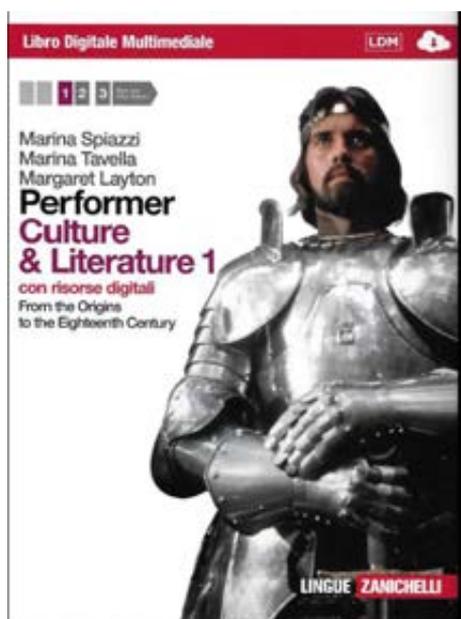
---

<sup>10</sup>Joan Amin-Addo è professore di Letteratura e Cultura Caraibica e Direttore del Centre of Caribbean Studies alla Goldsmiths University di London. Autrice di numerose pubblicazioni relative al ruolo della donna di colore nella letteratura coloniale e post-coloniale, Amin-Addo si sta occupando di "Altre" letterature a culture nell'ambito dei processi di creolizzazione dal XVI secolo ai giorni nostri.

sembrano aver aiutato gli/le studenti nella loro ri-scrittura del classico dickensiano. La scrittura della breve lettera non sembra essere stata particolarmente influenzata da letture o analisi del testo stereotipate e circoscritte perché diversa è stata la metodologia di approccio al testo, il lavoro e lo studio ad esso applicato. I testi sono stati letti invitando gli/le studenti a mettersi nei panni dei/delle diversi/e personaggi/e “espandendo” il testo attraverso anche un forte coinvolgimento emotivo personale che ha prodotto un superamento delle prospettive del narratore stesso o della critica tradizionale particolarmente incentrata solo sul maschile lasciando fuori le differenze dal box, prima fra tutte la differenza della narratrice, personaggio, etc. Il laboratorio si è rivelato arricchente, oltre le aspettative. Insegnante e studenti hanno realizzato che lingua, lettura e scrittura sono davvero strumenti, come dice Butler, dove ci si può perdere, solo per ritornare e ritrovare noi stessi, trasformati e parte di un mondo più aperto, più vasto, sempre più rispettoso e civile.

## Appendice 1

Fig. 1: Copertine dei tre volumi *Performer: Culture & Literature 1, 2 e 3*, Edizioni Zanichelli 2014



Marina Spiazzi  
Marina Tavella  
Margaret Layton

# Performer Culture & Literature 2

The Nineteenth Century  
in Britain and America



### Teacher's Guide con

- presentazione del corso
- programmazione
- lezioni libere e soluzioni degli esercizi del testo
- risorse digitali
- test bank e soluzioni

### Test con

- test: 72 esercizi e soluzioni



Preparato da  
**ZANICHELLI**  
per il mercato dell'istruzione

LINGUE **ZANICHELLI**

Libro multimediale con risorse digitali  
eBook multimediale + Libro



Marina Spiazzi Marina Tavella Margaret Layton

# Performer Culture & Literature 3

con eBook  
The Twentieth Century and the Present



LINGUE **ZANICHELLI**

Fig. 2: Lettura “Sons and Daughters” da *Headway Pre-intermediate*, Edizioni Oxford University Press.

**READING AND SPEAKING**  
Families with all boys or all girls

1 Do a class survey. Which girls have sisters and brothers? Which boys have brothers and sisters? How do they like their family?

2 Sort of the adjectives in the box. Which do you think usually describe boys, and which girls? Use your dictionary if necessary.

clever	gentle	bossy	naughty	quiet
shy	strong	competitive	serious	polite

3 Read the introduction to *Sons and Daughters*. What was the aim of the TV programme? Who were the two families? What did they have in common?

4 Work in two groups. Answer the questions.  
Group A. Read about the Caffaro family and do the quiz.  
Group B. Read about the Tibbett family and do the quiz.

**THE CAFFARO FAMILY**

1. What jobs do the parents do?
2. How long have they been married?
3. Why do they want a big family?
4. Why are the husbands happy with their families?
5. How do the children behave? Do they get on well?

**THE SWAP**

1. What were the parents' first impressions when they swapped families?
2. What differences did they find?
3. Do they think boys or girls are harder to bring up?

5 Read a picture from the other group. Go through the questions together and compare your families.

**What do you think?**

- What are the pros and cons of all girl or all boy families?
- What is the ideal family? How many children or the ideal? Why?
- How does having boys or girls affect your family? What do you have to do? Make a list of ideas for the ideal family.

**Listening - Brothers and sisters**

6 **LISTEN** Listen to three people talking about their families. After each one answer these questions. Who do you think is the happiest?

1. How many brothers and sisters do they have?
2. Where do they come from in the family? (First born/last etc.)
3. What do they like about their situation?
4. What don't they like?
5. Do they think their parents have a favourite child?
6. How many children do they want?

Student's Book • Unit 8

**AND DAUGHTERS**

Is an all-boys family very different from having an all-girl family? What is it like to be totally outnumbered by the opposite sex in your own home? To find the answer, TV's Channel 4 asked **Markus and Jon Tibbett**, the parents of two daughters to swap homes with **Karen and Steve Caffaro**, who have four sons.

**Karen talks about her family**

When Markus, 41, met with husband Steve, 38, a former US Marine, they had two boys, James (17), Harry (15), Stuart (13), and Thomas (9), none in university. The boys...

**THE SWAP**  
Karen and Steve Caffaro go to the **TIBBETT HOME**

When Markus and Steve arrived at the Tibbett family home, we had to laugh. There were signs of a well-run house and tidy beds, all over the floor. Markus says:

"The four girls are so passionate about driving and everything on wheels and about football and rugby, but I was shocked by the way I have different toys for my boys. They can't wear their own clothes and they have to be in their rooms. The girls were so confident to see us, they wanted to chat and ask us questions. It was fantastic, it's unbelievable. They come to help me out in the kitchen, they don't want to play in the garden, I think girls have more confidence than boys. Another shock for me was how the girls were so well organised. The boys love sport other than being out and out outdoors. The thing I think really was shocking with the girls, the fact that for some that will mean. Poor Steve had to carry the bags, I was a big strength in him. Mark says, 'Mark girls, but I also got surprised and girls...'

**Markus talks about her family**

When Markus, 38, met with husband Jon, 41, a former US Marine, they had two daughters, Rebecca (17), Francesca (15), and two boys, Stuart (13), and Thomas (9), none in university. The boys...

**THE SWAP**  
Markus and Jon Tibbett go to the **CAFFARO HOME**

Markus and Jon Tibbett swapped the Tibbett boys to the Caffaros and Markus says:

"I had on the first day they were very quiet and polite. Markus says they were made their shirts off when going upstairs. However, I think Markus was better and Steve had to have each shirt made up. The boys were completely on the go and really confident. They were shocked the girls were so confident to see us. There was a light moment one of the Tibbett boys and his girlfriend, I had to make them stop to what to do with the girls. But it just made them more aware. The other one went away to school, which was quite off about it."

But the biggest shock for me was the change in the girls. Markus and Steve were so confident to see us, they wanted to chat and ask us questions. It was fantastic, it's unbelievable. They come to help me out in the kitchen, they don't want to play in the garden, I think girls have more confidence than boys. Another shock for me was how the girls were so well organised. The boys love sport other than being out and out outdoors. The thing I think really was shocking with the girls, the fact that for some that will mean. Poor Steve had to carry the bags, I was a big strength in him. Mark says, 'Mark girls, but I also got surprised and girls...'

Student's Book • Unit 8

Fig. 3: dal sito <http://www.lifehack.org/articles/featured/11-ways-to-think-outside-the-box.html>

## 11 Ways to Think Outside the Box

Dustin Wax

Thinking outside the box is more than just a business cliché. It means approaching problems in new, innovative ways; conceptualizing problems differently; and understanding your position in relation to any particular situation in a way you'd never thought of before. Ironically, it's a cliché that means to think of clichéd situations in ways that aren't clichéd.

We're told to "think outside the box" all the time, but how exactly do we do that? How do we develop the ability to confront problems in ways other than the ways we normally confront problems? How do we cultivate the ability to look at things differently from the way we typically look at things?

Thinking outside the box starts well before we're "boxed in" – that is, well before we confront a unique situation and start forcing it into a familiar "box" that we already know how to deal with. Or at least think we know how to deal with.

Here are 11 ways to beef up your out-of-the-box thinking skills. Make an effort to push your thinking up to and beyond its limit every now and again – the talents you develop may come in handy the next time you face a situation that "everybody knows" how to solve.

### 1. Study another industry.

I've learned as much about teaching from learning about marketing as I have from studying pedagogy – maybe more. Go to the library and pick up a trade magazine in an industry other than your own, or grab a few books from the library, and learn about how things are done in other industries. You might find that many of the problems people in other industries face are similar to the problems in your own, but that they've developed really quite different ways of dealing with them. Or you might well find new linkages between your own industry and the new one, linkages that might well be the basis of innovative partnerships in the future.

### 2. Learn about another religion.

Religions are the way that humans organize and understand their relationships not only with the supernatural or divine but with each other. Learning about how such relations are structured can teach you a lot about how people relate to each other and the world around them. Starting to see the reason in another religion can also help you develop mental flexibility – when you really look at all the different ways people comprehend the same mysteries, and the fact that they generally manage to survive regardless of what they believe, you start to see the limitations of whatever dogma or doxy you follow, a revelation that will transfer quite a bit into the non-religious parts of your life.

3. Take a class.

Learning a new topic will not only teach you a new set of facts and figures, it will teach you a new way of looking at and making sense of aspects of your everyday life or of the society or natural world you live in. This in turn will help expand both how you look at problems and the breadth of possible solutions you can come up with.

4. Read a novel in an unfamiliar genre.

Reading is one of the great mental stimulators in our society, but it's easy to get into a rut. Try reading something you'd never have touched otherwise – if you read literary fiction, try a mystery or science fiction novel; if you read a lot of hard-boiled detective novels, try a romance; and so on. Pay attention not only to the story but to the particular problems the author has to deal with. For instance, how does the fantasy author bypass your normal skepticism about magic and pull you into their story? Try to connect those problems to problems you face in your own field. For example, how might your marketing team overcome your audiences' normal reticence about a new "miracle" product?

5. Write a poem.

While most problem-solving leans heavily on our brain's logical centers, poetry neatly bridges our more rational left-brain though processes and our more creative right-brain processes. Though it may feel foolish (and getting comfortable with feeling foolish might be another way to think outside the box), try writing a poem about the problem you're working on. Your poem doesn't necessarily have to propose a solution – the idea is to shift your thinking away from your brain's logic centers and into a more creative part of the brain, where it can be mulled over in a non-rational way. Remember, nobody has to ever see your poem...

6. Draw a picture.

Drawing a picture is even more right-brained, and can help break your logical left-brain's hold on a problem the same way a poem can. Also, visualizing a problem engages other modes of thinking that we don't normally use, bringing you another creative boost.

7. Turn it upside down.

Turning something upside-down, whether physically by flipping a piece of paper around or metaphorically by re-imagining it can help you see patterns that wouldn't otherwise be apparent. The brain has a bunch of pattern-making habits that often obscure other, more subtle patterns at work; changing the orientation of things can hide the more obvious patterns and make other patterns emerge. For example, you might ask what a problem would look like if the least important outcome were the most important, and how you'd then try to solve it.

8. Work backwards.

Just like turning a thing upside down, working backwards breaks the brain's normal conception of causality. This is the key to backwards planning, for example, where you start with a goal and think back through the steps needed to reach it until you get to where you are right now.

9. Ask a child for advice.

I don't buy into the notion that children are inherently more creative before society "ruins" them, but I do know that children think and speak with a naivete of convention that is often helpful. Ask a child how they might tackle a problem, or if you don't have a child around think about how you might reformulate a problem so that a child could understand it if one was available. Don't run out and build a boat made out of cookies because a child told you to, though – the idea isn't to do what the child says, necessarily, but to jog your own thinking into a more unconventional path.

10. Invite randomness.

If you've ever seen video of Jackson Pollock painting, you have seen a masterful painter consciously inviting randomness into his work. Pollock exercises a great deal of control over his brushes and paddles, in the service of capturing the stray drips and splashes of paint that make up his work. Embracing mistakes and incorporating them into your projects, developing strategies that allow for random input, working amid chaotic juxtapositions of sound and form – all of these can help to move beyond everyday patterns of thinking into the sublime.

11. Take a shower.

There's some kind of weird psychic link between showering and creativity. Who knows why? Maybe it's because your mind is on other things, maybe it's because you're naked, maybe it's the warm water relaxing you – it's a mystery. But a lot of people swear by it. So maybe when the status quo response to some circumstance just isn't working, try taking a shower and see if something remarkable doesn't occur to you!

Do you have strategies for thinking differently? Share your tips with us in the comments.

<http://www.lifehack.org/articles/featured/11-ways-to-think-outside-the-box.html>

Fig. 4: immagini da *Performer 2* (Zanichelli 2014)

**2.11 Cultural Issues**  
**Giving identity a voice**

Have you ever heard of a poetry slam? It's a performance where poets perform their poems in a public place, often in a bar or club. The poets are judged by the audience. You can see some examples of poetry slams in the video. You can also read about them in the text. The aim of this task is to help you understand the importance of poetry in today's world. You will be working in pairs to create a poster for a poetry slam.

- 1** **IMAGINE** you have the chance to take part in a poetry slam at school with the enjoyment of writing your own version of Chaucer's 'The Wife of Bath'. Look at the pictures below. Which of the modern characters would you choose?
- 2** **IN PAIRS** work out a list of the features you would include in your description.

**6.12 Literature**  
**Jane Austen and the theme of love**

**Jane Austen: an uneventful life**

Jane Austen (1775-1817) is acknowledged as one of the great English novelists. She was born in 1775 in Steventon, Hampshire, a small village in the southwest of England where her father was rector of the local church. The next of seven children, she spent her short, uneventful life within the circle of her very close, affectionate family. Her father, respectable composer was her close confidante, who, like Jane, never married.

The son, educated at home by her father, and showed an interest in literature and writing at a very early age. Her earliest writings date from 1793. She went on to produce a large output of prose, and, between 1797 and 1801, she completed *Elinor and Marianne*, which would become the basis of *Sense and Sensibility*, published in 1811, and *Persuasion*, which, later revised, became *Wills and Persuasion*, published in 1817. In 1817 she wrote *Northanger Abbey*, which was published posthumously. When her father died, Jane, her sister and mother settled in Chawton, a small country village a few miles from her birthplace.

There, Jane produced her most mature works: *Mansfield Park*, begun in 1816 and published in 1817; *Sense and Sensibility*, begun in 1811 and published in 1811, after her death; she died in Winchester in 1817, probably in Milton's Chapel, and was buried in Winchester Cathedral.

All her novels were originally published anonymously, her identity was revealed by her brother Henry, who supervised the publication of *Northanger Abbey* and *Persuasion*, adding a 'Biographical Notice of the Author'. Jane's *Sense and Sensibility* was already well established among her contemporaries, for *Elizabeth Bennet* (the hero) was one of the first to capture the imagination in the series of novels, which he pointed out her separate merit which modern readers appreciate things and characters interesting.

- 1** **READ** Jane Austen's biography and profile and make a list of her life was successful.

© Jane Austen, 1775-1817. All rights reserved.  
 © Jane Austen, 1775-1817. All rights reserved.

- 1. What does the title suggest?
- 2. How does the title relate to the text?
- 3. How does the title relate to the text?



**It is the 19<sup>th</sup> century novel**  
 that comes most to the mind of students reading it, and the reason how to give insight into the psychology of it and the authors of ordinary novels, the facts, habits, and ways of friends and neighbors, from Henry Fielding (Book 1) in particular, the detailed and sometimes tedious technique of bringing the character into existence through a long and often uninteresting list of facts and figures rather than by open interpretation or contrast as in the case of the Augustan writers, however, she retained her world of the country gentry which she knew best. "Some family feelings," she said, "is the only thing to work on."

**Local marriage market**  
 Ethical values of these families — such as property, money and marriage — provided the basis of the plot of her novels. Austen's novels take place in England, in Scotland, Wales or Ireland and not even the industrial England. She writes about the class, England being a mixture of land, parks and country houses, in her people from different countries get married as a result of social mobility. The marriage market takes place in Bath and some notable results where people gather and carry out their business. It is in these that all the troubles of Austen's world are or grow to, seductions, adulteries. This happens because high market has also produced a range of affectionate relations, seductions and social clashes.

**A treatment of love**  
 led to place the great passion for that passion (plots) and the analysis of character and conduct.

She revealed fully committed in the common sense and moral principles of the previous generation but checked them through her own direct observation and spontaneous feeling. Therefore her work is very amusing and, at the same time, starts with the serious features of love, marriage and parenthood. The happy ending is a romantic element to her novels. They all end in the marriage of the hero and heroine. What makes them interesting is the concentration on the steps through which the protagonists successfully reach this stage in their lives.

Her novels have given Jane Austen a huge base which individual values are achieved high education, usually in parallel with the social code that encourages marriages for money and social standing. Her treatment of love and sexual attraction is in line with her general view that strong impulses and commonly emotional states should be regulated, controlled and brought to order by private reflection — not in favor of some distant standard of reason but to fulfil a moral obligation. The heroine's reflection after a crisis or choice is a common feature of the novels because understanding and coming to terms with her private feelings allows her personal judgment to individualize itself and achieve her own moral autonomy.

- IN PRACTICE** ask and answer the questions about Austen's works.
1. What did Austen learn from the 18<sup>th</sup> century novelists?
  2. What geographic and social setting did she choose for her novels?
  3. What themes did she deal with?
  4. What were the features of her style?

1. *Life of Jane Austen* by Deirdre Leary

2. *The Jane Austen Companion* by Jane Austen Society

3. *Jane Austen: A Study of Her Novels* by Deirdre Leary

Fig. 5: immagini da *Performer 2* (Zanichelli 2014)

10.34 Cultural Issues

## The role of the woman: angel or pioneer?

**1. DISCUSS.** What roles of the Victorian woman do the pictures (2-4) highlight?

Angel or pioneer?

© Gillian Clarke/Corbis via The British Library, www.britishlibrary.org.uk  
© The British Library, London, England  
© Illustration by Gustave Courbet

**The angel**

19 The English poet Coventry Patmore (1803-81) published *The Angel* in the 1830s, a narrative poem describing an idealised woman, to the extent of the 19<sup>th</sup> century, the ideal 'angel' came to be applied to every wife who created a home for her husband in a well-ordered home. In the Victorian age, in the marital relationship of the middle-class family, each partner had their own responsibilities, and the wife's duties – educating the children, managing the household and providing emotional support for her husband – were not understood. However, the husband maintained his role as the head of the family. The ability of a husband to help his wife use of the wife's agricultural productivity, in addition to all the other activities upon middle-class households, there was the powerful model of the rural family. Victorian marriage is sometimes associated with a happy family in the presence of her husband. As a result, it was the queen who demonstrated the ideal figure of the Victorian wife and mother.

**Women and sport**

Queen Victoria established a new trend when she walked the top of Highgate in the 1840s. Thanks to the introduction of the bicycle, many women were able to enjoy a bit of fun at the seaside. In the 1850s, girls were encouraged to try walking and jogging. However, physical exercise was still difficult to fully enjoy. The American physician William G. Bristow, when the introduced knowledge for women to Britain in the 1850s.

© The British Library, London, England  
© The British Library, London, England  
© The British Library, London, England

**2. READ** the first text and then discuss reporting about the different ideas on women in Victorian times.

**FOCUS READER**

**3. DISCUSS.** Does the text's 'angelic option', that is, a wife and husband having different roles, still work in modern families? What do you think is the best model for a happy family?

**Women travellers**

Many Victorian women found out that the ideal female could be in the challenge of foreign experience and adventure. One of the first women to travel abroad was Fanny Fern (1811-1842), who travelled extensively in 1840 and about with her husband, one of the women who migrated to America in Australia with their families and had a career in rough conditions.

**Women travel writers and painters**

Marianne North (1810-92) was the daughter of a wealthy Victorian family. After her mother's death in 1815, she travelled extensively with her father, and in 1840 she decided to go to the West of the distant countries she visited. She went to Australia and New Zealand, America, Canada, South Africa, Japan, India, Sri Lanka and Jamaica. Her paintings of natural landscapes, flowers and plants that had not been identified, birds and animals can be seen at the Royal Botanic Gardens, Kew, London.

**Women and medicine**

1843 Florence Nightingale (1820-1910) left her position as governess of a kindergarten to lead a team of nurses to be trained. As the first also organized nursing, being influenced by Florence Nightingale, she was a national heroine. The value of professional nursing was recognized for the first time in 1860, when St. Thomas's Hospital in London opened its nursing school for women.

**2. READ** the first text and then discuss reporting about the different ideas on women in Victorian times.

**FOCUS READER**

**3. DISCUSS.** Does the text's 'angelic option', that is, a wife and husband having different roles, still work in modern families? What do you think is the best model for a happy family?

377

## Appendice 2

Esempi della produzione scritta durante il laboratorio di scrittura. Le lettere sono riportate nella loro stesura originale, quindi non rivista e corretta per preservare tutta la loro autenticità. Sono qui riprodotte con autori e autrici anonimi.

Classe 1D Liceo Linguistico "Fogazzaro" Vicenza

R.A.

FROM: Belle TO: Scrooge

Dear Scrooge,

I'm writing this short letter because I feel that you don't love me as much as I love you so I want to break up.

I want to leave you because you always think about money and you work all day long so I have to stay alone.

I can't live like this my whole life; with a mean and selfish man.

I have loved you since our first date when you were kind and you only thought about me. Do you remember that every morning you bought me a bunch of flowers?

Now you've changed because you love your money and our job more than me.

I will miss you, Scrooge but this is my decision.

Goodbye,

Belle

Dear Scrooge,

We met a few months ago and just last month we became definitely engaged. It was the best day of my whole life! So today it's our first month-anniversary!! I love you soooo much my darling! You're the most important person in my life, hope I am in yours. I want to be with you for every single day of my life, I want to wake up with you, to kiss you whenever I want and be the focal point of your existence! Maybe I want too much but I know you can give that to me.

I think this is all, remember that I love you and that I will never forget you!! Kisses xxxxx

With love <3<3

Yours,

Belle

E.P.

"Dear" Scrooge,

I'm very disgusted of you. I have no words for your behavior. Three years. Three fucking years. But now, that's enough. The first year, everything was fine. We were happy together. We didn't want nothing. Just being near kept our love growing. And then? What happened? Day by day, I felt that your love for me was slowly transferred to another thing: money. At first, I thought "Well, he's rich, it's normal that he talk to me only about money". And I tried to convince myself that it was absolutely normal, and that you loved me also if you kiss my cheek only before going to work. ONLY RUBBISH! A LOT OF RUBBISH, THAT HAS ACCOMPANIED ME FOR ALL THE SECOND YEAR OF OUR RELATIONSHIP. Now probably you are thinking -if you can read and count your money at the same time- "and the third year?" Well, the third year I understood how things were

and I realized that I could forget you. So, I didn't stay at home all day waiting you cooking dinner as you thought. I went out, I re-started to laugh, I re-started to live. Because yes, you prohibit me to live a life independent of you. Why did I stay with you for another year? I had to get you back what you gave to me :)

Oh, didn't you expect it? This is what I wanted.

But, I also have to be honest. Until the last, I conserved inside of me, a very, very little hope that you returned to love me as when we were happy, three years ago, and I wrote you that love letter that now appears to me very pathetic.

This is all. This time this is all, indeed.

Goodbye, Not yours anymore,

Belle

D. A.

(Before this letter starts, I want to explain to you the moment when Scrooge finds the piece of paper that he has received from Belle, his ex-girlfriend)

Is Christmas morning. Scrooge is just woke up and he has discovered that he is not dead. Scrooge is very happy and he is going to run out to become a good man but he see a letter on the floor of his bedroom. He is very curious about that piece of paper and he take it. He read carefully the letter. The sender is his ex-girlfriend Belle.

Here is Belle's letter.

"Dear Scrooge,

I'm so sorry for what it's happened. I didn't want leave you, but you think only about your money. I want a man who respects me and even though I love you I have to let you go but if you want to see me again you can come to me on Christmas morning. You are very important for me and I hope you will be with me on that special day.

I love you so much Scrooge,

Your only love

Belle"

After reading these words, Scrooge runs out of his home and goes to Belle's house. He loves that girl too and he does not want to let her go away again. When Belle opens the door Scrooge hugs her tightly.

"I love you". He has never said those words to her, but now he has changed and he has never felt happier.

---

Classe 5D Liceo Economico Sociale "Fogazzaro" Vicenza

C.M.

Dear Ebenezer

I send you this letter to ask if you have thought about your behavior. Why are you so selfish and obsessed by money?

Christmas is almost here...if you didn't find the answers to these simple questions, this is the right moment to do that.

Christmas is not only about sharing presents; its real meaning is to be grateful for what life gave you and to show kindness towards the others.

Christmas is also that time when families reunite, spend time together and show love to each other.

Instead, you have decided to stay all alone with your money: do they love you as much as you love them?

Ebenezer, I cannot stand this situation anymore, and I will never be able to do that until you will recognize the truly important things in life: love and kindness. I hope you will be able to have a nice Christmas anyway.

Goodbye,  
Belle

E.C.

My sweet darling, I am not sure anymore, if you are still the one I have fallen in love with.

What did happen to the happy, funny man, who promised to marry me despite my conditions?

Scrooge, my beloved Scrooge, you changed.

My love, you became so addicted to money. The power, the wealth it all let you become a person I do not know anymore. Sadly I cannot do anything else than walking away with a broken heart, that cannot be fixed, because I lost the man I loved.

Scrooge, I love you and I always did, but please do not give up on our love for something material. Do not be silly, to put something so unimportant and ridiculous like money above us.

Please remember what we had! How happy we were! Don't let me go!

Your love,  
BELLE

N.Z.

Dear Scrooge,

After our meeting, I decided to write this letter to make you aware of my long hard-fought decision.

I realized that our story cannot longer exist because I want to live a real relationship, based on values such as love and respect and not on material things like you are experiencing instead.

Remember that the important things in life are love, happiness and not the wealth that is making you move away from it all.

I wish that one day you can understand that you are wrong and you can change and start truly living!

Don't forget these words.

Love,  
Belle.

Z.M.

Dear Scrooge,

It's the second Christmas together. At the beginning, you hated this celebration; you were a sad person, that didn't want to pass the time with his family, not only during this period but always. You always stayed alone at home, you didn't want to know new

people, but one day when we met, something was changed. On 25th December for the first time, you went to the church for Christmas mass, and nobody wanted to sit near you, but I sat. We looked strongly and it was love at first sight. Since that day, we began to go out and now we live together. I'm so happy to meet you, because our lives change for the better and I want to pass a life with you.

With Love  
Your half,  
Belle

C.M.

Dear Ebenezer Scrooge,

Do you remember me? I'm Belle, your old fiancée. I'm writing this letter because I want to congratulate you for your change. When your nephew told me you went to his Christmas dinner and you gave Christmas lunch to Bob, I couldn't believe because you've always hated Christmas and you've always been selfish. When we were young and we were engaged, I thought you could change, but it wasn't happened. So, I decided to leave you because I realized you will never love as much me as much you love your money. I have suffered a lot because I loved you but you thought only of yourself and you didn't love me.

Now I'm glad to hear that you understand the beauty of a gesture of love and the magic atmosphere that Christmas brings. I've always believed in you.

Good luck for the future! I leave my address in the envelope, if you want to go to greet me. I'd like to see you again.

I hope to see you soon,

Love,  
Belle.

---

Classe 5B Liceo Scientifico "Fogazzaro" Vicenza

D.S.

Dear Ebenezer,

I'll never give you this letter but I don't know what I should do and I want to write my thoughts like if I were speaking with you.

Years ago we promised to stay together in love although our poverty. I still love you. But, I don't love the Ebenezer who think only to work, who think only to earn, who prefer to earn instead of staying with me, the Ebenezer who can't smile, who can't show his love.

Ebenezer, what did you change so deeply? Is it my fault? I loved you ever on the same way. Why are you so subject to money?

Ebenezer, are you still in love with me? I can't understand you. What should I do? Should I stay with a man who think only to earn? Should I left the man that I love and let him becoming a callous person? I don't know.

Belle

## Bibliografia

Anim-Addo, J., *Imoinda: Or She Who Will Lose Her Name*, in *Voci femminili caraibiche e interculturalità*, a cura di Giovanna Covi, Editrice Università degli Studi di Trento, Collana Labirinti 68, 2003.

Batini, F., *Comprendere le differenze*, Armando, Roma, 2011.

Butler, J., *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*, Psychology Press, 1993.

De Luca B., Ellis, D.J., Pace, P., *Books and Bookmarks*, Loescher, 2002.

Grace, F., *Left Brain Right Brain: Your Dominant Brain Type and Its Effect on Study Habits* da <http://homeworktips.about.com/od/learningstyles/a/leftrightbrain.htm>, 6 Marzo 2013.

Graft, G. e Birkenstein, C., *They Say, I Say: The Moves That Matters in Academic Writing*, New York, W.W. Norton & Company, 2014.

Holmes, J., *An Introduction to Sociolinguistics*, Essex, Pearson Education Limited, 2008.

Holmes, J e Meyerhoff, M., *The Handbook of Language and Gender*, Blackwell Publishing, 2003.

Kingston, A.J.-Lovelace, T., "Sexism and Reading: A Critical Review of the Literature." *Reading Research Quarterly* 13, 1978, pp. 133-161.

McClure, L.J., "Language Activities that Promote Gender Fairness" in *Gender Issues in the Teaching of English*, edito da McCracken e Appleby, Portsmouth, NH, Boynton/Cook Publishers Heinemann, 1992.

Mineshima, M., "Gender Representations in an EFL Textbook," -- 新潟工科大学, Dec-2008 , 新潟工科大学研究紀要 Volume 13, 2008, p.121-140 Departmental Bulletin Paper.

Mistrulli, G., *Making Waves. A Project for Literature 1 – From the Origins to the Victorian Age*, Milano, Zanichelli, 2007.

Quinn, P., "Critical Thinking and Critical Thinking," *CT SCAN THE OFFICIAL NEWSLETTER OF THE JALT CRITICAL THINKING SIG*, Volume 4, Issue 2, July 2014.

Rich, A., *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978*, W. W. Norton & Company, 1979.

--- , *What Is Found There: Notebooks on Poetry and Politics*, W. W. Norton & Company, 1993.

## **Sitografia**

<http://dwax.org/>

<http://www.lifehack.org/articles/featured/11-ways-to-think-outside-the-box.html>

<http://www.sparknotes.com/lit/christmascarol/>

[https://is.muni.cz/el/1423/podzim2012/SAN230/um/the\\_handbook\\_of\\_language\\_and\\_gender.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/podzim2012/SAN230/um/the_handbook_of_language_and_gender.pdf)

## L'ECCELLENZA IN MATEMATICA È ANCORA UNA QUESTIONE MASCHILE? UNA ESPLORAZIONE SU RESILIENTI E AVVANTAGGIATI ECCELLENTI IN OCSE-PISA 2012

Brunella Fiore

### 1. L'appartenenza di genere e la resilienza

Nel panorama dei paesi OCSE-PISA, l'Italia si caratterizza per buone garanzie di equità verso gli studenti. Al contempo, però le percentuali dei cosiddetti “*top performers*”, coloro che raggiungono i livelli di “eccellenza” nelle performance (Livelli 5 e 6 della scala PISA), risultano contenute. Gli studi sull'istruzione si sono tradizionalmente focalizzati sulle diseguaglianze nei termini del come “non lasciare indietro” gli studenti con basse performance e con basso status socio-economico e culturale della famiglia di origine (Wang, Lu, Li e Zheng, 2011; Longobardi e Agasisti, 2012) e raramente sull'eccellenza. Quasi mai l'analisi sull'eccellenza è stata poi condotta focalizzandosi secondo una prospettiva di genere che potrebbe invece implementare in modo esponenziale l'efficacia delle politiche di crescita economica (Pennisi, 2010).

Questo lavoro esamina i fattori che sono associati a performance eccellenti (studenti *top performers*) con particolare attenzione alla provenienza socio-economica degli studenti e all'appartenenza di genere. Sono molti gli studi che hanno rivelato l'associazione tra status socio-economico e culturale della famiglia di origine e gli apprendimenti a scuola (OECD, 2010b; Coleman et al., 1966). Molto meno si sa dei fattori che, in base al genere di appartenenza, sono in grado di aiutare gli studenti svantaggiati ad esprimere le proprie piene potenzialità e “battere la probabilità” di insuccesso. Cosa si intende con “battere le probabilità” di insuccesso? Ci si riferisce alla possibilità di superare le aspettative ed eccellere nelle performance a dispetto di un contesto socio-economico e culturale sfavorevole. L'obiettivo diventa quindi quello di capire come aiutare gli studenti a vincere la probabilità di performance più modeste a fronte di status socio-economici e culturali più svantaggiati. Ancora meno attenzione è poi data, nella letteratura sull'istruzione agli studenti che provengono da contesti meno svantaggiati e secondo una prospettiva di genere: in quale misura questi studenti raggiungono l'eccellenza? In un rovesciamento di prospettiva: quali fattori portano gli studenti di genere differente e che hanno tutte le carte in regola per farcela da un punto di vista della provenienza socio-economica a non raggiungere l'eccellenza? Quali sono le principali caratteristiche di contesto che aiutano le ragazze a raggiungere l'eccellenza? E i ragazzi? Al netto dello status socio-economico di ciascuna regione italiana, in che misura ciascuna di esse è in grado di portare i propri studenti all'eccellenza? Quali le caratteristiche individuali da sostenere negli studenti e nelle studentesse in modo da favorire la resilienza ed, in ultimo, l'eccellenza? Quali sono le caratteristiche delle scuole in grado di favorire il raggiungimento dell'eccellenza?

## 1.1 Eccellenze in matematica per area geografica: una predominanza maschile quasi costante

Pisa definisce l'equità nell'istruzione come la capacità di garantire agli studenti performance elevate a parità di condizione socio-economiche culturali di partenza. L'Italia si colloca tra i paesi che più riescono a garantire, nel confronto internazionale, una maggiore equità tra studenti. Tuttavia, forti sono le differenze tra regioni italiane per quanto riguarda le performance e in riferimento alla possibilità di garantire situazioni di equità. Regioni quali Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia e Trento evidenziano performance sopra media e buoni livelli di equità. Regioni quali Calabria, Sicilia, Sardegna e Calabria performance decisamente sottomedie a fronte di condizioni di equità modeste.

Quali sono le caratteristiche che contraddistinguono il contesto nazionale italiano e, in generale, le sue regioni? Quali caratteristiche assume l'equità nel sistema scolastico nazionale? Se la buona notizia per l'Italia è quella di godere di condizioni di equità maggiori rispetto ad altri paesi partecipanti all'OCSE-PISA, è altresì da notare come questa equità sia data soprattutto da omogeneità tra coloro che raggiungono performance medie e coloro che raggiungono performance basse o molto basse. In buona sostanza, l'equità è data da un livellamento verso il basso che avvicina e rende tutti gli studenti simili per performance ottenute (e per condizioni di partenza). L'assenza o la scarsa presenza di studenti nei livelli estremi dell'eccellenza porta ad una omogeneizzazione delle caratteristiche degli studenti verso scarse o modeste performance che si riflette in una maggiore equità (Martini, 2005). Paesi quali Singapore o la Corea riescono a garantire in misura minore dell'Italia l'equità tra studenti ma, per contro, possono contare su frange più elevate di studenti che godono di performance molto elevate. Esistono poi paesi molto virtuosi che riescono a garantire livelli di eccellenza molto elevati e nel contempo garantire una buona equità in termini di performance. È questo il caso di Hong Kong-Cina e di Macao-Cina.

Per il 2012, l'OCSE-PISA fissa l'eccellenza in matematica ai livelli 5 e 6 ovvero al raggiungimento e superamento di un punteggio di performance pari a 606,99 del limite inferiore del livello 5. Il raggiungimento dei livelli di performance più elevati è nell'ambito della matematica, laddove cioè gli studenti italiani mostrano le maggiori difficoltà complessive.

Cosa accade se si osserva l'eccellenza in una prospettiva di genere? I risultati dei *top performers* in matematica mostra in modo netto il vantaggio maschile: raggiunge il livello 5 il 9,9% dei ragazzi e il 4,6%, circa la metà, delle ragazze. Il livello 6, che costituisce la punta dell'eccellenza, è raggiunto dal 3,1% dei ragazzi ed appena dall'1% delle ragazze. I risultati sono molto simili per le scienze: il 6,5% dei ragazzi raggiungono il livello 5 e il 4,4% delle ragazze. Il livello 6 viene conquistato dallo 0,7% dei ragazzi e dallo 0,4% delle ragazze. Le scienze, del resto, registrano competenze relative alla capacità di comprensione dei testi già analizzata in Lettura e di ragionamento logico già analizzata in Matematica. I risultati in lettura risultano invece capovolti e i risultati delle ragazze risultano leggermente migliori sia al livello 5 (7,6% delle ragazze che raggiungono questo livello e il 4,6% dei ragazzi) e sia al livello 6 (0,9% delle ragazze e 0,4% dei ragazzi). Il dato che vede andare meglio i ragazzi delle ragazze nelle eccellenze matematiche sembra confermato, in generale, trasversalmente a tutti i paesi coinvolti nell'indagine. Sebbene quasi sempre a vantaggio dei ragazzi, le differenze nelle percentuali di ragazzi e ragazze

che raggiungono l'eccellenza possono essere anche molto diverse tra paesi. Ad esempio Shanghai-Cina e Singapore mostrano percentuali molto modeste di differenze tra generi così come anche la Finlandia e il Canada. Hong Kong-Cina evidenzia le maggiori disparità sul livello 6. Tutte le regioni italiane mostrano differenziali di genere simili tra loro, con quote più consistenti sul livello 5 e comunque più elevate su questo livello nel confronto con i paesi sopra citati.

In ogni caso, sia in valori assoluti e sia in termini relativi ovvero rispetto alle proprie colleghe, i ragazzi sembrano avere la meglio nelle eccellenze. Questo è un dato non nuovo alla letteratura di settore: tra gli studenti con elevate competenze, i ragazzi hanno performance decisamente migliori delle ragazze (Leahey e Guo, 2001; Caplan e Caplan, 2005; Halpern, Wai e Saw, 2005; Mills, Ablard e Stumpf, 1993; Benbow e Stanley, 1982). Prima dei 12 anni le ragazze hanno performance migliori nei test che richiedono competenze di calcolo ma successivamente questo vantaggio si inverte: se si osservano gli elevati livelli performance sono i ragazzi ad avere le migliori prestazioni sulle ragazze (Hyde et al, 1990; Robinson et al, 1996).

E' possibile interpretare questa discrepanza alla luce di prospettive differenti: alcuni autori rimandano le differenze di genere tra le diverse forme di valutazione a considerazioni meta-metodologiche sullo strumento di tipo standardizzato che tende a svantaggiare le ragazze. Ciò per una serie di ragioni: in primo luogo, i ragazzi avrebbero performance migliori nei test standardizzati perché più abituati, fin dalla socializzazione primaria, alle competizioni (Steele 1997; Aronson et al. 2007); in secondo luogo, perché gli strumenti standardizzati poco si adattano ad uno stile "femminile" che richiede di esprimere e argomentare le proprie risposte con differenti strategie, senza essere limitate dalle modalità a risposta chiusa (Gallagher e De Lisi, 1994; Basinger, 1997, Sternberg e Williams, 1995); infine, perché nello svolgimento dei test standardizzati di valutazione extracurricolare allo stress "da competizione" si aggiunge lo stress generato dagli stereotipi di genere in matematica che riaffiora laddove le ragazze non hanno la certezza di agire in ambienti familiari, rassicuranti e scevri da pregiudizi, come potenzialmente avviene nel clima confortevole dato dalla presenza degli insegnanti (Davies e Spencer, 2005).

È opportuno ricordare che l'indagine PISA si propone di rilevare qualcosa di diverso rispetto ai contenuti curriculari proposti dalle singole scuole. PISA indaga infatti le competenze: è richiesto di dimostrare la capacità di utilizzare le conoscenze matematiche acquisite per muoversi nel mondo della vita reale. Inoltre, PISA integra diversi sistemi di rilevazione degli apprendimenti ed è alla continua ricerca di strumenti di valutazione in grado di superare i tradizionali limiti riconosciuti alle indagini di *accountability*. Per questa ragione, le prove scritte non si limitano alle sole modalità a risposta chiusa univoca ma integrano domande a risposta con scelta multipla (39% dei quesiti), aperte a risposta univoca (12%) e aperte a risposta articolata (49%). Dunque, anche eventuali diverse modalità di raggiungere le soluzioni possono trovare modo di esprimersi.

Anche in merito al senso della competizione, non sembrano emergere sostanziali differenze di genere tra gli studenti e le studentesse quindicenni delle scuole superiori (Fiore, 2008) le differenze sembrano trasparire, al limite, nella maggiore consapevolezza femminile – più che maschile – che il primeggiare passi attraverso l'impegno nello studio. Infine, lo strumento di valutazione standardizzata è sempre più utilizzato nelle

classi e nelle scuole (anche a seguito del diffondersi di indagini come PISA): ciò ha favorito una crescente familiarità per studenti e studentesse.

## 1.2 I resilienti e gli avvantaggiati eccellenti

Numerosi sistemi di rilevazione degli apprendimenti hanno evidenziato che in ogni paese si ha una rilevante proporzione di “studenti resilienti” ovvero di quegli studenti che arrivano da un contesto socio-economico svantaggiato ma che riescono a raggiungere performance di istruzione relativamente elevate (OECD, 2011; OECD, 2013).

In questo capitolo si vogliono osservare gli studenti eccellenti dal punto di vista della provenienza socio-economica e culturale. Sono quindi stati costruiti quattro gruppi distinti di studenti per studiare l’eccellenza e un gruppo di riferimento aggiuntivo che si caratterizza all’opposto per una situazione di massima deprivazione dovuta sia ad uno status socio-economico di provenienza molto basso e sia per performance particolarmente contenute:

- Resilienti<sup>1</sup> forti: coloro che provengono dal primo quartile di status socio-economico e culturale, ovvero il più modesto, della regione di appartenenza e che raggiungono performance relativamente elevate.
- Resilienti medio-forti: coloro che provengono dal secondo quartile di status socio-economico e culturale della regione di appartenenza e che mostrano performance relativamente elevate.
- Resilienti medi: coloro che provengono dal terzo quartile di status socio-economico e culturale della regione di appartenenza e che mostrano performance relativamente elevate.
- Avvantaggiati: coloro che provengono dal quarto e più elevato quartile di status socio-economico e culturale della regione di appartenenza e che raggiungono performance relativamente elevate.

---

1 Per una comparazione interregionale degli studenti resilienti, gli studenti sono stati definiti come svantaggiati, svantaggiati intermedi, o non svantaggiati per ogni regione relativamente allo status socio-economico e culturale di quella specifica regione. Gli svantaggiati sono quegli studenti con un indice di status socio-economico e culturale di PISA nel quartile inferiore della distribuzione di quella regione. I livelli di performance sono stati definiti a livello internazionale secondo le seguenti modalità. Le soglie di performance sono state calcolate con una regressione delle performance degli studenti al netto del contesto di provenienza e, più precisamente, sulla base dell’Indice di status socio-economico e culturale (ESCS) (con un termine quadratico per consentire l’espressione della non-linearità). Le performance degli studenti sono state definite tramite divisione dei residui di regressione in quartili di pari ampiezza. Più semplicemente, gli studenti sono stati divisi in gruppi di successo (quartile più elevato), con performance basse (quartile più basso). Le analisi sono state condotte sul campione degli studenti di tutti i paesi, in modo tale da poter rendere comparabili le performance tra tutti gli studenti di tutti paesi (con un peso equo tra paesi). Gli studenti sono stati definiti come resilienti forti o come studenti svantaggiati di successo se sono studenti svantaggiati che hanno performance nel quartile più elevato al netto dello status socio-economico e culturale di provenienza. In modo simile, gli studenti svantaggiati sono coloro che al netto di uno status socio-economico basso hanno performance che ricadono nel quartile più basso di status socio-economico e culturale (OECD 2010b), p.64 Nota 6.

Le percentuali di questi studenti sono state calcolate sulla base di un indice di status socio-economico e culturale che in PISA è chiamato indice ESCS. È questo un indice riassuntivo centrato con media OECD pari a 0 e deviazione standard pari ad 1. Questa variabile raccoglie al suo interno ulteriori indici:

- il numero di anni scolastici (PARED) del genitore con più elevata scolarizzazione (ISCED)<sup>2</sup>
- il livello di occupazione del genitore con status più elevato (HISEI)<sup>3</sup>
- i beni di possesso (HOMEPOSS)<sup>4</sup>

Lo status socio-economico e culturale della famiglia di origine costituisce attualmente uno dei predittori più importanti delle performance degli studenti nelle discipline scolastiche. Una serie di teorie sostengono che la condizione socio-economica e culturale del nucleo familiare si traduca in capitale culturale per lo studente, e che questo a sua volta eserciti un'influenza sui livelli di performance degli studenti. Alcune ricerche mostrano che se si osservano le differenze di genere in matematica tenendo conto di variabili come lo status socio-economico o l'etnia queste tendono a non essere più molto significative.

La definizione che è stata data di resilienza, come visto, considera i quartili dei residui di performance degli studenti al netto della provenienza socio-economica e culturale. La definizione di eccellenza considera però solo coloro con performance nel Livello 5 e nel Livello 6.

---

2 L'indice di scolarizzazione è costruito tenendo conto del livello di scolarizzazione del genitore nelle seguenti modalità: 0 Nessun titolo, 1 (ISCED1) Educazione primaria, 2 (ISCED2) Educazione secondaria inferiore, 3(ISCED Livello 3b o 3c) Scuole di formazione professionali, 4 (ISCED 3a) scuola secondaria quinquennale (ISCED 4) e corsi post diploma, 5 (ISCED 5b) diplomi universitari, 6 (ISCED5b, 6) corsi universitari e post-universitari.

3 L'indice è stato costruito utilizzando con l'utilizzo del codice a 4 cifre della Classificazione Standard Internazionale delle Occupazioni (ISCO 1988; ILO 1992) e poi ri-mappando nell'indice socio-economico dello status occupazionale (ISEI) .

4 L'indice dei beni di possesso a casa è derivato dalle risposte dello studente a 14 domande. Le risposte sono binarie e la costruzione della scala è fatta con l'utilizzo della IRT.

Gruppo di domande del questionario studente relativa ai beni di possesso: Quali delle seguenti cose hai in casa?

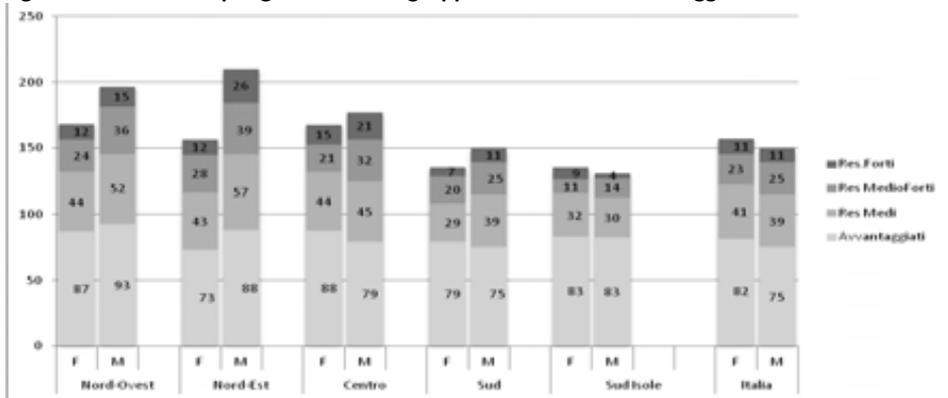
- a) Una scrivania per studiare
- b) Una stanza solo per te
- c) Un posto tranquillo per studiare
- d) Un computer per fare i compiti a casa
- e) Software per studiare
- f) Un allaccio ad internet
- g) Una tua calcolatrice
- h) Libri di letteratura classica
- i) Libri di poesie
- j) Libri di arte
- k) Libri che ti aiutino a fare i compiti
- l) Un dizionario
- m) Una lavastoviglie

Domanda In casa tua hai:

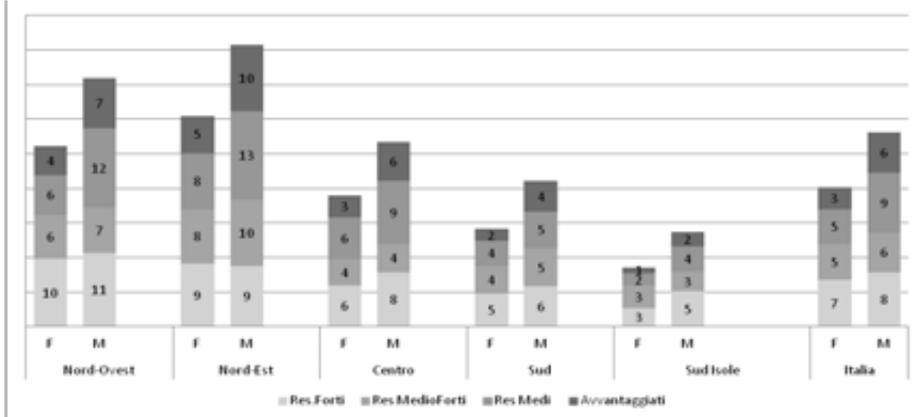
Più di 100 libri?

L'analisi di genere per gruppi di resilienti (Figura 1.1.) evidenzia come le differenze emergano prevalentemente tra i gruppi ed in misura minore tra i generi. Detto ciò pare confermata la differenza di genere all'interno delle macroaree. La differenza tra ragazzi e ragazze sembra ampliarsi soprattutto laddove le percentuali di eccellenza sono maggiori e quindi, in primis, nel Nord-Est e a seguire il Nord Ovest e il Centro. Più contenute, fino ad invertirsi le differenze di genere nel Sud e nel Sud ed Isole.

**Figura 1– Percentuali per genere entro i gruppi di resilienti e avvantaggiati**



**Figura 2– Percentuali di top performers per genere sul totale dei resilienti forti, resilienti medio-forti, resilienti medi e avvantaggiati.**



### 1.3 Gli ambiti di contenuto e processo in relazione all'eccellenza

Come buona parte della letteratura ha già evidenziato, in termini assoluti, è soprattutto la matematica l'ambito su cui si riescono a raggiungere le maggiori percentuali di eccellenze. In ogni caso è rilevato come di solito ad alte performance in matematica corrispondono anche elevate performance in lettura e in scienze. Ancora una volta è però necessario distinguere per genere dello studente: quando si parla di maggiori percentuali di eccellenze è necessario parlare di maggiori eccellenze maschili in matematica, ambito in cui i ragazzi vanno in assoluto meglio sui tre considerati

(matematica, scienze e lettura). Le percentuali di eccellenze in matematica in relazione a tutti gli studenti del campione sono simili tra gli studenti con forte resilienza sia tra i ragazzi e sia tra le ragazze. Le differenze aumentano in modo esponenziale al crescere dello status socio-economico e culturale. La situazione per le scienze è simile a quella di matematica sebbene i livelli di eccellenza raggiunti siano proporzionalmente più contenuti sia per i ragazzi e sia per le ragazze. Le ragazze raggiungono in misura maggiore dei ragazzi l'eccellenza in lettura ma in termini assoluti le percentuali di eccellenza sono più contenute rispetto a quelle dei ragazzi così come sono più contenute le differenze di genere tra studenti e studentesse. Come si vedrà nel modello di regressione logistica di Tabella 1 si mette in evidenza come buona parte della differenza di genere è assorbita dalla percentuale di ragazze nelle classi. Il dato rimanda alla maggiore presenza di ragazze nelle scuole con percorsi di matematica meno solidi (licei classici, licei delle scienze umane, licei linguistici, istituti professionalizzanti ad indirizzo turistico o estetico etc.) mentre la maggior parte delle scuole con indirizzi di matematica più solidi osservano spesso un maggiore equilibrio nella composizione di ragazzi e ragazze (licei scientifici) oppure una maggiore presenza di ragazzi (istituti tecnici). E' possibile parlare però di una tendenza che mostrerebbe una maggiore facilità per gli ambiti di spazio e forma e maggiori difficoltà nell'ambito del cambiamento e delle relazioni.

Come già gli studi di settore hanno messo in evidenza, le maggiori difficoltà degli studenti italiani in matematica sono sui processi dell'utilizzare e conseguentemente del formulare. Attualmente, la didattica di matematica applicata nelle classi è quella di contenuti già prevalentemente pronti e che poco si applicano al contesto della vita reale. In questo senso gli studenti mostrano difficoltà a tradurre i contenuti proposti che provengono dal mondo della vita reale (come accade nel caso degli item proposti dal PISA) e conseguentemente mostrano difficoltà di ragionamento sull'ambito del formulare. Superato lo scoglio del formulare, l'interpretazione appare l'ambito di processo nel quale gli studenti eccellenti mostrano le minori difficoltà. Le differenze nelle performance degli ambiti sembrano accentuarsi tra gli studenti di status socio-economico e culturale più elevato.

## **2. Alcuni modelli di regressione logistica per comprendere l'effetto di genere**

Fino a qui, sono state evidenziate alcune delle caratteristiche che caratterizzano studenti e studentesse sulla base di alcune caratteristiche individuali di base. Tuttavia, se si osserva solo una variabile alla volta non è possibile stabilire la misura in cui l'effetto sui *top performers* è "spurio" o se è influenzato da variabili "intervenienti". Per esempio, si è osservato come alcune regioni hanno una percentuale più elevata di studenti svantaggiati rispetto ad altre; non è possibile dire in che misura ciò dipenda dalle caratteristiche specifiche dello studente e in quale misura oppure dalle caratteristiche specifiche di quella regione. Per questa ragione, nell'utilizzo dei dati, le analisi si sono rivolte all'utilizzo e alla stima di modelli di regressione logistica binaria utilizzando le probabilità (odds-ratios) al fine di comprendere i fattori che caratterizzano i *top performers* in matematica in comparazione a coloro che non sono *top performers* (Tabella 1). La probabilità assume un valore maggiore di 1 quando la plausibilità della

modalità è considerata superiore a quella della categoria di riferimento: è tra zero e 1 quando è minore mentre è la stessa se la probabilità è uguale a 1.

Per meglio comprendere quali caratteristiche influenzano la probabilità di essere un *top performer* (studente o studentessa) sulla base dello status socio-economico e culturale di ciascuno studente, è stato creato un secondo modello. Si basa un modello di regressione logistica che mette a confronto i resilienti provenienti da un contesto profondamente deprivato (svantaggiati) e gli avvantaggiati con la categoria dei non *top performers* (Tabella 2).

## 2.1 Le caratteristiche degli studenti e delle studentesse

**Genere.** Il modello di regressione logistica binaria (Tabella 1) conferma che, in media, i ragazzi raggiungono livelli di eccellenza superiori a quelli delle ragazze (Gallagher e Kaufman, 2005; Guiso, Monte, Sapienza e Zingales, 2008), al netto di tutte le variabili considerate. Le ragazze mostrano una probabilità ridotta del 53% di raggiungere l'eccellenza rispetto ai ragazzi. L'analisi per gruppi di resilienti (Tabella 2) mostra che il gap di genere è accentuato soprattutto tra gli avvantaggiati e fra chi viene da un contesto molto svantaggiato. È da notare che la minore probabilità di raggiungere l'eccellenza è confermata anche al netto della variabile relativa alla misura di ansia. L'ansia è uno dei fattori di maggiore attenzione in relazione alle performance di matematica secondo una prospettiva di genere (Steele, 1997; Spencer & Aaronson, 2002).

**Tabella 1. Regressione logistica binaria delle probabilità di essere uno studente *top performer* o non essere uno studente *top-performer*. Odds ratio, standard errors e p-value (\*\*\*) $p<0.01$ ,\*\*)  $p<0.05$ ,\*)  $p<0.1$ )**

		<i>Top-performers vs. Non top-performers</i>		
		<i>Odds-ratios</i>	<i>P-value</i>	<i>Standard Error</i>
Caratteristiche degli studenti	<i>Genere (Rif. Ragazzo)</i>			
	Ragazza	<b>0.534</b>	***	(0.092)
	<i>Status di immigrazione (Rif. Nativo)</i>			
	Prima e Seconda Generazione	<b>0.693</b>	**	(0.189)
	Beni di possesso culturali	<b>1.140</b>	**	(0.053)
	Status socio-economico e culturale(ESCS)	1.011		(0.957)
	Ansia per la matematica	<b>0.686</b>	***	(0.062)
	Autostima rispetto alla matematica	<b>2.145</b>	***	(0.063)
	Familiarità con i concetti matematici	<b>1.947</b>	***	(0.052)
Attività extracurricolari di matematica	<b>1.151</b>	***	(0.046)	
Caratteristiche delle scuole	Fattori in grado di influenzare il clima di scuola	<b>1.216</b>	***	(0.052)
	Proporzione di ragazze nelle scuole	<b>0.401</b>	***	(0.284)
	Media ESCS della scuola	<b>2.478</b>	***	(0.154)
	Proporzione di insegnanti di matematica	<b>32.615</b>	***	(1.041)
	Rapporto studenti/insegnanti	<b>1.043</b>	***	(0.012)
	<i>Tipo di scuola (Rif. Licei)</i>			
	Istituti Tecnici	<b>0.706</b>	**	(0.175)
	Istituti Professionali	<b>0.088</b>	***	(0.562)
	IeFP	<b>0.188</b>	***	(0.527)
	<i>Area geografica (Ref. Nord-Ovest)</i>			
	Nord-Est	<b>1.626</b>	***	(0.119)
	Centro	<b>0.749</b>	**	(0.132)
	Sud	<b>0.363</b>	***	(0.154)
	Sud e Isole	<b>0.214</b>	***	(0.157)
	Costante	<b>0.050</b>	***	(0.319)
N.	8,834			

**Status di immigrazione.** La presenza di una immigrazione stabile in Italia negli ultimi 15 anni ha consentito di condurre una serie di analisi sui dati PISA 2012. Per questa tornata la percentuale di studenti di prima e seconda generazione è risultata pari al 7,3% in Italia. Questa percentuale, sebbene in misura minore a quanto accaduto tra le tornate precedenti, è comunque cresciuta. La prima generazione di studenti risulta pari al 5,5% (4,2% nel 2009) e la seconda generazione di studenti rappresenta il 2% (1,3% nel 2009). Dal momento che la percentuale di studenti di seconda generazione rimane bassa (e sotto la soglia limite del 3% stabilita dall'OCSE per risultati statisticamente validi), questa ultima modalità è stata accorpata a quella degli studenti di prima generazione. Il modello di regressione logistica mostra che essere uno studente non nativo è penalizzante rispetto alla probabilità di essere uno studente eccellente se confrontata con la probabilità di uno studente nativo. Tra gli svantaggiati questa condizione non appare significativa ma è necessario considerare il numero di casi molto ridotto.

**Beni di possesso culturali.** Un numero consistente di teorie sostiene che i beni culturali si traducono in capitale culturale per lo studente e che questo, a sua volta, esercita un'influenza sui livelli di performance degli studenti (Willms, 2003). In generale, l'indice di possesso dei beni culturali sembra essere un predittore più consistente del più generico indice ESCS. Gli studenti che hanno un valore alto dell'indice dei beni culturali sembrano avere maggiori probabilità (incremento del 14%) di diventare *top performers*. In ogni caso se si osserva ciò che accade tra le categorie di resilienti e avvantaggiati questo indice non risulta più significativo.

**L'indice di status socio-economico e culturale della famiglia di origine (ESCS).** L'indice di status socio-economico e culturale della famiglia di origine è uno degli indicatori predittivi più utilizzato per predire le performance degli studenti nelle competenze di base. Nel modello di regressione binario, l'odds-ratio relativo all'ESCS non sembra influire sulla probabilità di essere un *top performer*. L'analisi per categorie di resilienti e avvantaggiati mostrano un fortissimo effetto dell'ESCS che risulta negativo sui resilienti e molto positivo sugli avvantaggiati.

**Ansia per la matematica.** Come anticipato, l'attenzione dei ricercatori si è molto focalizzata sull'effetto dell'ansia di ragazzi e ragazze sulla matematica. In termini assoluti, sono in misura maggiore le ragazze a manifestare sentimenti di ansia. Secondo una serie di studi, l'ansia è generata da un messaggio negativo durante la fase della prima socializzazione. Questo messaggio causa una minore capacità di saper affrontare i test di matematica in relazione a quanto i test sono ritenuti socialmente complessi (Meece, Wigfield & Eccles, 1990). PISA chiede agli studenti di riportare quanto sono d'accordo con le seguenti affermazioni: sono spesso preoccupato perché le lezioni sono troppo difficili; mi sento teso quando devo fare i compiti di matematica a casa; sono nervoso quando devo risolvere un problema di matematica; mi sento incompetente quando risolvo un problema di matematica; mi preoccupa prendere un voto basso in matematica (OECD, 2013). In generale, molti studenti affermano di essere particolarmente preoccupati per la matematica. Gli studenti ansiosi hanno sentimenti più negativi, sono spaventati e preoccupati per la matematica e questo gruppo di studenti hanno risultati più bassi rispetto ai colleghi che risultano meno ansiosi. Una parte di queste differenze nei risultati è riconducibile all'effetto diretto dell'ansia sull'attivazione delle risorse cognitive. Questo significa che studenti più ansiosi sono inabilitati nel dedicare abbastanza attenzione alla risoluzione dei problemi di matematica perché troppo impegnati a preoccuparsi per il tipo di materia. Gli studenti italiani, comparati alla media degli studenti OCSE, hanno livelli piuttosto elevati di ansia in tutte le aree principali. L'effetto negativo di questa variabile sulle performance è abbastanza uniforme trasversalmente a tutte le aree del paese, con valori che portano ad un decremento del punteggio da un minimo di 26 punti nel Sud e Isole fino ai 33 punti del Nord-Est e una media nazionale di 31 punti. La differenza di punteggio tra studenti che sono più ansiosi e quelli meno ansiosi (*range* interquartile) è pari a 70 punti (Fiore e Romeo, 2016b). Il modello di regressione logistica mostra l'effetto netto dell'ansia la probabilità di essere uno studente eccellente: al crescere dell'ansia le probabilità diminuiscono del 32%. Gli studenti *top performers* avvantaggiati ed, in particolare, quelli svantaggiati risultano essere meno ansiosi rispetto a quelli non *top performers*.

**Concetto di sé in matematica (autostima).** Pisa misura la misura in cui gli studenti credono nella propria capacità di riuscire a svolgere compiti di matematica. In termini assoluti le ragazze mostrano valori medi del concetto di sé più contenuti in matematica (anche se il dato varia per tipologia di scuola). Il Questionario Studente chiede agli studenti in quale misura sono d'accordo con le seguenti affermazioni: non sono molto bravo in matematica; ottengo voti alti in matematica; imparo velocemente in matematica; la matematica è sempre stata una delle mie materie preferite; capisco anche i concetti più complessi nei compiti di matematica. Gli studenti italiani hanno un'elevata autostima in confronto ai loro pari OCSE. Nel Sud, molti più studenti che nel Nord credono nelle proprie capacità. Le aree in cui l'effetto dell'autostima è maggiore sono quelle del Nord-Est e del Sud; qui, un incremento di questo indicatore implica un incremento nel punteggio di matematica di 39 e 37 punti rispettivamente. A livello nazionale, c'è un incremento di 32 punti per ogni incremento unitario dell'indicatore. L'odds-ratios indica un impatto significativo di questa variabile sulla probabilità di essere un *top performer*. Questo è vero per gli studenti avvantaggiati ed è particolarmente vero per gli studenti svantaggiati e fortemente resilienti.

**Familiarità con i concetti di matematica.** Avere familiarità con i concetti di matematica aiuta nella probabilità di essere un *top performer*. Questo è particolarmente vero per gli studenti resilienti, sebbene anche tra gli avvantaggiati si rilevi un effetto positivo di questa variabile.

**Attività di matematica scolastiche extracurricolari.** PISA chiede agli studenti di riportare quanto spesso (sempre, spesso, qualche volta, raramente o mai) gli studenti sono coinvolti in attività scolastiche extracurricolari di matematica (OECD, 2013). Le attività di matematica considerate sono: parlare di problemi di matematica tra amici; aiutare gli amici con la matematica; fare matematica come attività extracurricolare; partecipare a competizioni di matematica; fare matematica per più di due ore fuori dalla scuola; giocare a scacchi; programmare al computer; appartenere ad un club di matematica. Rispetto alla media gli studenti italiani partecipano più dei loro pari OCSE ad attività extracurricolari di matematica. Il livello di partecipazione mostra una grande variabilità tra aree: nel Sud Italia gli studenti partecipano più nelle attività di matematica che nel Nord. L'impatto di queste attività, in ogni caso, è più pronunciato nelle regioni del Nord-Italia con un incremento di 11 punti nel Nord-Ovest. A livello nazionale, avere un elevato coinvolgimento nelle attività nazionali sembra non avere un impatto sulle performance di matematica. La differenza di punteggio tra gli studenti che partecipano di più e quelli che partecipano meno alle attività di matematica sembra confermare il basso impatto di questa variabile sul punteggio di matematica. Tra gli avvantaggiati questa variabile sembra avere un effetto positivo.

**Tabella 2 – Regressione logistica multinomiale delle probabilità di essere uno studente *top performer* fortemente resiliente contro non essere uno studente *top performer* e uno studente *top-performer* avvantaggiato contro uno studente non *top performer*. Odds ratio, standard errors e p-value (\*\*p<0.01, \*\* p<0.05, \*p<0.1)**

	<i>Resiliente forte Top-Performer vs. Non Top Performer</i>		<i>Avvantaggiato vs. Non Top Performer</i>			
	<i>Coefficiente</i>	<i>Standard Error</i>	<i>Coefficiente</i>	<i>Standard Error</i>		
<i>Caratteristiche dello studente</i>						
<i>Genere (Rif. Ragazzo)</i>						
Ragazza	<b>-0.440</b>	*	(0.426)	<b>-0.563</b>	***	(0.141)
<i>Status di immigrazione (Rif. Native)</i>						
Prima e Seconda Generazione	0.141		(0.371)	<b>-1.047</b>	**	(0.448)
Beni di possesso culturale	0.192		(0.133)	0.005		(0.098)
Status socio-economico e culturale (ESCS)	<b>-3.056</b>	***	(0.134)	<b>1.751</b>	***	(0.121)
Ansia per la matematica	<b>-0.460</b>	***	(0.163)	<b>-0.337</b>	***	(0.098)
Autostima rispetto alla matematica	<b>1.173</b>	***	(0.186)	<b>0.881</b>	***	(0.101)
Familiarità con i concetti matematici	<b>1.063</b>	***	(0.135)	<b>0.677</b>	***	(0.079)
Attività extracurricolari di matematica	-0.109		(0.137)	<b>0.273</b>	***	(0.073)
<i>Caratteristiche delle scuole</i>						
Fattori in grado di influenzare il clima di scuola	<b>0.371</b>	**	(0.153)	<b>0.274</b>	***	(0.502)
Proporzione di ragazze nelle scuole	-0.204		(0.728)	<b>-1.144</b>	***	(0.502)
Media ESCS della scuola	<b>1.539</b>	***	(0.437)	<b>0.749</b>	***	(0.235)
Proporzione di insegnanti di matematica	<b>8.225</b>	***	(3.206)	1.186		(1.583)
Rapporto studenti/insegnanti	0.013		(0.039)	<b>0.70</b>	***	(0.21)
<i>Tipo di scuola (Rif. Licei)</i>						
Istituti Tecnici	0.118		(0.426)	<b>-0.568</b>	*	(0.312)
Istituti Professionali	-2.608		(0.436)	<b>-3.701</b>	**	(1.702)
IeFP	<b>-2.927</b>	**	(1.157)	-	-	-
<i>Area geografica (Ref. Nord-Ovest)</i>						
Nord-Est	<b>1.068</b>	***	(0.348)	<b>0.446</b>	**	(0.189)
Centro	0.560		(0.373)	<b>-0.362</b>	*	(0.205)
Sud	<b>-2.064</b>	***	(0.533)	<b>-1.068</b>	***	(0.237)
Sud e Isole	<b>-3.037</b>	***	(0.667)	<b>-1.557</b>	***	(0.264)
Intercetta	<b>-17.444</b>	***	(2.599)	<b>-30.805</b>	***	(2.399)
N.	8,834			8,834		

## 2.2 Le caratteristiche di scuola

**Clima di scuola.** L'indice del clima di scuola è costruito sulla base dei seguenti item del Questionario Scuola e mira a rilevare la misura in cui l'apprendimento degli studenti è inficiato da: assenze ingiustificate, ritardi nell'arrivo a scuola, presenza di atteggiamenti negativi verso gli insegnanti, vandalismo, comportamenti devianti (alcool o droghe illegali), intimidazioni e bullismo verso altri studenti. La scala dell'indice è invertita rispetto ai valori degli item: valori più elevati indicano comportamenti positivi (OECD, 2013). Un atteggiamento positivo degli studenti incrementa la possibilità di essere *top performers* in modo simile tra studenti avvantaggiati e svantaggiati.

**Percentuale di ragazze nella scuola.** Un incremento nella percentuale di ragazze nella scuola corrisponde ad una diminuzione nella probabilità di essere un *top performers* in matematica. Questo è confermato in particolare tra gli studenti avvantaggiati. In parte ciò si spiega con la tipologia di corsi frequentati da ragazze e ragazzi. Sfortunatamente l'indagine PISA non consente di offrire dettagli più specifici sul tipo di scuola ma solo se la scuola è un Liceo, un Istituto Tecnico, un Istituto Professionale o un centro di formazione professionale regionale (IeFP). I licei, in particolare, mostrano percorsi anche molto differenziati al loro interno: in alcuni casi si caratterizzano per percorsi molto forti e strutturati a livello matematico (ad esempio nei Licei Scientifici) ma in altri casi da un percorso matematico molto debole (ad esempio nei Licei per le Scienze Umane). Le ragazze scelgono, in misura maggiore dei ragazzi, percorsi che richiedono minori competenze matematiche.

**Livello medio di ESCS della scuola.** Il livello medio di status socio-economico e culturale degli studenti frequentati la scuola rivela che questo indicatore mostra percentuali di *top performers* più elevate laddove questo indicatore è più elevato e ciò risulta confermato sia per i resilienti e sia per gli avvantaggiati.

**Proporzione di insegnanti di matematica.** La proporzione è ottenuta dividendo il numero di insegnanti di matematica sul numero totale di insegnanti della scuola. Di fatto, questo indicatore rivela la solidità del percorso matematico all'interno della scuola mostrando l'effetto positivo di questa variabile sulla probabilità di essere un *top performer*. La proporzione di insegnanti di matematica nella scuola assume rilevanza soprattutto per gli studenti provenienti da un contesto fortemente svantaggiato.

**Rapporto numerico studenti/insegnanti.** L'indice è costruito dividendo il numero di studenti per il numero totale di insegnanti. Gli insegnanti part-time sono calcolati come 0.5 mentre gli insegnanti a tempo pieno come 1.0. L'odds-ratio indica che laddove il rapporto studenti/insegnanti è più elevato, la probabilità di essere *top performers* aumenta. Questa probabilità è particolarmente rilevante per gli avvantaggiati. È possibile ipotizzare che, in particolare per le ragazze, quando il rapporto tra studenti/insegnanti è più elevato e, conseguentemente, il rapporto con l'insegnante meno personalizzabile ciò consenta in parallelo di poter più facilmente svincolarsi dagli stereotipi che possono essere presenti negli insegnanti.

**Tipo di scuola.** Come detto in precedenza, uno dei limiti di PISA è di distinguere in modo generico e sommario il tipo di scuola, senza entrare nel merito delle caratteristiche del corso dello specifico tipo di scuola. In ogni caso, il modello di regressione logistica mostra che, al netto delle variabili incluse nel modello, i Licei sono il tipo di scuola nei

quali le probabilità di essere un *top performer* sono più elevate. La bassa presenza di studenti degli studenti negli istituti professionali e negli IeFP rende non significativi i valori di questa variabile nei modelli.

**Macro-Area geografica.** I risultati del modello logistico confermano il trend già visto nelle analisi descrittive: abitare in una regione del Nord-Ovest, ed, in particolare del Nord-Est aumenta molto la probabilità di essere un *top performer*. È interessante osservare come le principali differenze nell'essere un *top performer* sono particolarmente rilevanti tra gli studenti svantaggiati delle diverse aree del paese. Il modello di regressione multinomiale conferma che vivere nel Nord ed essere uno studente svantaggiato porta a maggiori probabilità di essere un *top performer* rispetto ad essere uno studente che vive nel Sud ed è svantaggiato (Fiore e Romeo, 2016a).

### 3. Conclusioni

A quindici anni l'eccellenza in matematica sembrerebbe una questione maschile. Si può discutere di se e come ciò può essere decostruito a favore di una maggiore rappresentatività delle ragazze: il dato di partenza, però, è quello di una indiscutibile maggiore e significativa presenza di ragazzi tra i livelli dell'eccellenza matematica. Le indagini nazionali e internazionali sembrano confermare il divario, soprattutto nei livelli di performance più elevati. Per quanto questa differenza sia ormai nota e abbastanza costante nel tempo, alcune azioni volte a ridurre il divario nei risultati di ragazze e ragazzi sono ancora possibili. È ormai noto come l'incremento della partecipazione femminile al mercato del lavoro potrebbe assicurare una sostanziale crescita nel prodotto interno lordo di ciascun paese (OECD, 2013). In modo simile, puntare ad incrementare l'eccellenza focalizzandosi sulle ragazze potrebbe far crescere il capitale umano del paese, e, a cascata, un gran quantità di fattori collegati al mercato del Lavoro e al GDP.

La maggiore presenza maschile tra i risultati eccellenti non è un dato nuovo per le indagini di rilevazione degli apprendimenti e non è un dato nuovo per la letteratura di settore che si occupa di questo tema da ormai più di 40 anni. Come spiegare? Innanzitutto è necessario tenere presente che per quanto costituiscano uno zoccolo duro difficile da decostruire nel tempo, le differenze medie, anche sull'eccellenza dove sono più ampie rispetto alla media più generale, sono contenute. Le teorie che attualmente trovano più credito rimandano al permanere dello stereotipo di genere in matematica che si attiva in modo più forte nel corso dell'adolescenza. Lo stereotipo si traduce in un maggiore impatto negativo per le ragazze su fattori quali maggiore ansia per la matematica, minore auto consapevolezza e fiducia nelle proprie capacità. Questo è un primo punto su cui chi si occupa di politiche educative potrebbe focalizzarsi. In secondo luogo si osserva come parte della differenza di genere è assorbita da indirizzi scolastici matematicamente più fragili scelti in misura maggiore delle ragazze, dalle rispettive famiglie e, non infrequentemente, anche su suggerimento degli insegnanti. È qui possibile lavorare su un doppio binario: da un lato, certamente, sull'orientamento delle ragazze verso percorsi di matematica più strutturati e dall'altro sul rafforzamento dei contenuti matematici e della relativa trasmissione di questi in tutti gli indirizzi scolastici. Perché, è bene ricordarlo, la matematica è una competenza di base ed è

anche una premessa per l'acquisizione di competenze scolastiche e professionali su basi durature.

## Bibliografia

Aaronson D., L. Barrow, W. Sander (2007) *"Teacher and student achievement in the Chicago Public High Schools"*, Journal of Labor Economics, No.1, 95-135.

Basinger J. (1997) "Graduate Record Exam is poor predictor of success in psychology." Academe Today, [www.cronicle.com/chedata/news.dir/dailarch.dir/9708.dir97080603](http://www.cronicle.com/chedata/news.dir/dailarch.dir/9708.dir97080603).

Benbow C.P., Stanley J.C. (1982) "Consequences in high school and college of sex differences in mathematical reasoning ability: A longitudinal Study", *American Educational Research Journal*, 19, 598-622.

Caplan J.B., Caplan J.P., (2005) "The perseverative Search for Sex Differences in Mathematics Ability" in Gallagher A.M., Kaufman, J.C., 2005 *Gender Differences in Mathematics. An integrative psychological approach*. Cambridge University Press.

Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J. McPartland J., Mood A.M., Weisfall F.D., York R.L., (1966) *Equality of Educational Opportunity? New International evidence*, US Government Printing Office: Washington DC.

Davies P.G., Spencer S.J. (2002) *Reinforcing the glass ceiling via stereotype threat: Gender stereotypic media images persuade women to avoid leadership positions*. Unpublished manuscript, Stanford University.

Fiore, B. (2008) *I ragazzi sono più bravi delle ragazze in matematica? Interpretare la relazione tra genere e competenze matematiche con il supporto dei dati OCSE-PISA 2003*. Tesi di dottorato, Università di Milano-Bicocca.

Fiore, B., Romeo, I. (2016) Resilienti e avvantaggiati eccellenti nelle regioni PON Sicilia, Campania, Calabria: Caratteristiche degli studenti e fattori di scuola in grado di favorirne l'incremento, in Palmerio, L. (a cura di). (2016), PISA 2012. Contributi di approfondimento. Roma: Franco Angeli – Open Access

Fiore, B., Romeo, I. (2016) Motivazione, impegno e fiducia in se stessi nelle regioni PON, In "PISA"2012. Contributi di approfondimento". in Palmerio, L. (a cura di). (2016), PISA 2012. Contributi di approfondimento. Roma: Franco Angeli – Open Access

Gallagher A.M., De Lisi R., (1994) "Gender differences in scholastic aptitude test mathematics problem solving among high ability students", *Journal of Educational Psychology*, 86(2).

Gallagher A.M., Kaufman, J.C. (2005) *Gender Differences in Mathematics. An integrative psychological approach*. Cambridge University Press.

Guiso L., Monte F., Sapienza P., Zingales L., (2008) *"Culture, Gender and Math"*, *Science*, 320, 1164, 2008

Halpern D.F., Wai J., Saw A. (2005) "Psychobiosocial Model: Why Females Are Sometimes Greater Than and Sometimes Less Than Males in Math Achievement" in *Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach*, ed. A. M. Gallagher and J. C. Kaufman (Cambridge: Cambridge University Press)

- Hyde J.S., Jaffee S. (1998) "Perspective from social and feminist psychology", *Educational Researcher*, 27(5).
- Leahey E., Guo G., (2001) "Gender Differences", *Mathematical Trajectories Social Forces*, Vol. 80, No. 2. (Dec., 2001) 713-732.
- Longobardi S., Agasisti T. (2012) "Studenti resilienti: quando la famiglia "non conta". Un'analisi esplorativa della resilienza nella scuola italiana.", *Statistica e Società*, Anno 1, N.3, pp 19-21.
- Martini A. (2005) "Il rendimento scolastico italiano. Valori nazionali e differenze regionali", *Osservatorio italiano* n.3/05, Il Mulino, Bologna
- Meece J.L., Wigfield A., Eccles J.S., (1990) "Predictors of math anxiety and its consequence for young adolescent course enrollment intentions and performance in mathematics", *Journal of Educational Psychology*, 82.
- Mills C.J., Ablard. K.E., Stumpf H. (1993) "Gender differences in academically talented young students mathematical reasoning: Patterns across age and subskills.", *Journal of Educational Psychology*, 85, 340-346.
- OECD (2010) *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011) *Against the Odds. Disadvantaged students who succeed in Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013) *PISA 2012 Results Through Equity. Giving every student the chance to succeed. (Volume II)*, Paris: OECD Publishing.
- Pennisi G. (2010) "La valutazione economica dei sistemi educativi e formativi (con una particolare attenzione anche alla situazione della 'crisi')", *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, n.46, pp.43-58.
- Robinson N.M., Abbot R.D., Beringer V.W., Busse J. (1996) "The Structure of abilities in math-precocious young children: Gender Similarities and Differences."in *Journal of Educational Psychology*,88.
- Steele C.M. (1997) "A treath in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance." *American Pshycologist*, 52.
- Sternberg R.J., Williams W.M. (1997) "Does the graduate record examination predict meaningful success in the graduate training of psychologist? A case study.", *American Psychologist*, 52 (6).
- Wang T., Lu J., Li B., Zheng Z. (2011) "Searching for the reasons of Shanghai students' high scores in PISA 2009 reading assessment with a school system perspective", *Curriculum and Instruction Quarterly*, 14(4), 93-116.
- Willms, J.D. (2003) *Ten hypotheses about socio-economic gradients and community differences in children's developmental outcomes*. Ottawa, Ontario, Canada: Applied Research Branchh of Human Resources Development Canada

## “SCUSATE SE VOGLIO FAR CARRIERA”: PRATICHE TRASFORMATIVE PER L’EDUCAZIONE DI GENERE

Francesca Bianchi, Loretta Fabbri, Alessandra Romano<sup>1</sup>

### 1. Il genere nella vita quotidiana

Ancora oggi i mondi della vita quotidiana sono organizzati ovunque, nelle società occidentali come in quelle orientali, nel Nord come nel Sud del mondo, in base ad alcuni confini fondamentali: quelli che separano, facendoli vivere fianco a fianco, gli uomini e le donne (Sassatelli, 2011). Le differenze di genere restano tra quelle più importanti e diffuse sia per la riproduzione della struttura sociale che per la gestione delle nostre identità. I risultati delle ricerche empiriche mostrano giorno dopo giorno come le garanzie giuridiche universaliste delle libertà individuali si intersechino con le violenze concrete della vita quotidiana e domestica di tutti i giorni. Si tratta di riscontri concreti che mostrano ancora utile un approccio di genere come luogo privilegiato dell’indagine sociologica.

Seppure il concetto di genere abbia una dimensione dinamica, nei contesti nei quali esso è in azione continuano ad essere presenti numerosi vincoli: d’altra parte, la nostra appartenenza ad una categoria sessuale e le connotazioni di genere ad essa associate non sono una maschera che possiamo indossare e abbandonare a piacimento, non sono un ruolo dal quale possiamo facilmente distanziarci ma un’identità “incorporata” che realizziamo continuamente. Si tratta di una pratica, quella di *fare il genere*, che fa sì che un certo tipo di maschilità o femminilità diventi per noi la nostra unica, irrinunciabile pelle (Sassatelli, 2011). Le pratiche di genere sono modalità socialmente create, riconosciute e sostenute all’interno delle relazioni sociali che stabiliscono l’identità, i sentimenti, le aspettative, le relazioni e i posizionamenti di potere appropriati del - e fra - maschile e femminile (Poggio, Selmi, 2012).

Come è noto, rispetto al sesso che fa riferimento al ruolo biologico, i termini *maschile* e *femminile* si riferiscono al genere sotto l’aspetto culturale. Il genere può essere definito come una struttura sociale perché rappresenta una particolare configurazione della nostra organizzazione. Così, ad esempio le pratiche sociali talvolta sottolineano la differenza tra maschile e femminile (si pensi ai vestiti *pre-maman*), a volte la negano (nei contesti lavorativi), a volte la mitizzano (giochi al computer), a volte la complicano (moda del terzo genere).

Una delle questioni chiave nell’analisi della disuguaglianza di genere riguarda come si apprende a comportarsi in modo maschile e femminile e come tale apprendimento contribuisca alla differenziazione e alla disuguaglianza tra i sessi. A tal proposito diventa cruciale osservare, tra gli altri aspetti, i meccanismi attraverso i quali si trasmettono

---

<sup>1</sup> L’articolo è frutto della riflessione comune delle autrici. Tuttavia, Francesca Bianchi ha curato la stesura dei paragrafi 1 e 2, Loretta Fabbri quella del paragrafo 3 e Alessandra Romano quella del paragrafo 4, le considerazioni conclusive sono da attribuirsi congiuntamente alle autrici.

modelli di interpretazione dei ruoli di genere in famiglia, a scuola, in società. Le differenze di genere vengono infatti costruite quotidianamente mediante la struttura del mercato del lavoro, la divaricazione negli orientamenti scolastici, la divisione dei compiti all'interno della famiglia ma anche attraverso una continua ritualizzazione cerimoniale che le rende allo stesso tempo scontate e immediatamente riconoscibili (Sassatelli 2010, Goffman 1977). I meccanismi di apprendimento si sviluppano innanzitutto tramite le principali agenzie di socializzazione ovvero famiglia e scuola.

Per quanto riguarda la prima, il genere ha a che fare con l'identità che viene appresa e realizzata in un'infinità di situazioni ordinarie. La socializzazione di genere comincia alla nascita (ma se il sesso del nascituro è conosciuto, ancor prima della nascita) e continua attraverso meccanismi come l'imitazione, i giochi di ruolo, le dinamiche di gruppo. La famiglia permette a uomini e donne di realizzare comportamenti coerenti con i modelli di identità maschile e femminile rendendo espliciti gli atteggiamenti di genere. Il genere e i modi culturali tradizionali di comportarsi verso maschi e femmine sono forze potenti per cui i genitori continuano a relazionarsi ancora oggi in modo diverso con i figli maschi e le figlie femmine: ciò è vero perfino per quei genitori che si considerano egualitari in termini di relazioni di genere ma che poi richiedono un impegno di collaborazione diverso a figli maschi e femmine nel lavoro domestico (Weisner, Garnier e Loucky, 1994; Todesco, 2013).

Nel caso dell'istituzione scolastica, la maggior parte delle insegnanti delle scuole elementari è costituita da donne mentre i dirigenti sono uomini e, dunque, fin dall'inizio dell'esperienza educativa, i bambini vedono gli uomini in posizione di autorità e dominio nei confronti delle donne (Richmond-Abbott, 1992, Biemmi 2010a). Gli insegnanti possono trattare in modo diverso i bambini a seconda del loro genere con conseguenze significative per quello che riguarda i processi di apprendimento. Le maestre tendono a incoraggiare di più l'indipendenza e l'assertività, orientando le scelte e ottenendo il consenso altrui nei bambini piuttosto che nelle bambine. Spesso si presta meno attenzione alle bambine ricompensando le studentesse quando mettono in atto comportamenti adattivi e gli studenti maschi quando sono assertivi: ad esempio viene incoraggiata l'accettazione di una posizione subordinata da parte delle bambine evitando di affidare loro compiti da svolgere in autonomia sebbene i maschi lavorino spesso in autonomia. Dunque, senza rendersene conto, gli insegnanti ricompensano gli studenti quando si comportano in modo coerente con gli stereotipi da essi nutriti in materia di ruoli di genere (Rumiati, 2010).

Nonostante i miglioramenti sperimentati nelle nostre società, ancora oggi restano numerosi stereotipi. Nei libri scolastici i maschi hanno una parte molto più ampia delle femmine (Biemmi, 2010b). Anche le attività dei due generi risultano diverse: i maschi compiono imprese avventurose realizzando attività all'aperto che richiedono abilità, forza e indipendenza mentre le femmine cucinano e puliscono per i maschi o, ancora, aspettano il loro ritorno in ambito domestico. Perfino nei testi universitari emergono stereotipi perché le donne sono raffigurate meno sovente o in modo più tradizionale rispetto agli uomini. Tali raffigurazioni contribuiscono a perpetuare lo stereotipo culturale secondo cui gli uomini sono più forti, attivi e operanti nel mondo per risolvere problemi mentre le donne tendono a essere più deboli, passive e a concentrare i loro interessi nell'ambito familiare. I dati rivelano come il trattamento sessista ricevuto a scuola si traduca in livelli inferiori di autostima fra le bambine delle scuole elementari e le ragazze delle scuole superiori (Rumiati, 2010). Le indagini, infatti, mostrano che le

femmine mettono più in evidenza tensione e stress legati all'impegno scolastico e senso di insicurezza riguardo al futuro. Così, ad esempio, le rappresentazioni del mondo educativo sviluppate dalle studentesse implicano la concezione della scuola come esperienza, auto-espressione, realizzazione di sé, piacere personale mentre dagli studenti la scuola viene concepita in termini di motivazione al successo e alla carriera - la scuola serve cioè per trovare un *buon* lavoro, aspetto che sottolinea il guadagno e l'impresa - e quindi costituisce uno strumento di accesso alle posizioni sociali, una fase transitoria verso il lavoro (Colombo, 2010)<sup>2</sup>.

Infine a scuola, come in altre realtà educative, è diffusa la convenzione dell'uso del maschile generico nel linguaggio italiano: si parla in genere di ministro, assessore, chirurgo, notaio anche se ci si riferisce a una donna. Tale convenzione può essere considerata un modo velato per perpetuare il dominio maschile e le ricerche suggeriscono che tale linguaggio sessista crei nella mente delle persone, soprattutto in quella degli uomini, immagini di individui prevalentemente di sesso maschile: quando leggiamo e sentiamo dire "gli uomini" invece di leggere o sentire dire "le donne" o "le persone" pensiamo immediatamente agli uomini e ciò può costituire un rinforzo simbolico all'esclusione delle donne da molti ambiti sociali.

Nella nostra vita sono dunque in opera stereotipi culturali ovvero meccanismi di categorizzazione usati per interpretare la realtà di genere acquisiti precocemente nel corso dello sviluppo che vengono poi riprodotti attraverso l'accettazione di *regole sociali* e *tradizioni culturali*. Si pensa che maschi e femmine, oltre a essere diversi fisicamente, posseggano caratteristiche cognitive e psicologiche diverse: ad esempio, un tipico stereotipo per l'uomo è "*l'uomo possiede coraggio, logica, spirito di avventura, attitudine al comando*" mentre un tipico stereotipo per la donna è "*la donna possiede capacità di esprimere sentimenti, remissività, vulnerabilità, attenzione per gli altri*".

Così, nonostante molti giovani intendano 'resistere' rispetto alle definizioni egemoniche di genere per cui spesso si trovano ragazzi che odiano lo sport o ragazze che desiderano diventare astronave - con ciò indicando come il genere possa anche essere agito dai soggetti in quanto variabile di cambiamento e presa di distanza dalle routine e dagli stereotipi - esiste, come ha ben illustrato Raewyn Connell (2011), una difficoltà insita nel processo di costruzione dell'identità e nell'invenzione di modelli di condotta in un ordine di genere che appare segnato inequivocabilmente dal potere. Il modello della socializzazione riconosce solo una direzione nel processo di apprendimento, quella che porta alle norme previste dal ruolo sessuale. Essere uomini o donne è un processo e una pratica che si realizza nelle diverse realtà sociali in cui i soggetti si trovano ad agire e tuttavia tale identità viene a essere consolidata mediante aspetti materiali - come il portamento, le dimensioni corporee, il modo di parlare - e aspetti simbolici - come i discorsi, le classificazioni e categorie - di cui le persone non possono facilmente spogliarsi. Da questo punto di vista, gli stereotipi tendono a influenzare le scelte dei giovani inducendoli a percorsi orientati al genere rispetto alle aspettative di ruolo interiorizzate fin dall'infanzia e confermate da figure significative.

Se negli ambienti istituzionali (famiglia, scuola, lavoro) sono in atto processi espliciti e impliciti che esercitano un controllo sulla struttura di genere per cui si possono

---

<sup>2</sup> Quali sono gli aspetti a cui maschi e femmine non rinuncerebbero nella loro vita? Nel caso delle studentesse a sicurezza, autonomia, auto-espressione nel lavoro, figli e laurea; nel caso degli studenti a guadagno, carriera e un buon rapporto affettivo.

rinforzare gli stereotipi aprendo il terreno a visioni semplificate della realtà, è anche vero che le istituzioni educative sono quelle che più stanno promuovendo la presenza femminile nella società e tale fenomeno sta permettendo alle studentesse di raggiungere risultati educativi eguali se non addirittura superiori a quelli maschili con importanti ricadute sulle opportunità occupazionali poiché nel nostro paese le donne più istruite hanno maggiori probabilità di iniziare una carriera lavorativa collocandosi meglio nel mercato del lavoro una volta acquisito un diploma o una laurea (Naldini, Solera, Torriani, 2012). Le donne con un titolo di studio più alto tendono anche a conciliare meglio lavoro e famiglia: sono in grado di mobilitare più beni e risorse, servizi di mercato e tempo dei familiari (tra cui i partner che collaborano di più laddove le coppie risultano più istruite) e risultano migliori nella fruizione culturale, nelle capacità progettuali e relazionali (Esping-Andersen, 2011; Todesco, 2013).

## 2. Le azioni del Dipartimento

Il paper che qui presentiamo intende illustrare i risultati di una serie di attività realizzate presso il Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale dell'Università degli Studi di Siena negli anni accademici compresi tra il 2013 e il 2016. Nel quadro della realizzazione di un profondo processo riorganizzativo del Dipartimento stesso - che ha visto il rilancio di alcune attività strategiche tra cui internazionalizzazione, didattica, orientamento, terza missione - si è prestato particolare attenzione, da un lato, al ripensamento delle principali funzioni svolte dalla componente docente e, dall'altro, alla considerazione degli studenti/delle studentesse come attori sociali intenzionali, chiamati a prendere parte in modo più incisivo alla progettazione e realizzazione dei propri percorsi di apprendimento.

Se l'illustrazione dei complessi processi riorganizzativi che hanno coinvolto l'istituzione dipartimentale esula da questo scritto, appare particolarmente interessante, per il presente contributo, l'analisi relativa al ruolo giocato dagli studenti e dalle studentesse. In effetti è apparso subito chiaro che in un Dipartimento in cui risulta particolarmente presente la componente femminile data l'esistenza di un Corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione e di un Corso di laurea in Lingue per la comunicazione interculturale e d'impresa, pensare ad un più attivo coinvolgimento studentesco avrebbe implicato fare i conti con la questione del genere. Dal momento che i contesti educativi rappresentano scenari di elezione per esplorare i processi di riproduzione dei modelli dominanti di maschilità e femminilità e, con essi, il mantenimento delle disuguaglianze di genere o, in contrapposizione, del loro scardinamento, è su questa specifica dimensione che si è concentrata la nostra riflessione.

Le diverse iniziative sono state progettate da un gruppo di docenti che hanno rivestito e tuttora rivestono funzioni di *governance* (ad esempio, la Direttrice del Dipartimento, la delegata all'orientamento, la delegata alla ricerca, i presidenti dei Comitati per la didattica). L'équipe così composta appare coinvolta non solo in impegni di *governance* e didattica ma si configura come gruppo di ricerca interdisciplinare (formata da sociologi, pedagogisti, linguisti) a testimonianza del fatto che la complessità della dimensione di genere richiede di essere esplorata con una molteplicità di sguardi analitici e che gli stessi *gender studies* sono il frutto di un attraversamento continuo di confini, da cui peraltro traggono la propria ricchezza interpretativa, e a testimonianza del fatto che il

ruolo dei docenti può diventare strategico per uno sviluppo in chiave emancipativa dei modelli identitari di genere.

Nel nostro caso, ci si è resi conto fin da subito che sviluppare nuove capacità partecipative (e organizzative) nelle studentesse avrebbe voluto dire promuovere una diversa cultura educativa e professionale attraverso la valorizzazione di processi di apprendimento trasformativi. Ritenendo che l'università possa svolgere un ruolo strategico nel modificare le autorappresentazioni delle giovani donne sia in campo educativo che professionale, il focus delle attività è stato quindi la concezione e l'implementazione delle traiettorie di apprendimento per facilitare lo sviluppo di una visione educativa e di una cultura del lavoro considerate come esplicita progettazione di sé e delle proprie competenze in chiave trasformativa.

In effetti, nelle numerose iniziative via via realizzate sono risultati evidenti i forti condizionamenti culturali e gli stereotipi sia per quanto riguarda la rappresentazione dei percorsi formativi che di quelli professionali. Solo per citare alcuni esempi, presso le matricole era diffusa l'idea che la carriera professionale fosse una questione prettamente maschile o che le aspirazioni delle donne dovessero essere modeste e attente a non invadere campi poco praticabili, tradizionalmente di dominio maschile. Per tali motivi si è cercato di mettere a punto:

- attività di orientamento in ingresso e in uscita (orientamento al lavoro) che potessero rivelarsi utili per lo sviluppo di una diversa auto-percezione e auto-rappresentazione in campo educativo e professionale;
- indagini conoscitive e progetti di ricerca intervento con campioni di studentesse dei due Corsi di laurea triennali presenti nel Dipartimento.

La disponibilità e la partecipazione attiva delle universitarie hanno permesso di rilevare potenzialità e criticità esistenti, mettendo a punto progetti che le aiutassero a sviluppare concretamente nuove concezioni identitarie monitorando e valutando costantemente i progressi raggiunti.

Per quanto riguarda il primo tipo di attività è necessario ricordare il progetto "Giovani e lavoro" che, attraverso una serie di seminari e laboratori di orientamento in uscita, ha teso a sviluppare una rappresentazione più efficace e meno stereotipata della carriera professionale in campioni di studentesse delle scuole superiori e matricole universitarie (Bianchi, *forthcoming*).

Nel caso delle seconde si è partiti dal problema di coniugare ciò che si studia con lo sviluppo di specifiche competenze professionali. Da ciò è derivato il Progetto di ricerca intervento "La studentessa ricercatrice - Lo studente ricercatore" che ha coinvolto attivamente una parte delle studentesse frequentanti i due Corsi di laurea triennali in Scienze dell'educazione e della formazione e Lingue per la comunicazione interculturale e d'impresa, le cui traiettorie occupazionali sono considerate incerte, ambigue e contraddittorie. In alcuni casi le studentesse hanno assunto il ruolo di co-ricercatrici lavorando sulla rilevazione di problemi reali costruendo basi empiriche utili per arrivare a prendere decisioni; in altri, invece, hanno affrontato questioni affidate loro direttamente da *stakeholder* esterni.

Nell'ambito dei progetti di ricerca intervento, le indagini "Famiglia, caregiver, welfare. La rete di sostegno" e "Nuovi ruoli femminili e uomini in trasformazione" hanno evidenziato i condizionamenti dei modelli culturali sulle identità femminili nel nostro paese, diversamente da quanto avviene nei paesi dell'Europa settentrionale e

continentale dove risultano in azione non solo politiche sociali che promuovono la parità di genere ma comportamenti genitoriali più stimolanti dell'autonomia ed indipendenza delle figlie oltre che favorevoli ad una divisione di genere più equa. Allo stesso tempo, l'analisi del ruolo maschile e delle modalità di conciliazione tra occupazione e lavoro familiare (domestico e di cura), ha mostrato uno scenario in via di trasformazione che sta portando ad una lenta ma inevitabile ridefinizione dei ruoli maschili. Altre indagini da segnalare sono *"Life long learning. Come incentivare e gestire la richiesta di formazione universitaria degli adulti"* che ha mostrato come sia ancora oggi difficile, per le donne occupate e con figli, avvicinarsi o riavvicinarsi agli studi universitari anche a causa della mancanza di strumenti informativi chiari e/o specifici dispositivi di supporto e come tali criticità non facciano altro che ampliare il divario tra le opportunità maschili e femminili in ambito professionale; con *"L'Università siamo noi"* si è invece rilevata la necessità di potenziare la partecipazione alla vita universitaria e rafforzare la cittadinanza studentesca incentivando la presenza dei giovani, in particolare delle giovani donne, negli organi rappresentativi e di *governance* (ad esempio, nei Comitati per la didattica o nella Commissione paritetica) del Dipartimento. Infine la terza ricerca *"La Giostra del saracino, una questione di genere"*, ha preso in considerazione ruolo e funzioni femminili all'interno dell'evento aretino *"La Giostra del saracino"*<sup>3</sup>. Ciò ha permesso di evidenziare, da un lato, le distorsioni esistenti e, dall'altro, le nuove possibili prospettive di sviluppo. Far luce sul divario di genere esistente – ad esempio una prevalenza squisitamente maschile all'interno degli organi coinvolti – ha portato a far emergere l'importanza di educare il contesto e la cittadinanza locale rileggendo una tradizione storica in chiave trasformativa - attraverso la proposta di istituzione di un Comitato Donne e l'aumento della partecipazione femminile ai Consigli direttivi della Giostra. L'ultima ricerca *"Pensare il lavoro senza stereotipi di genere"* verrà illustrata nei prossimi paragrafi.

### 3. **"Scusate se voglio far carriera": una ricerca trasformativa**

La ricerca *Pensare il lavoro senza stereotipi di genere* nasce dalla progettazione di processi di innovazione organizzativa e didattica che mirano all'implementazione di piattaforme di apprendimento finalizzate all'acquisizione di competenze trasversali in grado di facilitare la costruzione di identità professionali sfidanti all'interno dei corsi di studio.

Il problema da risolvere è stato l'implementazione di una cultura del lavoro che sappia attraversare la didattica e accompagnare le studentesse verso efficaci prefigurazioni professionali.

Ci si è interrogati su come accompagnare la costruzione di identità professionali spesso ancorate a distorsioni di genere, predisponendo *setting* di apprendimento che permettano alle studentesse di accedere a traiettorie di validazione e sviluppo di un'idea del lavoro capace di rispondere alle loro aspettative reali e in grado di sfidare la complessità del mondo del lavoro.

---

<sup>3</sup> La Giostra del Saracino è una rievocazione storica che si svolge nella città di Arezzo alla quale partecipano i quattro quartieri in cui è suddivisa la città toscana. Si tratta di un'antica competizione cavalleresca, che affonda le sue origini nel Medioevo, e consiste nel colpire un bersaglio, posto sullo scudo del *Buratto* (un automa girevole che impersona il "Re delle Indie") con un colpo di lancia al termine di una veloce carriera a cavallo.

### 3.1 Gli obiettivi

- individuazione ed esplicitazione delle teorie-in-uso (Argyris, Schön, 1998) e dei saperi taciti (Polanyi, 1969)<sup>4</sup>;
- individuazione delle distorsioni sociolinguistiche, psicologiche e epistemologiche (Mezirow, 2003);
- progettazione e implementazione di traiettorie di apprendimento finalizzate all'acquisizione di una rappresentazione del lavoro e della propria identità professionale validata e criticamente fondata (Mezirow, 2003);
- istituzionalizzazione di processi di apprendimento emancipativi che consentano lo sviluppo di un'adeguata cultura del lavoro nelle studentesse.

### 3.2 La metodologia e le fasi

**Fase 1: mettere in parola.** Rilevazione dei significati che le studentesse attribuiscono ai costrutti di lavoro e di carriera attraverso a) focus-group condotto dalle ricercatrici nel contesto d'aula, b) progettazione condivisa di interviste che le studentesse hanno effettuato ad altre studentesse, c) rilevazione delle rappresentazioni e individuazione delle distorsioni psicologiche, sociolinguistiche e epistemologiche emerse. Perché si è partiti dalla carriera? Perché è un termine "sfidante" e "urtante" che in genere non viene usato dalle donne.

**Fase 2: la validità delle prospettive di significato adottate.** Attraverso le interviste, sono stati facilitati spazi e opportunità di dialogo riflessivo e critico come mezzo per la verifica della validità degli assunti epistemologici, sociolinguistici e culturali rispetto all'idea del proprio sé professionale<sup>5</sup>. Con le interviste alle colleghe, le studentesse si sono appropriate di una forma di autogestione della ricerca, della distribuzione e diffusione dei dati come mezzo di trasformazione collettiva delle prospettive di significato attraverso la consapevolizzazione circa le prospettive di significato utilizzate per interpretare il proprio futuro professionale (*"dove penso di lavorare? Perché ho scelto questa professione? Pensare che alle bambine piaccia il rosa, che i maschi siano più*

---

<sup>4</sup> Poiché i modelli simbolici, le prospettive di significato, le metafore e gli schemi di significato sono "tutti prodotti di un'assimilazione non riflessiva personale o culturale, la possibilità di una distorsione negli assunti e nelle premesse rende la riflessione e la dialettica critica essenziali per la validazione delle idee espresse. Un assunto distorto, o una premessa distorta, induce il discente a vedere la realtà in un modo che limita arbitrariamente ciò che viene incluso, impedisce la differenziazione, ostacola gli altri approcci alla visione della realtà o non facilita l'integrazione dell'esperienza" (Mezirow, 2003, p. 119).

<sup>5</sup> Le distorsioni epistemologiche derivano dalle prospettive che abbiamo acquisito nelle fasi evolutive precedenti, dagli stili cognitivi, di apprendimento e di indagine, da una consapevolezza limitata, dall'uso inappropriato di una focalizzazione globale piuttosto che dettagliata o del pensiero concreto/astratto; gli schemi di significato disfunzionali possono nascere da premesse sociolinguistiche distorte, attinenti a ideologie specifiche, norme e regole prescrittive, codici culturali e di linguaggio, aspettative di ruolo derivate dalla socializzazione secondaria, prototipi, scenari d'interazione prefigurati e teorie che servono a inquadrare selettivamente l'esperienza. Le deformazioni psicologiche, infine, nascono dall'assunzione dei divieti genitoriali e degli educatori, ed assumono la forma di funzioni adulte "perdute", cioè bloccate dalle inibizioni, dai meccanismi psicologici di difesa e dai bisogni nevrotici, creando una impasse decisionale (Mezirow, 2003, p. 143).

*aggressivi e le bambine più dolci..., regalare bambole o macchinine su quali basi si fonda? è un fatto naturale o culturalmente costruito?"*).

**Fase 3: esempi non familiari e confronto con dilemmi disorientanti.** Sono stati organizzati incontri con testimoni privilegiate portatrici di storie di successo nel mondo imprenditoriale. Gli incontri con esempi non familiari forniscono attività e pensieri divergenti e in controtendenza con ciò che ci è familiare ("*così è, ma anche altrimenti*") e costituiscono l'inizio di nuove elaborazioni. L'identità nella pratica è un'esperienza del familiare e non-familiare: sono gli esempi inconsueti e stimolanti che generano la tensione per aprirsi a nuovi corsi di azione (Wenger, McDermott, Snyder, 2008, p. 106). Lavorare sulle prospettive di significato abilita capacità di discriminare, evidenziare i problemi, decentrare e assumere punti di vista diversi, significa costruire quelle piattaforme di apprendimento che non lasciano i singoli in balia delle proprie storie personali, ma consentono elaborazioni conversazionali in *setting* discorsivi e dialogici per apprendimenti condivisi. Tale operazione assume un valore ancora più legittimo se rappresenta una traiettoria di sviluppo strategico del Dipartimento e dei suoi attori organizzativi.

L'idea del proprio sé in professione si modifica non solo grazie all'esperienza universitaria ma soprattutto grazie al contatto con esempi, modelli e pratiche che inducono specificazioni, elaborazioni a posteriori mettendo in discussione prospettive univoche e precritiche (Mezirow, 2003).

### *3.2.1 Le partecipanti*

Negli anni accademici compresi tra il 2013 e il 2016 hanno partecipato circa 90 studentesse frequentanti il secondo e il terzo anno del Corso di laurea in Scienze della educazione e della formazione, che hanno dato vita a comunità di ricerca aggregandosi informalmente. Ogni aggregazione è stata composta dal gruppo dei pari e dal docente come facilitatore dei processi di ricerca.

### *3.2.2 Il contesto*

La ricerca è nata in un contesto di aula, sollecitato a favorire dialoghi e forme conversazionali che consentano di capitalizzare il vissuto psicologico e sociale delle partecipanti e la creazione di condizioni che facilitino possibili apprendimenti dalla propria esperienza, sostenendo con metodologie attive e strumenti di analisi le fasi di lettura, esplicitazione e elaborazione delle rappresentazioni per orientare decisioni e azioni future.

### *3.2.3 La ricerca trasformativa*

L'intento della ricerca trasformativa non è solo quello di rilevare le rappresentazioni e le eventuali distorsioni al loro interno, ma di far sì che le partecipanti condividano traiettorie trasformative. In questo caso oggetto della trasformazione sono le prospettive di significato e l'acquisizione di competenze trasversali e procedurali che consentano di apprendere a lavorare in gruppo, a utilizzare la ricerca come strumento di formazione e a risolvere problemi cercando dati empirici.

Le studentesse hanno assunto il ruolo di “ricercatrici” in un contesto protetto e hanno indagato come oggetto di indagine un problema significativo ed emancipativo.

Le ricercatrici hanno predisposto piattaforme discorsive per facilitare la rilevazione e l’esplicitazione delle teorie-in-uso e delle distorsioni e la restituzione attraverso le mappe cognitive nel processo di *inquiry* collaborativa, in cui la ricerca di soluzioni ai problemi fosse un processo di ricerca collaborativa relativo alle prefigurazioni professionali (*come mi rappresento come professionista; qual è la mia idea del lavoro; quali sono le mie aspettative e quali sono i miei obiettivi; dove e come mi colloco nel futuro*).

### 3.3 Gli assunti

In quali termini la partecipazione alla ricerca da parte di studentesse universitarie ha consentito loro da una parte di affrontare il problema e l’oggetto, dall’altra di entrare dentro un *setting* didattico partecipativo e finalizzato ad apprendere come costruire conoscenze utili alle soluzioni di un problema<sup>6</sup>? L’esplicitazione degli assunti di carattere metodologico e di carattere teorico viene riportata nella tabella 1 e nella tabella 2.

**Tabella 1: Gli assunti metodologici**

Assunto 1	L’adozione della ricerca trasformativa si configura come un processo socialmente valido e condiviso, finalizzato alla risoluzione dei problemi di una determinata comunità
Assunto 2	Il rigore e la rilevanza della ricerca sono posti dentro ad un paradigma di pluralismo metodologico
Assunto 3	I processi di cambiamento trasformativo sono multilivello, multidimensionale e <i>multistakeholders</i>
Assunto 4	La ricerca è trasformativa se tematizza le distorsioni socio-linguistiche, epistemologiche e psicologiche presenti nelle comunità di ricerca, quando è utile e ha valore emancipativo
Assunto 5	Lo scambio tra ricerca e pratica ha una funzione di <i>scaffolding</i> : conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche si integrano

**Tabella 2: Gli assunti teorici**

Assunto 1	La progettazione di traiettorie di apprendimento promuove e sostiene apprendimenti trasformativi
Assunto	Apprendimenti situati: si apprende attraverso la partecipazione

---

<sup>6</sup> “parte significativa del sapere che circola tra gli attori e dentro le organizzazioni può essere attivato e valorizzato in contesti euristici che consentano interazioni e condivisioni linguistiche soprattutto quando abbiamo a che fare con forme di conoscenza prodotte dal suo uso in contesti pratici. Se dal punto di vista della ricerca gli attori assumono il ruolo di indagatori e in questo senso si accompagnano ai ricercatori nella costruzione dell’oggetto d’indagine, dal punto di vista trasformativo la ricerca si inserisce anche nella logica di apprendimento e formazione dei soggetti coinvolti al fine di incrementare il bagaglio delle conoscenze posseduto dai singoli attori in funzione della condivisione e dell’utilizzo dei saperi situati nelle comunità coinvolte” (Fabri, 2008, p. 143).

2	a pratiche culturali, sociali ed educative
Assunto	Buona parte del nostro apprendimento è inconsapevole
3	
Assunto	Il lavoro sulle distorsioni socio-linguistiche consente di
4	sviluppare schemi interpretativi critico-riflessivi
Assunto	Necessità di validare i limiti delle culture familiari (buone teorie
5	e cattive pratiche, i copioni familiari)

## 4. Dalle distorsioni ad un costrutto evolutivo di lavoro

### 4.1. Dispositivi e strumenti

La rilevazione di distorsioni, saperi disfunzionali e/o inconsci (come quello che il lavoro domestico e di cura è un problema della donna, non della coppia genitoriale) è avvenuta attraverso la capacità di scandagliare le premesse e gli assunti che sono alla base delle teorie-in-uso e delle distorsioni. Al fine di evidenziare i momenti di rilevazione e i punti di trasformazione, abbiamo adottato il framework ORID (domande Obiettive, Riflessive, Interrogative e Decisionali) (Marsick & Maltbia, 2009) con cui analizzare le tracce e i testi raccolti<sup>7</sup> (Confronta tabella 3).

**Tabella 3: L'analisi testuale secondo il framework ORID (Marsick & Maltbia, 2009)**

Gli interrogativi		Elementi di interazione	Punti di trasformazione
<b>Il problema</b>	A livello organizzativo-dipartimentale: progettare e implementare traiettorie di apprendimento per facilitare una visione del lavoro come progettazione di sé e delle proprie competenze dentro corsi di laurea a prevalenza femminile	Interazioni tra docenti e studentesse Interazioni tra novizi ed esperti Interazioni tra professioniste e studentesse Interazioni tra pari	Ricerca-intervento partecipativa con le studentesse, incontri con testimoni privilegiate, approcci professionalizzanti
<b>Domande oggettive (Che cos'è la carriera?)</b>	<i>Ero convinta che fosse una questione riguardante solo il genere maschile</i>  <i>Per gli altri le aspirazioni di una</i>	Interazione tra ricercatrici e studentesse	Intercettare la domanda conoscitiva circa l'identità

<sup>7</sup> Le domande obiettive attengono al che cosa, quando, come dell'oggetto di indagine. Le domande riflessive esplorano il perché, quali sentimenti e quali pensieri hanno i soggetti su quell'oggetto d'indagine. Le domande interpretative attengono al significato che si attribuisce all'oggetto di indagine, e agli apprendimenti pregressi. Le domande decisionali riguardano la sfera delle decisioni, rispetto al presente, ma anche al passato, al futuro e alle azioni da programmare (Marsick & Maltbia, 2009).

	<p><i>donna dovrebbero essere "limitate" e attente a non invadere campi impraticabili</i></p> <p><i>un lavoro al fianco di un uomo. La segretaria...</i></p> <p><i>Ad esempio quando frequentavo la scuola alberghiera sognavo di fare la chef in una nave da crociera e tutti rispondevano che era un sogno da accantonare poiché irrealizzabile in quanto donna.</i></p>		professionale
<p><b>Domande riflessive (Se ti dico carriera cosa ti viene in mente?)</b></p>	<p><i>Per le donne è molto difficile fare carriera, al contrario gli uomini pensano sempre in grande anche se poi si fermano</i></p> <p><i>Ho sempre sognato un ruolo direzionale, un ruolo importante, ma sono consapevole che per una donna è molto difficile raggiungere l'apice nel campo lavorativo. Come farai quando avrai i figli, meglio un lavoro part-time</i></p> <p><i>Se cerco tra madri e amiche non trovo troppo esempi incoraggianti (Noemi 1994)</i></p>	<p>Interazione tra ricercatrici esperte e studentesse. Coinvolgimento degli esempi e dei modelli femminili</p>	<p>Individuare le presupposizioni che sostengono le opinioni circa il costruito di carriera</p> <p>Interrogare le convinzioni circa i ruoli femminili e il costruito di carriera e il modo in cui sono messe in atto nei diversi contesti di vita</p>
<p><b>Domande riflessive (Perché secondo te nell'asilo nido ci sono più educatrici donne che uomini?)</b></p>	<p><i>Perché io in quanto donna sento che è un compito che spetta a me. E' più naturale per una donna stare con bambini piccoli (Nicoletta, 1994)</i></p>		<p>Interrogare quali presupposti sostengono le cornice di riferimento sul costruito di carriera</p>
<p><b>Domande interpretative e (Come ti</b></p>	<p><i>Da piccola sognavo di fare la modella, ma tutti mi dicevano che non avrei potuto farla, allora</i></p>	<p>Interazione tra ricercatrici esperte e studentesse.</p>	<p>Esplicitare le distorsioni psicologiche,</p>

<b>immagini la tua carriera?)</b>	<i>crescendo aspiravo ad un ruolo totalmente opposto: la calciatrice. Adesso non lo so. Non so di preciso che lavoro voglio intraprendere, sicuramente voglio ricoprire un ruolo nell'ambito educativo.</i>	Interazione tra studentesse e studentesse colleghe/compagne di avversità	sociolinguistiche e epistemologiche e sull'identità professionale
<b>Domande interpretative (E i tuoi genitori cosa sognano per te?)</b>	<i>Trovare un buon marito per costruire una famiglia e trovare un lavoro compatibile con essa (Tannaz 1994)</i>		Riconoscere l'influenza dei modelli genitoriali nello sviluppo dell'idea di sé nel lavoro.
<b>Domande interpretative (Quando ti sei iscritta all'università che cosa hai pensato?)</b>	<i>Mi piacevano gli insegnamenti presenti nel corso di laurea e aspiravo a diventare maestra di asilo (Linda 1994)</i>		
<b>Domande interpretative (Secondo te la maternità è un compito che spetta a noi o anche agli uomini?)</b>	<i>È un ruolo prettamente femminile</i>		Muoversi da distorsioni e interpretazioni pre-critiche a prospettive critiche sulla carriera
<b>Domande decisionali (E secondo te, quando le donne fanno un figlio cosa accade?)</b>	<i>La donna diventa mamma e...tutto diventa difficile</i>		Chiedere cosa e perché pensano quello che pensano le studentesse e le compagne di avversità
<b>Domande decisionali</b>	<i>Ad una bambina si tende a regalare bambole ad un</i>	Interazioni tra ricercatrici esperte,	Esplorare modelli di

<p><b>(Che tipo di regalo faresti ad una bambina e ad un bambino e perchè?)</b></p>	<p><i>bambino tutto fuorché queste</i>  <b>Perché?</b> <i>Per rispettare le diverse inclinazioni</i></p>	<p>studentesse co-ricercatrici e compagne di avversità. Proposte di intervento a livello organizzativo (coinvolgimento di testimoni privilegiate per fornire esempi di donne che ce l'hanno fatta).</p>	<p>carriera alternativi, confrontarsi con il non familiare, incontrare testimoni privilegiate, accedere a traiettorie evolutive di carriera.</p>
---	--	---	--

Come descritto nella tabella 3, nella narrazione le distorsioni emergenti si caratterizzano come dilemmi disorientanti relativi alla famiglia e al lavoro, vengono espressi e riconosciuti i limiti delle culture famigliari (*buone teorie e cattive pratiche*) e l'influenza delle culture educative che guardano alla professionalizzazione del profilo delle laureate in scienze dell'educazione solo come future maestre e insegnanti (*"ho scelto di insegnare perché è un lavoro compatibile con la famiglia", le bambine "cuscinetto"*).<sup>8</sup> Come già dichiarato nel § 1, ogni processo di interpretazione è vincolato alla storia personale, agli apprendimenti pregressi, al processo di socializzazione nel quale si è immersi fin dalla nascita. Nella vita quotidiana si usano interpretazioni che sono il frutto della propria storia per guidare l'azione futura, da cui dipende il modo di prendere una decisione, rivedere il punto di vista personale, tentare di risolvere un problema. Quante volte si confonde ciò che è culturale con ciò che è naturale? Ed è da movimenti pre-critici come questi che originano le distorsioni sociolinguistiche, finendo con il guidare le azioni e le scelte delle persone. Nelle risposte alle domande sulla famiglia e sul lavoro, le studentesse attribuiscono i lavori di cura alle donne (*"voglio fare l'educatrice perché mi piacciono i lavori di cura"*). Come rendere disorientante e sfidante questa distorsione? Ricercando quale base empirica giustifica queste affermazioni e chiamando in causa l'ideologia post-femminista che decostruisce l'origine sociale degli stereotipi in merito (Mezirow, 2003; Whiston, Kellett, 2004). Quali distorsioni sono state oggetto di processi di validazione? In Tabella 4 sono state riportate le principali distorsioni delle studentesse.

---

<sup>8</sup> "L'apprendimento è un processo dialettico d'interpretazione, nel quale interagiamo con oggetti ed eventi sotto la guida di un set preconstituito di aspettative. In genere, quando apprendiamo, attribuiamo un vecchio significato ad una nuova esperienza. In altre parole, usiamo delle aspettative consolidate per capire e analizzare la natura percepita di un'esperienza che fino a quel momento mancava di chiarezza o era stata interpretata in modo errato" (Mezirow, 2003, p. 19).

**Tab. 4: Le distorsioni**

Distorsioni

*Epistemiche*

- Mancanza di un'idea evolutiva del lavoro  
*"Voglio fare l'educatrice d'infanzia"*  
*"Voglio lavorare con gli anziani"*  
*"Voglio sentirmi utile"*  
*"Mi piacciono i lavori di cura"*

*Psicologiche*

- La carriera è un costrutto "rimosso" che non riguarda le donne  
*"Volevo fare la modella. In televisione erano tutte belle e felici, poi mi hanno convinto che non ero adatta...allora dato che non ero femminile volevo fare il calciatore"*  
*"Ho fatto l'alberghiero, volevo fare lo chef nelle navi da crociera, ma i miei insegnanti dicevano che non era un lavoro da donna"*  
*"Voglio fare l'educatore nei contesti carcerari e tutti mi dicono che non è un ruolo adatto ad una donna"*
- La creazione di miti infantili di genere legati alle evoluzioni di carriera  
*"Volevo fare la segretaria di un uomo in carriera"*  
*"Volevo fare la modella e sono finita per credere, grazie ai giudizi degli altri, che l'unica mia possibilità fosse di aspirare a molto meno. Così ho creduto di dover appassionarmi a qualcosa di tipicamente maschile: il calcio, da qui il sogno di diventare calciatrice"*  
*"ho sempre aspirato a ruoli importanti e tutti mi hanno sempre fatto notare "attenta sei una donna", così ho avuto paura a pensarmi neurochirurgo"*

*Socio-*

*linguistiche*

- La presenza di pochi esempi positivi  
*"Se cerco tra madri, amiche, non trovo troppi esempi incoraggianti"*
- La costruzione sociale circa il ruolo attribuito alla donna

*“La donna diventa mamma e tutto diventa difficile”*

*“Trovare un buon marito per costruire una famiglia e trovare un lavoro compatibile con essa.”*

- Le differenze di genere
- *“Un uomo si giustifica se non riesce a far carriera. Una donna si giustifica se vuol far carriera”*



Quali sono gli esempi che le studentesse incontrano in famiglia? Le studentesse hanno raccontato che fino alle scuole superiori le pratiche di educazione genitoriale si collocano sulla ricerca dell'uguaglianza (*“studia ciò che vuoi studiare”*) oppure alcuni genitori (anche se una minoranza) indirizzano verso l'istituto che si presta a possibili sbocchi occupazionali successivi.

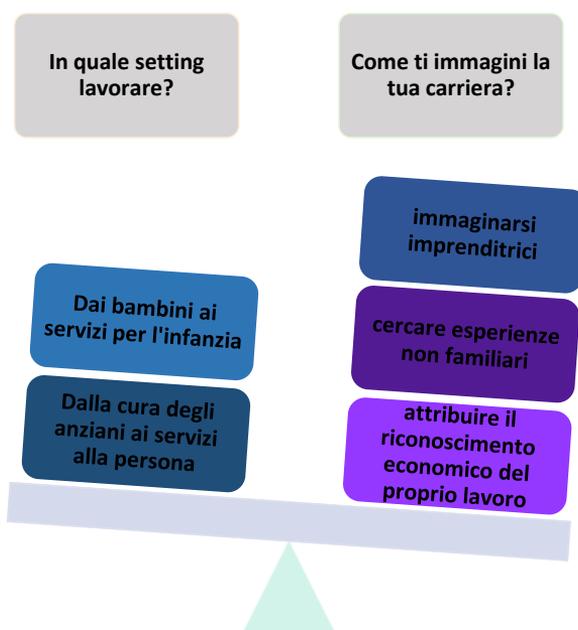
Attraverso la sperimentazione di azioni di supporto dentro i corsi di studio finalizzate alla trasformazione delle prospettive e attraverso esperienze di confronto/condivisione tra gruppi di pari, è stato possibile accedere a quella parte dell'apprendimento che è inconsapevole e che riguarda le conoscenze tacite apprese nei modelli familiari e culturali: *perché pensiamo che alle bambine piaccia il rosa, perché si crede che i maschi siano più aggressivi e le bambine più dolci..., perché regaliamo bambole o macchinine.*

Le attività svolte consentono di validare i propri assunti per superarli, di acquisire spirito imprenditoriale e capacità di gestione dei servizi, non solo di lavoro in forme dipendenti: *perché vogliamo fare le educatrici e non le progettiste di servizi educativi, perché ci immaginiamo dentro un lavoro e non progettiste di un servizio, perché il problema della famiglia è solo femminile.*

Che cosa hanno guadagnato le studentesse? Il passaggio da un'idea semplice ad un'idea complessa del lavoro, in cui occorre muoversi verso traiettorie evolutive, quali:

- da mi piacciono i bambini (*"voglio fare l'educatrice di infanzia"*) alla progettazione di servizi per l'infanzia;
- dalla cura degli anziani (*"voglio lavorare con gli anziani"*) alla progettazione di servizi alla persona;
- immaginarsi imprenditrici;
- il riconoscimento economico (*"voglio sentirmi utile"*).

**Figura 1: Traiettorie evolutive del costruito di carriera**



**Figura 2: Le dimensioni coinvolte**



## 4.2. Apprendimenti in corso. Le competenze promosse dall'*inquiry*

I risultati della ricerca mostrano che le studentesse stanno transitando da posizioni stereotipate a traiettorie evolutive: da una parte sono interessate a esperienze di apprendimento all'estero, come l'Erasmus, e a percorsi professionalizzanti di alta formazione, dall'altra convivono con gli stereotipi di genere, secondo cui *un uomo deve giustificarsi se non riesce a far carriera, una donna deve giustificarsi se vuole far carriera*. L'orientamento al lavoro, dunque, è un problema di genere. Non solo, quindi, sono promosse *hard skills*, conoscenze tecniche relative alle professioni, ma anche *soft skills*, competenze sociali, gestionali, di leadership e imprenditoriali: nell'esperienza del dilemma disorientante<sup>9</sup>, le studentesse ricercatrici sono professioniste in situazione che non hanno soluzioni prestabilite per i problemi della pratica ma li cercano attraverso l'*inquiry*. Che cosa hanno appreso le studentesse?

1. la sperimentazione della ricerca come strumento di formazione e di professionalizzazione;
2. possedere la propria esperienza e non essere la propria esperienza (Mezirow, 2003);
3. la concezione del gruppo dei pari come risorsa, dal momento che la condivisione di un problema permette di aggregarsi con compagne di avversità con cui progettare insieme possibili corsi di azione;
4. la capacità di decentramento cognitivo, grazie al confronto con esperienze non familiari e al dialogo riflessivo come procedura rigorosa per diventare consapevoli delle proprie prospettive di significato (Mezirow, 2003);
5. la partecipazione a pratiche intellettuali socialmente situate e condivise che hanno consentito di apprendere in situazione competenze procedurali.

Figura 3. Le competenze promosse dall'*inquiry* come metodo di ricerca collaborativa



<sup>9</sup> Le fasi della trasformazione delle prospettive secondo Mezirow (2003, p. 166) originano da uno sconcerto, da un "momento A-Ah!", da cui deriva l'autoesame, la valutazione critica degli assunti epistemologici, socioculturali o psichici, la scoperta che il proprio processo di trasformazione è comune e che altri hanno già assunto un cambiamento analogo (*il confronto con le compagne di avversità, la ricerca di nuovi modelli*), l'esplorazione delle opzioni che prospettano nuovi ruoli, nuove relazioni e azioni, la pianificazione di nuovi corsi di azione, l'acquisizione di conoscenze e competenze utili all'implementazione dei propri piani, la sperimentazione e familiarizzazione con nuovi ruoli (*le studentesse ricercatrici*), una reintegrazione nella propria vita, sulla base delle condizioni imposte dalla nuova prospettiva.

## 5. Considerazioni conclusive

Il contributo ha inteso presentare la sperimentazione di azioni di supporto che nell'ambito di un Dipartimento con corsi di laurea dalle traiettorie occupazionali indeterminate si è concretizzata nella ideazione e realizzazione di progetti di ricerca finalizzati a migliorare la vita universitaria individuando supporti per la prefigurazione di specifici destini professionali. Negli spazi di apprendimento e di ricerca le studentesse si sono sentite membri legittimati di una comunità che progetta e concerta con loro le iniziative per rendere la pratica didattica più vicina alle competenze richieste dal mondo del lavoro. In questo senso si sono create condizioni organizzative e formative in grado di sostenere la costruzione dell'identità professionale delle partecipanti e di traiettorie evolutive del costruito di carriera, facilitando l'incontro con il mondo del lavoro già durante gli anni dell'università (fin da matricole) e attuando ricerche che possano da una parte consentire di indagare i problemi e i dilemmi disorientanti, dall'altro facilitare il lavoro di gruppo promuovendo azioni riflessive emergenti da scambi e interazioni dialettiche.

Il confronto con le esperienze non note di testimoni privilegiate ha costituito il passaggio all'incontro con il non familiare, con modelli alternativi e l'apertura a possibili cambiamenti (Wenger, 2006). L'invito a guardare ai modelli relativi al genere, alle famiglie di altre culture, di altre nazioni e alla carriera costituisce l'invito a cercare nuovi esempi di storie di successo.

In definitiva, i progetti e le azioni messe a punto, da un lato, hanno permesso di superare nelle giovani donne visioni tradizionali e stereotipate della realtà sociale e, dall'altro, di potenziare le opportunità di trasformazione delle loro identità professionali.

## Bibliografia

- Argyris, C., Schön, D. (1978) *Organizational Learning, A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Beseghi E., Vittorio Telmon V. (a cura di) (1992) *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi F. (forthcoming) "Voci di donna: le traiettorie femminili tra progetti e stereotipi in un'iniziativa di orientamento universitario", *About gender*.
- Biemmi I. (2010a) *Genere e processi formativi. Sguardi maschili e femminili sulla professione di insegnante*, Pisa: ETS.
- Biemmi I. (2010b) *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bloor M., Frankland J., Thomas M., Robson K. (2001) *Focus Groups in Social Research*, New York: Sage Publishing.
- Colombo M. (2010) *Maschile e femminile a scuola*, in E.Besozzi (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma: Carocci.
- Connell R. (2011) *Questioni di genere*, Bologna: il Mulino.
- Durst M. (a cura di) (2008), *Donne in-segnate: genere e ri-appropriazione di sé*, Milano: FrancoAngeli.
- Esping-Andersen G. (2011), *La rivoluzione incompiuta. Donne, famiglie, welfare*, Bologna: il Mulino.
- Fabbri L. (2008) *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma: Carocci.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di) (2008) *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L., Melacarne C. (2016) *Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento*, in Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di) (2016) *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce: PensaMultimedia.
- Goffman E. (1977) "The Arrangement between the Sexes", *Theory and Society*, 4, 301-332.
- Mezirow J. (2003) *Apprendimento e Trasformazione*, Milano: Cortina.
- Naldini M., Solera C., Torrioni M.P. (2012), *Corsi di vita e generazioni*, Bologna: il Mulino.

- Piccone Stella S., Saraceno C. (1996) *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.
- Poggio B., Selmi G. (2012) "Sfidare i confini di genere", *About gender*, 1, 2, I-VIII.
- Polanyi M. (1968) *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.
- Richmond-Abbott M. (1992), *Masculine and Feminine. Sex Roles over the Life Cycle*, New York: Mc Graw-Hill.
- Rumiati R. (2010), *Donne e uomini*, Bologna: il Mulino.
- Sassatelli R. (2010), "Presentazione. Rappresentare il genere", *Studi culturali*, 1, 37-70.
- Sassatelli R. (2011), *Presentazione. Uno sguardo di genere*, in R.Connell, *Questioni di genere*, Bologna: il Mulino.
- Schön D.A. (1993) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Shani A.B. (Rami), Guerci M., Cirella S. (a cura di) (2014) *Collaborative Management Research*, Milano: Raffaello Cortina.
- Taylor E.W., Cranton P. (2012) *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Todesco L. (2013) *Quello che gli uomini non fanno. Il lavoro familiare nelle società contemporanee*, Roma: Carocci.
- Weisner T.S., Garnier H., Loucky J. (1994), "Domestic Tasks, Gender Egalitarian Values and Children's Gender Typing in Conventional and Nonconventional Families", *Sex roles*, 30, 1/2: 23-54.
- Wenger E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Whiston S.C., Kellet B.K. (2004) "The influences of the family of origin on career development: a review and analysis", *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.

## RELAZIONI SCOLASTICHE GENERATIVE DI RISORSE SOCIALI: IL SAPERE FEMMINILE FONTE PRIMARIA DI ATTIVAZIONE E DI CURA

Federica Zantedeschi

### 1. Introduzione

In questo tempo di profonde incertezze e grandi cambiamenti in cui sono venute meno forme di condivisione e reciproco riconoscimento nei paradigmi sociali tradizionali, la scuola rimane ancora per tutti un ambiente fondamentale di riferimento e di mediazione sociale. In essa educazione e formazione rappresentano passaggi vitali nei quali crescita e sapere dipendono in modo imprescindibile dall'esistenza e dalla qualità di relazioni di accompagnamento e di sostegno, generative di rapporti vitali, di legami che nascono, crescono, si coltivano e durano nel tempo.

Uno spazio esistenziale, questo, che va protetto, difeso e possibilmente ampliato, poiché non appare possibile rinunciare ad un reciproco fiducioso affidamento verso un ambiente in cui gli scambi generano tessuto sociale che connette, che genera legami, che crea occasioni ed offre opportunità per il futuro.

Del guadagno generato dal complesso sistema di relazioni intessute all'interno delle scuole, si occupa questo contributo, nella convinzione che quanto viene vissuto in termini di relazioni sapientemente attivate, possa essere considerato un "capitale sociale", un prodotto cioè in cui relazioni e scambi producono risultati visibili in ordine ai vissuti individuali, al benessere e al successo scolastico dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze che vivono nella scuola i loro anni di formazione.

In questi passaggi fondamentali di creazione di nuovi orizzonti di civiltà, un ruolo determinante lo rivestono le figure adulte che con intenzione e desiderio, riflettono, programmano e agiscono i loro saperi e la propria vita nell'esperienza professionale. L'impronta che in misura maggiore si imprime in questa complessità è senza dubbio quella femminile, se non altro per la maggiore presenza che le donne occupano nelle scuole, soprattutto nei primi gradi di istruzione.

Lungo tutto il '900 è avvenuta la femminilizzazione della scuola di base. Le scuole si sono popolate di donne, insegnanti e studentesse: la presenza femminile si è andata sempre più consolidando. Si tratta ora di una presenza maggioritaria che ha cambiato il volto della scuola (Mecenero, 2008: 38).

Alcune di queste presenze sono state testimoni privilegiate e protagoniste del racconto etnografico scritto in seguito ad una ricerca svolta sul campo, di cui riporterò qui un estratto. L'indagine intendeva dare voce ad esperienze di scuola facendo luce su esempi significativi di attivazione e sulle zone d'ombra, sempre più presenti nelle scuole in Italia in questi ultimi due decenni: cambiamenti organizzativi interni e un continuo e repentino movimento sociale si impongono spesso in tutta la loro criticità.

A partire da questa premessa si avviava un percorso di ricerca che ha guardato alla scuola prima di tutto come luogo di incontri, coesione e riconoscimento sociale, in cui nascono, si creano e si coltivano *risorse di capitale* per i ragazzi, per le loro famiglie, per le comunità. Da questa angolazione, dalla quale un futuro di possibilità nuove può essere pensato, si sono osservate le relazioni attivate a scuola, ritenute un dispositivo indispensabile di leva e di attivazione di nuove invenzioni sociali. Il prodotto è un

racconto di esperienze vissute dagli attori coinvolti, di testimonianze significative riportate per la maggior parte dalle donne che ho incontrato e cercato. Sono loro che hanno avuto e continuano ad avere all'interno delle scuole un ruolo di primo piano di stimolo e spinta rispetto al tema indagato.

## 2. Saper partire dall' esperienza

Era una grigia giornata di ottobre quel lunedì mattina, quando suonai per la prima volta il campanello della scuola A. Massalongo di Verona. Un vecchio e maestoso edificio che accoglie la scuola primaria e la scuola materna all'interno di un quartiere storico di Verona. La sua posizione centrale anche rispetto ai luoghi dei saperi universitari, che si snodano tutto intorno, in quel momento mi sembrava attribuisse a quella scuola anche un significato simbolico di centralità riservato ai bambini e alle bambine che la frequentano e che proprio in quel luogo si accostano a saperi ed esperienze sociali nuovi.

Iniziava così il mio percorso di ricerca, in un campo a me noto in verità. Insegnavo nella scuola già da una quindicina d'anni e vivevo in prima persona le tematiche che questa volta, da esterna, avrei dovuto indagare. Ero consapevole che la difficoltà maggiore che mi si sarebbe presentata fin da subito sarebbe stata quella di guadagnare quella distanza utile alla restituzione di un resoconto fedele e oggettivo della realtà, che non fosse mediata dal mio sapere. Tuttavia sapevo anche che proprio la mia appartenenza ai quei luoghi fisici e simbolici avrebbero probabilmente indirizzato il mio sguardo, già guidato da quei vissuti che fanno guardare la realtà con una certa saggezza e una postura rispettosa. Confidavo che quella stessa esperienza, che altrove dividevo, avrebbe nutrito di suggerimenti ed intuizioni la mia pratica, dello "stare con", perchè, come afferma Piasere, la stessa etnografia è una pratica, è prima di tutto un'esperienza (Piasere, 1998:47).

Avrei infatti utilizzato una modalità di ricerca piuttosto inedita per le scienze dell'educazione. L'interesse della pedagogia verso l'etnografia si è sviluppata in Italia solo in questi ultimi anni. Un'attenzione che si andata via via ampliando per la crescente necessità di dare lettura dei cambiamenti prodotti nel tessuto sociale e culturale come conseguenza, ad esempio, dei flussi migratori che hanno interessato il nostro paese (Gobbo, 2003: 2) e la loro ripercussione all'interno delle scuole e delle altre agenzie educative. Si coglie in questa pratica una possibilità poco esplorata: avvicinare gli obiettivi della ricerca alle azioni e alle intenzioni dei soggetti osservati lì, nel momento e nel luogo in cui accadono. E proprio da lì maturare un pensiero di significato a partire dalle azioni agite (Mortari, 2003) e narrarlo, portando in evidenza con fedeltà vissuti scolastici complessi e se possibile, esempi di attivazione e di ricerca di intraprese, nate nell'esperienza e nella contingenza delle realtà particolari. Da qualche decennio ormai la scuola italiana vive condizioni di criticità che in varia misura sono state analizzate a partire da diversi punti di vista. I complessi processi di cambiamento che l'hanno investita sia a livello interno, dall'introduzione continua di nuovi indirizzi organizzativi, sia dall'esterno, per il veloce processo di mutamento sociale, la richiamano ad uno sforzo continuo di riposizionamento e ricerca di nuovi equilibri. Una crisi di *sostanza* oltre che di *forma* (Colombo et alii, 2006), che interessa la nostra scuola come altre in Europa (Scanagatta e Maccarini, 2009) e che rispecchia lo stato d'essere del più ampio contesto sociale in cui viviamo.

Le scienze sociali e dell'educazione hanno svolto indagini e analisi per dar lettura di quanto accade, elaborato teorie e avanzato proposte.

Di particolare interesse a mio avviso, per l'angolazione dalla quale analizza il tema, è la prospettiva suggerita dai recenti studi sul capitale sociale, che sostanzia con una teoria fortemente strutturata un sentire che accompagna molti e molte che insegnano nella scuola: per gestire la complessità è necessario un continuo gioco dei ruoli in relazioni che mettano in campo competenze, forme di resistenza attiva e nuove invenzioni sociali. Ciò richiede ovviamente disponibilità e forme di flessibilità, apertura a nuove sfide e prospettive che non tutti sono disposti ad accogliere. Tuttavia l'opportunità che questa prospettiva propone, di guadagni visibili prodotti dalla competenza relazione dei soggetti coinvolti, può rappresentare una leva e una spinta anche per coloro che sono saldamente ancorati sui rassicuranti orizzonti dei loro ruoli.

### 3. Capitale sociale e relazioni scolastiche

Il concetto di *capitale sociale* è un tema che nel passato ha avuto, proprio in campo educativo, uno degli ambiti elettivi del suo impiego e sviluppo ma che in Italia, fino a tempi recenti, ha trovato scarsa applicazione come chiave di lettura dei processi educativi (Scanagatta e Maccarini, 2009) soprattutto da parte della pedagogia (Bottani, 2002), sebbene esso individui proprio in campo educativo un ambito di ricerca dal quale attingere conoscenze e stimoli sul piano teorico e di ricerca empirica. Come ricorda Symeou (2008) molte delle definizioni di capitale sociale hanno animato studi anche intorno ad ambiti educativi e tuttavia il viaggio di questo concetto nel mondo dell'educazione non è stato molto lungo (Dika, Singh, 2002; Bottani, 2002).

“Social capital remain an elusive concept” (Leonard, 2005), la sua definizione rimane una questione di difficile demarcazione. Gli studiosi si trovano concordi nel considerare il tema all'interno delle reti di relazioni a carattere fiduciario e cooperativo dalle quali un soggetto può trarre un beneficio personale sia in termini materiali sia immateriali (Donati, Colozzi, 2006). La molteplicità di definizioni ha portato anche all'elaborazione di altrettanti approcci metodologici che ostacolano un generale consenso su come indagare le forme di capitale sociale e come ricavarne utili risvolti applicativi.

Il tema ha le sue origini agli inizi di questo secolo e prende le mosse dallo studio di un educatore americano L. J. Hanifan, supervisore incaricato nelle rural schools del West Virginia.

L'autore coniugò il tema ad una visione di scuola come luogo di relazioni, spazio sociale fondamentale nel quale coltivare l'identità e la coesione sociale delle famiglie, della comunità, del quartiere, grazie al contributo di tutti gli attori in campo.

Sono i lavori di Coleman ad essere maggiormente citati quando il concetto di capitale sociale viene messo in relazione con quello di educazione. Il capitale sociale per Coleman inerisce alla struttura delle relazioni con e tra tutti gli attori in campo (Symeou, 2008). Egli lo considera incorporato nelle relazioni tra le persone e in quanto tale non tangibile. Stando a quanto affermato da Coleman in una relazione sarebbe possibile riconoscere un certo tipo di capitale sociale che diventa direttamente proporzionale alla messa in campo del capitale umano delle persone, che partecipano a quella relazione. In altre parole, la qualità e il tipo di relazione che viene stabilita da due o più soggetti sta nella messa in gioco dei propri capitali, che corrispondono a ricchezza, competenze, obiettivi,

aspirazioni, desideri, e che spingono le persone a mettersi nel gioco delle relazioni. Coleman parla anche di *potenziale educativo* contenuto nelle relazioni sociali, intendendo il capitale sociale come risorsa per scambi utili di informazioni che il soggetto può ricavare da altre persone, e grazie a questo, migliorare la sua azione: gruppi di genitori che si uniscono in associazione per sostenere l'attività della scuola costituiscono una forma di capitale sociale. Il loro coinvolgimento nella vita scolastica dei figli è stato identificata come un esempio paradigmatico della rilevanza del capitale sociale come istanza educativa. Una capacità che porta le scuole e le famiglie in interazione a costituirsi come *comunità funzionale*, all'interno della quale i precetti normativi si rafforzano e sono più chiaramente ed efficacemente trasmissibili ai giovani. "Per Coleman le scuole possono operare per ridurre le disuguaglianze ascritte dalla nascita agli individui, non entrando in competizione con la socializzazione primaria o tentando di rimuoverla, ma costruendo una comunità funzionale con le famiglie degli studenti, aumentando la frequenza degli incontri con queste e rafforzando le relazioni con loro, creando cioè capitale sociale" (Tronca, 2007: 16-17).

Recentemente anche in Italia il dibattito sul tema ha animato la discussione non solo della sociologia ma anche di altre scienze umane. Tra gli autori che si stanno interessando al tema, di particolare interesse per il nostro ambito di ricerca è la "prospettiva relazionale" elaborata da Donati. Egli definisce il capitale sociale come "un certo tipo di relazioni sociali e precisamente quelle relazioni in cui le persone mostrano e praticano la fiducia reciproca e seguono norme di cooperazione, solidarietà, reciprocità" (Donati, 2003: 33). Quella di capitale sociale per Donati è una tesi e non solamente un'utile metafora: essa coglie una forma specifica di relazioni le quali si differenziano razionalmente da altre forme di relazioni, perché producono "*beni relazionali*" (Donati, 2006: 7). In questo senso creare capitale sociale significa costruire un senso nuovo del vivere le relazioni nelle dimensioni del tempo e dello spazio che abbiamo a disposizione; senso nuovo che supera la rigidità dell'istituzionale per avvicinarsi in modo più umano all'essere persona, come le organizzazioni vitali aperte e mobili, di cui parla Piussi (2006), continuamente reinventate e rilanciate in altre direzioni.

Non si può dire che quello di capitale sociale sia un concetto nuovo. Da sempre le scienze dell'educazione fondano le loro riflessioni su concetti quali relazione, incontro, fiducia, responsabilità e corresponsabilità. Il concetto di *relazione* rimane uno dei cardini fondamentali attorno al quale si pensa, si programma, si orienta l'agire educativo, che non è mai un agire casuale ma sempre voluto e desiderato. "L'evento educativo si caratterizza innanzitutto come evento relazionale. Esso non riguarda infatti soltanto un singolo soggetto, sia esso l'educatore o l'educando, ma concerne sempre necessariamente un livello di complessità superiore poiché coinvolge entrambi i poli della relazione educativa" (Iori, 2000: 109).

La relazione che crea capitale è molto vicina a quel tipo di "*relazioni senza fine*", come le definisce Piussi, "la cui vita non dipende dal sistema di potere e dal denaro, ma che si attiva e riattiva per un bisogno-desiderio umano di senso, di partecipazione e di scambio fuori da rapporti di astratta equivalenza o di unidirezionale o utilitaristico investimento" (Piussi, 2006: 29). Il capitale sociale è un certo modo di essere delle relazioni sociali, oppure, detto in altri termini, "le relazioni sociali possono, a certe condizioni, divenire capitale sociale" (Tronca, 2007: XXIII).

Questa visione amplia la considerazione di una relazione educativa individuale, verso la sfera sociale, come capitale per l'individuo ma anche per la comunità intera.

#### 4. Racconti di scuola

Una delle esperienze di scuola che ho osservato durante la mia ricerca sul campo risulta emblematica rispetto al tema preso in esame e costituisce un esempio abbastanza ricorrente, pur nella sua specificità, dello stato di salute in cui versa la maggior parte delle nostre scuole.

Le scuole del centro della città di Verona dalla fine degli anni '90 hanno perso la loro connotazione di scuole di quartiere. La migrazione di alunni da una parte all'altra della città, l'accoglienza di utenti dalle zone della provincia e il contemporaneo arrivo massiccio di famiglie immigrate, soprattutto in certe zone periferiche, ne hanno in pochi anni cambiato il volto.

Ciò ha rotto equilibri consolidati nel tempo, sui quali anche il fare scuola trovava elementi di continuità a rassicurazione.

Posta geograficamente al confine del quartiere, la scuola Bartolomeo Rubele si trova vicina a zone residenziali ricche della città ed ha ospitato fino alla fine degli anni novanta bambini provenienti per lo più da famiglie borghesi. Accanto a questo tipo di utenza frequentavano la scuola anche alunni provenienti da una scuola speciale, con handicap e disagi anche gravi, e di case famiglia. Poi i primi arrivi di stranieri. Si assisteva quindi anche al contemporaneo abbandono della scuola da parte di molte famiglie italiane. Le cause furono attribuite a tutte le problematiche che questa utenza così variegata comportava, che ha fortemente messo in crisi questa scuola che nell'anno 2000/2001 avrebbe accolto solo sei bambini per la nuova classe prima.

Il Provveditorato agli Studi e il comune ne avevano già prospettato la chiusura e l'utilizzo dell'edificio per altri scopi.

Alla dirigente e alle insegnanti si presentava in prospettiva un problema non da poco: la possibile chiusura di un ambiente importante non solo per i bambini e le loro famiglie, ma per l'intera comunità. Un luogo adiacente alla parrocchia, quindi anche spazio di aggregazione e incontro. Sarebbe stata una grande perdita per tutti. La necessità di attivarsi per scongiurare tale minaccia chiamava alla messa in campo di convinzioni, motivazioni e competenze delle insegnanti alla ricerca di alternative possibili come soluzioni della crisi.

La preside che in quegli anni era presente nell'istituto mi raccontò di quel pomeriggio, in cui di ritorno da un incontro presso il Provveditorato agli Studi, era stata discussa la situazione della Rubele. Il ridotto numero di nuovi bambini iscritti non consentiva l'assegnazione di un'insegnante per la nuova classe prima. La contrazione dell'organico era un segnale allarmante delle decisioni, che rispetto alla scuola, si stavano prendendo a livello di amministrazione scolastica.

A scuola aveva trovato le insegnanti ad attenderla:

Torno dal provveditorato ad un quarto le tre. Dovevamo essere tutti già a casa, insegnanti e direttrice insieme, ma era troppo grossa la cosa. Mi sono fermata a vedere chi c'era; loro sapevano che avevamo in ballo la discussione dell'organico ed erano lì, in attesa, frementi di sapere come era andata. Dico: "E' così, non ci danno l'insegnante perché abbiamo pochi bambini iscritti".

Nel giro di ventiquattro ore abbiamo fatto una riunione con tutti i genitori della futura prima e con i rappresentanti delle altre classi. Si era fatto poi un tam tam con il passa parola, per cui già il pomeriggio successivo avevamo l'incontro con gli insegnanti e i genitori per guardaci in faccia e dire "guardate

che qua rischiamo che il quartiere perda la scuola, vediamo cosa fare!”  
(Laura)

La prospettiva della chiusura, divenuta così reale, aveva portato ad una mobilitazione delle insegnanti, unite in una forte presa di posizione. L’idea era quella di elaborare una diversa proposta educativa e formativa che riconquistasse il consenso delle famiglie.

Già da tempo alcune insegnanti avrebbero voluto avviare una sperimentazione di apertura delle classi a gruppi di lavoro misti e attuare un’esperienza di classi aperte. Come avviene in molti casi fu quella emergenza a diventare l’occasione per elaborare un progetto in cui si poteva realizzare un forma di “scuola attiva” già da tempo desiderata.

Ciò fu possibile mobilitando le risorse umane e professionali richiamate dal desiderio di difendere uno spazio sociale che loro stesse ritenevano fondamentale per i bambini e le famiglie, considerato prima di tutto luogo di incontro e di socializzazione, punto di riferimento per il quartiere e per la comunità. La presenza nella scuola di soggettività molto forti, che avevano avviato quell’ idea progettuale, era riuscita a coinvolgere non solo le altre colleghe, ma a valorizzare la presenza attiva dei genitori, considerandola una *risorsa* indispensabile per attuare il loro ideale di rinnovamento. Gli stessi genitori dei pochi bambini iscritti alla nuova classe prima, con molta determinazione esprimevano il desiderio di voler comunque far frequentare la scuola ai loro figli, sebbene si prospettasse la formazione di una pluriclasse. Queste famiglie avrebbero potuto rivolgersi alle altre strutture scolastiche vicine, le scuole private cattoliche, che in quegli anni di abbandono della scuola statale accoglievano molti bambini del quartiere; ma la chiusura della scuola “di tutti” era sentita come perdita di uno “spazio pubblico” in cui potevano convergere le pluralità e trovare confronto opinioni molteplici. Per questo tutti i soggetti coinvolti vennero attivati dall’emergenza, e in pochissimo tempo fu avviato un progetto di lavoro in cui dirigente, insegnanti e genitori parteciparono attivamente.

L’ obiettivo era di riconquistare il consenso e riportare nella scuola un numero sufficiente di bambini che consentisse di continuare ad essere una realtà territoriale di riferimento.

La preside racconta come lei stessa fosse molto perplessa sulla possibilità di riuscire in questa intrapresa:

C’è stata una cosa incredibile dal mio punto di vista: gli insegnanti nessuno escluso, cosa che di solito c’è l’astenuto o il contrario, lì nessun astenuto, nessun contrario, tutti che volevano far funzionare la scuola oltre modo.

Non nascondevo neanche io le perplessità, ma vedevo tanto entusiasmo da parte delle insegnanti e anche da parte dei genitori, nonostante fossimo in una situazione di ... veramente eravamo con le orecchie basse, molto demoralizzate; però il fatto di mettersi in gioco, soprattutto da parte dei genitori, è stata una cosa incredibile. (Laura)

Le azioni di risposta si muovevano in diverse direzioni: si puntò inizialmente ad un’offerta didattica diversa, che ribaltava i tradizionali canoni di insegnamento.

Alla base di questa nuova strategia di insegnamento vi era l’idea del superamento della classe come entità stabile e la formazione di gruppi misti, che prendevano ognuno il

nome di un colore, nei quali i bambini venivano inseriti non in base alla loro età anagrafica ma rispetto una valutazione delle loro competenze iniziali.

Si superava così l'aggregazione degli alunni per classi di età, ma venivano invece raggruppati in gruppi misti a seconda delle loro competenze e in base alla loro situazione di partenza che non erano necessariamente uguali a quelle dei compagni della loro stessa età.

Organizzare un tipo di scuola fondata su queste premesse, significava rivedere l'aspetto progettuale delle discipline, le modalità didattiche da attuare in classe ed elaborare una diversa modalità di lavoro anche riguardo la valutazione finale delle competenze.

Le insegnanti si erano ispirate alla didattica laboratoriale suggerita dagli orientamenti pedagogici di Ferreiro e Teberoski sul metodo naturale di insegnamento della lingua. Un approccio che suggeriva di partire dalle conoscenze di base acquisite in famiglia, nel proprio ambiente naturale e nella scuola materna.

Organizzare gruppi disomogenei per età, conduceva le professionalità insegnanti su terreni nuovi anche rispetto una diversa modalità di vivere le relazioni tra di loro. Si trovarono cioè a sperimentare modalità di collaborazione e di affidamento reciproco, tra di loro e con i genitori, che richiamava molto da vicino l'esperienza che Hanifan aveva maturato durante la sua permanenza nelle scuole rurali e che lui stesso definì "storia di un successo". L'autore non si riferiva alle performance dei rendimenti dei ragazzi, questo era un obiettivo eventualmente conseguente. Prioritario invece per Hanifan era creare uno spazio di collaborazione fattiva e di accordo simbolico, il cui fine era migliorare l'ambiente scolastico per il benessere dei bambini, delle insegnanti e delle famiglie attraverso un'ampia partecipazione di tutti gli attori in campo. La scuola diventava in questa ottica un luogo dove si creava benessere e capitale per la comunità e questo si traduceva in traguardi positivi anche rispetto i percorsi conoscitivi, i risultati e le competenze acquisite dai bambini.

Il progetto didattico della scuola Rubele richiedeva di rivedere molti degli approcci tradizionali dell'insegnamento: ad esempio una diversa concezione dei "tempi dell'apprendimento" dei bambini consentiva di porre attenzione ai singoli casi, attraverso una valutazione iniziale che individuava le competenze di ognuno e un adeguato inserimento nel gruppo di riferimento. Ciò rappresentava pertanto un criterio molto efficace, che dimostrava tutta la sua forza nei momenti di accoglienza dei bambini stranieri ad esempio, per i quali nella visione del metodo naturalistico, le loro scarse conoscenze della lingua italiana non rappresentavano certo un elemento di svantaggio.

L'organizzazione del lavoro didattico dei gruppi richiedeva inoltre una progettazione comune delle attività e ciò aveva portato ad una forma di lavoro collaborativo tra le insegnanti e complementare tra gruppi di lavoro che in alcuni momenti dell'anno scolastico, le feste di Natale o di fine anno, veniva proposto ai genitori come il risultato di un grande progetto di lavoro comune, frutto di un'ampia collaborazione interna ed esterna alla scuola

Certo, il nuovo progetto non poteva realizzarsi solamente attraverso la nuova proposta didattica, ma doveva appellarsi anche a risorse esterne alla scuola. Ciò portò le insegnanti a cercare altre strategie, a potenziare ad esempio i rapporti con le scuole materne vicine, con le quali progettarono innovative attività di continuità didattica. Queste nuove forme di relazione divenivano dei dispositivi di mediazione e di conoscenza, attraverso i quali raggiungere le famiglie dei bambini, potenziali futuri utenti.

## 5. Tempi e spazi diversamente pensati

Emergeva un elemento di particolare interesse nella ricostruzione dell'esperienza vissuta nella scuola: le iniziative che erano state prese rispetto un'idea innovativa di scuola, riguardavano una diversa modalità di concepire le due categorie fondamentali dello "spazio" e del "tempo".

Il primo investimento fu proprio rispetto al "tempo scuola". I genitori si erano resi disponibili a collaborare per garantire un tempo scuola lungo, gestendo loro stessi il servizio mensa, alternandosi in turni di lavoro, al fine di mantenere l'organizzazione oraria così come era stata proposta fino ad allora.

Il fatto di mettersi in gioco da parte dei genitori è stata una cosa incredibile; siccome non c'era una mensa per tutti i cinque giorni, i genitori hanno iniziato col dire "se il comune non ci darà la mensa, perché abbiamo pochi bambini, ci organizzeremo e garantiremo una mensa comunque, con un nostro avvicendamento. Noi non vogliamo che questa scuola chiuda e vogliamo intervenire se non ci vengono garantite tutte le strutture necessarie."(Laura)

Nei pomeriggi non occupati da lezioni venne attivato un progetto di potenziamento avvalendosi della collaborazione dell'associazione "Fantasolo". Alcuni educatori organizzavano attività a scuola e garantivano la sorveglianza dei bambini sia nel tempo mensa sia nelle ore pomeridiane, con attività ricreative e di supporto al lavoro scolastico.

Anche i tempi orari delle insegnanti venivano ripensati. La mancanza di una insegnante, che non era stata assegnata per la nuova classe prima a causa del limitato numero di bambini, richiedeva che gli orari delle altre docenti fossero strutturati in modo da coprire l'intero orario scolastico settimanale. Per questo le insegnanti si erano rese disponibili ad organizzarsi con tempi spezzati nell'arco della giornata, differenziando le loro presenze anche nel tempo mensa, al fine di utilizzare al meglio il loro orario.

Rinunciavano a quelle che erano le garanzie sindacali e si erano organizzate l'orario con un tempo spezzato: "Noi faremo presenze in tutte le maniere per non sprecare, tra virgolette, anche il tempo mensa con la doppia presenza". "Io vado a casa e poi ritorno". C'erano persone che abitano vicino altre no: "faremo orari calibrati, faremo il possibile per salvare questa scuola".(Laura)

La diversa organizzazione oraria aveva dei risvolti anche sul piano della didattica: le insegnanti facevano interventi in più classi, organizzandosi su moduli verticali incrociati. L'intreccio orario e la presenza di ognuna in più di una classe aveva portato alla formazione di un unico grande modulo, del quale tutte erano parte.

Iniziava da qui un'esperienza di lavoro comune, che continua anche oggi, che aveva messo in atto una modalità relazionale condivisa e collegiale in ordine alle decisioni da prendere rispetto la programmazione delle attività, le modalità di insegnamento, le varie iniziative. Ciò richiedeva un continuo confronto per negoziare decisioni attorno ad un modo di fare scuola il più possibile partecipato.

Il vantaggio era che essendo un gruppo molto affiatato, appoggiato dalla dirigente e dai genitori, noi abbiamo sempre lavorato come una grande

famiglia. Si faceva la gita di fine anno, si andava via tutti insieme. Per andare in montagna abbiamo procurato giacche a vento scarponi e scii ai bambini, perché tantissimi non avevano proprio niente. Anche le problematiche dei signoli erano sempre discusse in interclasse allargata, perché riguardavano un po' tutte. (Annalisa)

Una modalità di lavoro che si era imposta, ma che con il tempo è diventata una prassi consolidata. Le scelte vengono prese "insieme" e ciò richiede un notevole impegno relazionale e di negoziazione, che porta ad una contrattazione continua per quello che riguarda le scelte didattiche, la progettualità, i rapporti con le famiglie e gli enti esterni.

Al termine delle lezioni del mercoledì, viene scelta una classe dove fare la riunione. Con i banchi dei bambini si forma un grande tavolo sul quale, prima dell'inizio dell'incontro, a turno, le insegnanti portano una merenda, una torta, qualche bibita. Poi si affrontano le novità che hanno riguardato la scuola nel corso della settimana, alcune comunicazioni del preside, vagliate le varie proposte arrivate a scuola, concordati gli incontri con i genitori, le feste o altro. (Lunedì 18 maggio; note dal diario di ricerca)

Oltre al tempo anche lo "spazio" della scuola era stato diversamente pensato. I vari luoghi dell'edificio diventavano un "contenitore" del nuovo progetto di scuola che prendeva avvio.

Per occupare tutte le aule che rimanevano vuote a causa della mancanza di bambini ed evitare così che il comune potesse progettare un loro diverso utilizzo, le maestre ne avevano fatto "occupazione" creando dei "laboratori del fare". Ogni aula era diventata un'officina in cui venivano collocati i diversi materiali delle singole discipline. Ciò attribuiva a questi spazi una connotazione tutta loro, facilmente riconoscibile dagli alunni, i quali avevano imparato a riconoscerne la specificità dalla disposizione degli arredi interni e dei materiali messi a disposizione.

Era un diverso modo di "abitare la scuola" da parte degli alunni e delle insegnanti stesse. L'idea della classe fissa in un luogo stabile non esisteva più: tutti gli spazi erano da occupare e i bambini e le bambine si spostavano da un'aula all'altra in base alla disciplina da seguire. I bambini potevano sperimentare un progetto di "scuola attiva". Riconoscere la specificità di quella disciplina, strumenti e linguaggi tipici, aveva un valore enorme.

Era stata un'idea assolutamente vincente. Sono convinta che se ci fossero un minimo di investimento sarebbe quella la strada. (Chiara)

Chiara racconta che nella sua aula, per molto tempo, erano stati appesi dei cartelloni dove assieme ai bambini aveva riportato tutte le scritture numeriche, dai Sumeri in poi, con un grande lavoro di studio e osservazione su come erano cambiati nel tempo i codici numerici; questo dimostrava loro che il concetto di numero era esistito da sempre.

L'aula di lingua poi era allestita con materiali e prodotti di lavori in cui si utilizzava il metodo naturale di insegnamento della lingua. I segni alfabetici venivano ricavati da una storia in cui si mescolavano le conoscenze dei bambini, a partire dal proprio nome, dal mondo affettivo, dai giochi personali, dalle scritte che avevano visto al supermercato.

La diversa organizzazione spaziale non era neutra anche rispetto a un diverso modo di vivere la "dimensione relazionale" nella scuola. Essa aveva portato infatti ad una insolita modalità di interazione dei bambini durante quei momenti di "passaggio" da un'aula

all'altra. Tra uno spostamento e l'altro gli alunni delle diverse classi avevano modo di avere dei brevi scambi comunicativi che rafforzavano legami attivati durante il tempo mensa o in momenti di gioco comune. Anche gli spazi del corridoio, classicamente percorsi come luoghi intermedi per raggiungere le aule, assumevano il significato simbolico di spazi fluidi di collegamento tra un'aula e l'altra, un'attività ad un'altra, diventando essi stessi luoghi continuamente percorsi, che si riempivano di voci ad ogni cambio orario.

Questo ha condotto anche a delle piccole ma interessanti forme di collaborazione originalmente inventate e attivate.

Nell'aula di Annalisa, ad esempio, si alternavano i bambini della prima classe e i bambini di quarta. Si sa quanto sia difficile per gli alunni di prima, soprattutto nei primi mesi di scuola, al termine dell'attività quotidiana scrivere il lavoro da svolgere a casa. Qui, originalmente, questa difficoltà veniva superata perché la maestra invitava i bambini di prima a lasciare il quaderno sul banco, sul quale i compagni di quarta avrebbero scritto per loro i compiti da svolgere.

Questa cosa l'ho inventata io, così mi aiutano, mi danno una mano. Poi sai, noi volevamo attivare..., sarebbe stato bello, una specie di tutoraggio, in cui magari i bambini più grandi aiutassero e accogliessero i nuovi compagni. Questo passaggio di staffetta sarebbe significativo. (Annalisa)

Lo stesso spazio fisico dell'edificio scuola era stato difeso con molta determinazione dalle insegnanti. Chiara mi raccontò che i suoi bei cartelloni non erano più appesi alle pareti perché ogni anno li doveva togliere a causa di infiltrazioni di acqua che facevano cadere l'intonaco, per cui spesso si doveva ridipingere l'aula. Una volta le insegnanti avevano cercato di attirare l'attenzione dell'amministrazione comunale, staccando parte del muro danneggiato, fotografato i calcinacci e pubblicato le fotografie sul quotidiano locale, un atto di vera e propria azione politica di denuncia.

## **6. Saper gestire il cambiamento**

Le iniziative per una diversa organizzazione della scuola e la proposta di percorsi didattici innovativi riuscirono in pochi mesi a raggiungere molte famiglie del quartiere che furono affascinate dalle nuove proposte che nella scuola Rubele si sarebbero attivate. Fu così che da una situazione di crisi, in breve tempo il numero di bambini che richiesero l'iscrizione aumentò, tanto da permettere di ri-ottenere in organico lo stesso numero di insegnanti del periodo precedente alla crisi. Molti genitori della scuola materna che avevano conosciuto il lavoro svolto dalle insegnanti si erano convinti della validità delle nuove proposte didattiche e gradualmente si verificò un ritorno nella scuola dei bambini del quartiere e delle zone vicine.

Siamo riuscite ad attirare delle famiglie che iscrivevano qui i bambini come scelta ideale. Eravamo riuscite ad attrarre alunni in parte anche fuori del quartiere, un po' perché la scuola non è lontanissima, un po' perché ci siamo fatte un nome che ha attirato un'utenza che riequilibrava le problematiche molto forti che c'erano. (Anna)

Le forti soggettività delle insegnanti che con determinazione avevano avviato il nuovo progetto e il grande investimento di una nuova proposta didattica avevano rappresentato fattori determinanti per raggiungere questo risultato di successo.

Fondamentale poi, era stata la politica di apertura della scuola, il sostegno delle famiglie, l'investimento e il potenziamento di quelle relazioni che avevano rappresentato fattori di opportunità importanti.

Quello che aveva animato questo progetto era la scommessa che lì sarebbe stato possibile realizzare qualcosa di grande. (Chiara)

Come ricordava ancora la dirigente molte delle insegnanti in prima linea in questo processo di rinnovamento avevano già molti anni di servizio alle spalle; non abitavano vicino alla scuola, alcune addirittura dall'altra parte della città; avrebbero perciò potuto chiedere ed ottenere senza difficoltà una sede più comoda a casa. La loro determinazione nasceva da motivazioni molto profonde, dal desiderio di affrontare e vincere la scommessa di abbattere i muri della diffidenza e del pregiudizio. C'era stato poi l'incontro tra tante altre motivazioni, ma fondamentale era stato il sostegno delle famiglie che avevano creduto nel nuovo progetto di scuola.

Io mi sono data una risposta certo, anche se bisognerebbe monitorare un po' tutto, sono tantissime le variabili in gioco. Io ho questa convinzione forte: *una scuola ha un senso solo se è un'entità condivisa e sostenuta dalle forze e dal contesto sociale.* Ora l'insegnante può avere la classe modello, però se non ha i genitori che condividono la sua posizione didattica e non viene preso in considerazione il suo ruolo, ma viene invece sminuito quotidianamente, io credo che sia un insegnante che non ha soddisfazione più di tanto; è come in un altro mestiere, arriva quello che una volta era il ventisette mensile, però il rapporto costo-beneficio in questo caso è veramente perdente e fallimentare. L'insegnamento può avere costi interni di relazioni umane, che non sono solo scartoffie, perché chi ha provato ad andare in un ufficio poi ad una certa ora chiude tutto e lascia le sue cartelle e le sue carte lì; tutt'altra cosa è chi si porta a casa il rapporto umano creato con i bambini o i conflitti tesi con i genitori o con qualche bambino con cui non riesci ad entrare in sintonia. L'insegnante invece che trova una forte motivazione e si sente sostenuta dal contesto sociale delle famiglie, è capace di fare quello che hanno fatto quelle insegnanti lì, che hanno superato il disagio di ritornare a casa e avere l'orario spezzato, di mangiare fuori, o altre cose di questo genere, perché con le famiglie alle spalle che credevano nel progetto proposto di scuola c'era la realizzazione professionale e di rapporti umani. (Laura)

## 7. Elementi di riflessione

Le parole della preside Laura esprimevano una visione sorpresa ed entusiasta di scuola, della professionalità insegnante, del ruolo giocato dalle famiglie. Realizzavo, mentre l'ascoltavo e annotavo velocemente le sue parole, che quello era l'esempio che avevo cercato, che lei rispondeva a quella domanda conoscitiva che aveva guidato la mia ricerca. Stavo incontrando un esempio di scuola che testimoniava come fosse stato possibile farsi centro di un lavoro comune, in cui più forze avevano lavorato in vista della produzione di un bene pubblico.

Nella storia della scuola Rubele, questo percorso risultava evidente. Il progetto di collaborazione scuola e famiglia attuato, aveva avuto la forza di vincere una sfida molto

grande, quella di continuare a far vivere la scuola. Il sostegno offerto dai genitori alle insegnanti, in termini di fiducia e di collaborazione fattiva, costituiva un terreno solido sul quale potersi muovere, che individuava uno spazio dove poter ricercare mediazioni e soluzioni possibili ai problemi che si erano presentati. Anche l'apertura delle insegnanti verso ogni forma di proposta e di partecipazione dei genitori al progetto educativo e formativo, dimostrava una disponibilità inedita verso l'esterno.

Quella stessa immagine di scuola suggerita da Hanifan (1916): una comunità educativa *funzionale* costituita da diversi soggetti all'interno e all'esterno della scuola. Un'esperienza, quella della Rubele, avviata in un momento in cui l'emergenza costringeva a sperimentarsi su nuovi campi, a cercare un modo di fare scuola più vicino ai desideri delle insegnanti, più rispondente alle situazioni iniziali dei bambini, e in cui la componente collaborativa delle famiglie aveva giocato un ruolo di primo piano. Fattori di facilitazione erano stati l'investimento sulle buone relazioni allacciate a diversi livelli: all'interno della scuola con una più stretta alleanza tra colleghe, a forme di contatto più stretto con la dirigente, ad aperture di condivisione con le agenzie del territorio attraverso le quali ampliare la gamma di opportunità di formazione offerte ai bambini.

L'esempio della scuola Rubele, è stato un modo, come disse Annalisa, di creare comunità facendo quadrato attorno ad un problema, in cui si è verificato come da relazioni rafforzate, sia stato possibile raggiungere risultati insperati, che noi qui consideriamo un "prodotto" di quelle relazioni, una forma di capitale sociale.

La ricchezza reale e simbolica che definisce spazi sociali nei quali si intrecciano intense relazioni interpersonali non è certo un elemento di conoscenza nuovo per le scienze dell'educazione, nuova invece è la sollecitazione che deriva dal nuovo sapere, di come questi spazi simbolici e reali possano diventare moltiplicatori di risorse per le persone che partecipano a quelle relazioni e per coloro che indirettamente possono essere coinvolte. Con questa consapevolezza il compito di chi si occupa di educazione e di formazione a scuola assume un ulteriore onere di stimolo e di cura delle relazioni vitali e dei beni potenziali da esse prodotte.

Le figure delle maestre, in particolare, sulla scena delle nostre scuole rivestono un'importanza sociale sostanziale. Anche per comporre questo lavoro di ricerca le loro voci sono state fondamentali. Come ricorda Hill (1996), raramente sono state condotte ricerche su come gli insegnanti si uniscono per sopravvivere, per resistere, per avere successo nella scuola e perseguire i loro specifici obiettivi.

Narrare esperienze come questa significa ricostruire gli scenari dell'azione e della coscienza e costruire un sapere attraverso la stesura di racconti, nei quali è possibile comprendere le azioni umane a partire dagli eventi che si osservano (Mortari, 2003).

I significati che qui sono emersi evidenziano il vantaggio costituito dal lavorare in ordine alla *competenza relazionale* dei soggetti, una strategia indispensabile per fronteggiare la cultura dei legami deboli che caratterizza il tempo moderno e risvegliare quel senso perduto di comunità, che proprio nella scuola dovrebbe ritrovare il suo centro di massima spinta.

## Bibliografia

- Andreotti A. (2009), *Che cos'è il Capitale Sociale*, Roma: Carrocci.
- Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A. Triglia C. (2001) *Il Capitale Sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Benadusi M. (2004) *Etnografia di un istituto scolastico*, Rimini: Guaraldi universitaria.
- Bertani M. (2006) *Capitale sociale e reti informali in aree ad alta densità di immigrati: il quartiere di Veronetta*, in Di Nicola P. (a cura di) *Dalla società civile al capitale sociale*, Milano: Franco Angeli.
- Bianchi L. (2004) *Cura familiare e cura professionale*. in Colombo G. ( a cura di), *Il lavoro di cura, come si impara come si insegna*, Roma: Carrocci.
- Bottani N. (2002) *Insegnanti al timone*, Bologna: Il Mulino.
- Bottani N. (2005) *Il capitale sociale un parametro indispensabile dell'autonomia scolastica* (testo disponibile al sito: [www oxydiane.net/IMG/pdf\\_Lodi\\_CS.pdf](http://www oxydiane.net/IMG/pdf_Lodi_CS.pdf))
- Coleman J. (1988) Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman J. (1990) *Foundations of social theory*. Cambridge MA: The Becknap Press of Harvard University Press. Trad. Ital. (2005) *Fondamenti di teoria sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Colozzi I. (2011) *Scuola e capitale sociale*, Trento: Erikson.
- Cooperativa Guglielma (2003) *La mappa non è il territorio. Risorse plurali in Veronetta*, Assessorato Cultura delle Differenze, Comune di Verona.
- Di Nicola P. (2008), La relazione, antidoto ai legami deboli, *Etica*, 1: 52-57.
- Diotima (1995) *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Napoli: Liguori.
- Diotima (1996) *La sapienza di partire da sé*, Napoli: Liguori.
- Diotima (1999) *Il profumo della maestra*, Napoli: Liguori.
- Donati P. (1994) *Teoria relazionale della società*, Milano: Franco Angeli.
- Donati P. (2003) *Famiglia e capitale sociale nella società italiana. Ottavo rapporto CISF*. Milano: San Paolo.
- Donati P. (2007) *Il Capitale Sociale: l'approccio relazionale, Sociologia e politiche sociali*, Milano: Franco Angeli.
- Field J. (2004) *Il Capitale Sociale: un'introduzione*, Trento: Erikson

- Gobbo F., Gomes A. (2003) *Etnografia nei contesti educativi*, Roma: CISU.
- Hanifan L.J. (1916) The rural School Community Center, *Annales of the American Academy of Political and Social Science*, 67: 130-138.
- Hanifan L.J. (1920) Educational Writings, *The Elementary School Journal*, 20, No 8: 635-636.
- Iori V. (2000) *Filosofia dell'educazione*, Milano: Guerini Studio.
- Jedlowsky P. (2009) *Il racconto come dimora*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Maccarini M., Scanagatta S. (2009) *L'educazione come capitale sociale*, Milano: Franco Angeli
- Mecenero C. (2004) *Voci Maestre, esistenze femminili e sapere educativo*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mortari, L. (1998) Guadagnare sapere dall'esperienza, *Encyclopaideia*, II, 2: 53-67.
- Mutti A. (1996) Reti sociali: tra metafore e programmi teorici. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1: 15-28.
- Ogbu J.U., (1981). School ethnography. A multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 1, 3-10.
- Passuello L. (2004) Famiglia e scuola, per un impegno educativo condiviso, *La Famiglia*, 226: 11-22.
- Piussi A.M. (2006) *Paesaggi e figure della formazione nella creazione sociale*, Roma: Carocci.
- Piasere L. (2002) *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Bari: Laterza.
- Putnam R. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of America Community*. New York: Simon&Schuster. Trad. it. (2004) *Capitale sociale e individualismo*, Bologna: Il Mulino.
- Symeou L. (2008) From School Family Links to Social Capital: Urban and Rural Distinctions in teacher and parent Networks in Cyprus, *Urban Education*: 43, 6: 696-722.
- Tronca L. (2007) *L'analisi del Capitale sociale*, Padova: Cedam.

## PAROLE PER RELAZIONI, DIFFERENZE IN UNA CITTADINANZA CONDIVISA

*Lisa Marchi*

Il mio intervento illustra e apre alla discussione quanto emerso durante i seminari con docenti e i laboratori con studenti che hanno aderito al Percorso 4 del progetto della Provincia di Trento “Educare alla relazione di genere” durante l’anno scolastico 2015-2016. Tali seminari e laboratori sono stati progettati e condotti insieme alla collega Giovanna Covi in un’ottica di collaborazione e confronto costante che rappresenta la cifra stilistica del nostro Percorso. Scopo del mio intervento è avviare una riflessione sull’uso creativo della parola e dell’immagine come strumento essenziale per educare alla relazione di genere e all’intercultura in chiave inclusiva e paritaria. Di conseguenza, ci interrogheremo anche sulle modalità attraverso le quali è possibile promuovere una cittadinanza condivisa basata sul riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e su una cultura nonviolenta.

La tesi che qui intendo sostenere con esempi concreti e pratiche osservate sul campo - ossia nelle classi in cui siamo andate ad operare - è che creatività e immaginazione sono antidoti alla violenza e strumenti educativi essenziali per sviluppare pratiche e modelli culturali paritari. È nostra convinzione inoltre, che saperi interculturali e interdisciplinari siano oggi un mezzo indispensabile per avvicinare il mondo della scuola e dell’Università alla società civile.

### 1. Strumenti e metodologia

Vorrei dunque cominciare questa mia discussione con un’analisi riguardante la metodologia e gli strumenti che abbiamo impiegato nelle classi durante le attività laboratoriali. Quali strumenti e quali metodologie si possono utilizzare in classe per stimolare la creatività e l’immaginazione e per educare, così facendo, al genere e all’intercultura?

Lo stile di conduzione dei laboratori è stato interattivo e relazionale: abbiamo privilegiato, in particolare, metodologie attive come l’(auto)narrazione, l’espressione di sé, il confronto in piccolo gruppo e in plenaria, con lo scopo di rendere alunni e alunne protagoniste del loro percorso di conoscenza e approfondimento. Cruciale in questo senso è stata la presa in esame dei vissuti personali, da cui abbiamo deciso di partire per evitare astrazioni di tipo ideologico o definizioni teoriche e fisse di cosa sia il genere.

Come ci confermano le tante narrazioni prodotte da chi ha partecipato ai laboratori dell’anno scolastico 2015-2016, il genere non è un’ideologia, ma piuttosto un’esperienza vissuta; fa parte, come ci ricorda Michela Marzano (2015) citando Oscar Wilde, di quelle “cose vere della vita [che] non si studiano né si imparano, ma si incontrano.” Attraverso l’analisi di testi letterari e di linguaggi artistici vari abbiamo con studenti incontrato il genere nelle sue molteplici forme e metamorfosi. A contatto con ragazzi e ragazze e nella pratica dei laboratori, tale costrutto teorico assumeva di volta in volta forme concrete e si esprimeva attraverso esperienze vissute anche molto diverse tra loro. Cito a titolo d’esempio, il racconto del ragazzo che voleva fare pattinaggio artistico e ricordava almeno inizialmente di essere stato preso in giro dai propri compagni che

consideravano tale sport troppo “femminile,” o ancora la storia di una ragazza di una scuola secondaria di secondo grado di Trento che desiderava imparare a suonare il trombone e che si era dovuta confrontare con le risatine e le battute dei compagni. Si trattava nel loro caso di desideri, passioni, sogni che venivano a scontrarsi con la dura realtà degli stereotipi e del pregiudizio. Recuperare tali ricordi anche dolorosi, mettere in parole tali esperienze inizialmente faticose, ma poi entusiasmanti, significava dare riconoscimento e valorizzare un difficile percorso verso la libera espressione di sé e l’affermazione delle proprie inclinazioni e dei propri desideri. Significava inoltre affermare nel concreto i principi di pari opportunità e di consapevolezza così cari alle politiche di genere.

Come si evince da questi due brevi esempi, nota distintiva del Percorso 4 sono il lavoro e la riflessione sugli affetti (la rabbia, il rispetto, l’odio, l’amore...) che la sociologa Sara Ahmed (2004) ha giustamente descritto come “una circolazione dinamica” (44), poiché tali affetti ci muovono verso o ci allontanano dagli altri. Ci siamo inoltre concentrate/i sulla parola come strumento indispensabile per dir-si e raccontar-si. A titolo d’esempio cito questa breve testimonianza raccolta durante una delle attività in classe, nel corso della quale a studenti veniva chiesto di partire dalla descrizione di un’immagine di una coetanea sconosciuta per parlare di sé: “E’ una ragazza che vive nella periferia di una cittadina. Ha 19 anni. Fa parte di un gruppo di giovani mirato al cambiamento, ma al tempo stesso è obbligata a trovare piccoli lavoretti e farsi sfruttare dal sistema per far tornare i conti. Sembra estremamente calma, ma comunica una rabbia silenziosa, una disillusione del mondo, insieme alla sicurezza della sua posizione quasi ostentata per comunicare ad esso di essere forte. Mi sembra sfrontata, saggia, calma. Mi riporta a ciò che sento io in questo momento.”

Come appare evidente qui, gli affetti e le parole sono componenti essenziali del Percorso 4, che è centrato sul costruire relazioni e parte dal presupposto che le parole e gli affetti non ci abitano né ci dominano, ma siamo noi di volta in volta a sceglierli, attivarli e a metterli in pratica a seconda delle situazioni e delle persone che ci troviamo davanti. È nostra convinzione che la scuola debba tornare ad essere un luogo degli affetti, un posto dove si coltivano non solo saperi, ma si “creano legami,” dove si impara a stare al mondo con la propria unicità e a con-vivere con gli e le altre. La scuola crediamo è molto più di un’agenzia educativa che fornisce saperi disciplinari standardizzati e conoscenze teoriche generali e deve essere molto più di un edificio scolastico di materiale refrattario. Illuminante a questo proposito la testimonianza di un ragazzo di una scuola secondaria di I grado che alla richiesta di trovare somiglianze e diversità tra lui e la scuola scrive: “Io e la scuola siamo simili perché non ci sopportiamo; siamo diversi perché lei è di cemento.” O ancora nelle parole di una ragazza: “Gli ‘ingredienti’ che mi fanno sentire bene in una relazione sono la sincerità e il rispetto. Non è possibile creare un legame con la scuola, perché essa letteralmente è un edificio, non prova sentimenti e sinceramente non ho ricordi piacevoli con la scuola.”

Come gli affetti e le parole, anche le identità sono plurali e relazionali; non esistono insomma categorie fisse e immutabili per dire chi siamo, ma il viaggio verso la definizione di sé è aperto e graduale come ben ci dimostrano il romanzo *La felicità scivola tra le dita* della scrittrice libanese residente in Québec Abla Farhoud e quello dal titolo fortemente ironico *Porto il velo ma adoro i Queen* della scrittrice italo-araba Sumaya Abdel Qader o ancora la poesia “Child of the Americas” che racchiude in sé le origini creolizzate, ebraiche e caraibiche, della poeta Aurora Levins Morales.

## 2. Dalla teoria alla pratica

Il Percorso 4, e più in generale il Progetto Educare alla Relazione di Genere, nasce nel 2015 per volontà della Provincia di Trento e con l'intento di contrastare la violenza di genere. L'illustrazione dei documenti legali esistenti sia a livello internazionale che nazionale per contrastare la violenza è sempre stata accompagnata nel corso dei seminari con docenti e dei laboratori con studenti da un'analisi dei dati sia europei che provinciali e integrata da pratiche laboratoriali in classe che hanno permesso a studenti di ricondurre la violenza alla vita vissuta ed eventualmente anche di riconoscere parole e comportamenti violenti nel proprio quotidiano.

Nella raccolta di poesie *Anime scalze* della scrittrice franco-siriana Maram al-Massri si incontrano per esempio fugaci ritratti di donne compilati in tre lingue (italiano, francese e arabo), che mappano con delicatezza una cartografia di volti di donne colpite da violenza e di minori che a quella violenza hanno assistito. Si veda, ad esempio, il seguente ritratto:

*Sef*

*figlio di Zohra*

*età 10 anni*

Ho visto mia madre piangere  
mentre preparava  
il pranzo.

Chi ti fa piangere mamma?

Dici che è la cipolla  
ma non hai le cipolle  
fra le mani... (p. 139)

Al Liceo coreutico Bonporti, la danza è stata utilizzata come metodologia di lavoro per tradurre in movimento alcune di queste poesie e dare corpo alle donne e agli adolescenti qui solo sommariamente delineati. L'intento è stato quello di integrare freddi dati statistici con una rappresentazione creativa, calda, affettiva, così da favorire un coinvolgimento reale, una rielaborazione, un approfondimento critico ed eventuali variazioni da parte di allievi e allieve sul tema.

Non solo di violenza, ma anche di prevenzione si è parlato durante i diversi laboratori. Nel caso di un istituto secondario di II grado di Tione, ad esempio, le attività laboratoriali si sono concentrate sulla riflessione in piccoli gruppi delle caratteristiche che distinguono un rapporto equilibrato da un rapporto (affettivo) abusante. Queste le conclusioni di un gruppo con esempi concreti tratti dal proprio quotidiano: "Caratteristiche di un rapporto equilibrato sono il rispetto, la libertà di parola e scelta, l'indipendenza, l'aiuto reciproco, la fiducia e una buona comunicazione. Questo significa ad esempio che eviterò di controllare il telefono o computer del mio partner, sarò libera/o di esprimermi senza temere le reazioni dell'altro/a e divideremo insieme i lavori di casa, gli impegni relativi alla crescita e all'accudimento dei figli. Un rapporto non equilibrato invece si riconosce per la presenza di forme di violenza più o meno velate, la dipendenza di un partner rispetto all'altro, la sottomissione, la tendenza a sminuire e a umiliare, i condizionamenti, la gelosia e il possesso. La violenza si verifica, ad esempio, quando una

persona viene umiliata in pubblico o uno dei due partner ritiene che l'altra persona gli/le appartenga. In una relazione abusante, non c'è ascolto o cura nei confronti dell'altro."

Non solo di violenza domestica, ma anche di violenza pubblica si è parlato nel corso dei laboratori. La riflessione tra pari, ma anche e soprattutto la scrittura creativa sono state utilizzate come strumento di approfondimento per calarsi ad esempio nei panni di chi è stato oggetto di violenza pubblica. Educare alla cittadinanza condivisa significa, crediamo, anche educare a riflettere su che cosa sia uno Stato di diritto, su cosa vogliono dire nel concreto libertà di parola e di espressione. Con l'attività "Le scarpe di Giulio," è stato chiesto ad una classe di un istituto secondario di II grado di Trento di immaginare la storia di Giulio Regeni, ricercatore sequestrato, torturato e ucciso in Egitto, così come l'avrebbero potuta raccontare le sue scarpe. Ne sono usciti molteplici ritratti e un grido corale alla vita e alla nonviolenza come ben testimonia il seguente elaborato raccolto a conclusione dell'attività: "Eravamo abituate alla sensazione delle strade asfaltate, dell'erba, delle foglie per strada, del vento forte e ci siamo ritrovate dopo un lungo viaggio in un luogo così caldo che anche il terreno sembrava bruciare. Ogni metro che facevamo sentivamo la sabbia che entrava da ogni fessura possibile e le giornate sembravano passare più lentamente che in Italia. In Egitto abbiamo percorso molte più strade di quelle percorse a casa, sempre nuove e sempre differenti. Inizialmente stentavamo a capire cosa le indicazioni lungo le strade dicessero o quello che sentivamo pronunciare dalle persone. Siamo diventate sempre più fragili e deboli, consumate dal tempo e dalla voglia di esplorare il mondo e conoscere nuove persone."

La scrittura creativa, mi pare, ha il vantaggio di andare oltre la rappresentazione mediatica, che molto spesso si riduce a semplice bombardamento che dà assuefazione, e di farci indossare i panni dell'Altro/a e fare un esercizio, seppur difficile, di immaginazione. Come ci ricorda la poeta Grace Paley, l'immaginazione rappresenta il primo passo verso una reale presa di coscienza e uno strumento indispensabile per promuovere ed esercitare il senso di responsabilità e l'allargamento del punto di vista. Essa rappresenta in questo senso un antidoto alla violenza che è per sua natura chiusura, oppressione, incapacità di vedere e sentire chi ci sta di fronte, cecità e perdita di orizzonti. A guidare dunque la nostra attività è stata la convinzione che ci sia un legame stretto tra scrittura e attivismo e che, nelle parole di Paley (1994), "ciascun essere, sia reale che inventato, meriti un destino della vita aperto" (p. 232). Questo è particolarmente vero, credo, nel caso di chi ha subito violenza e deve dunque ripartire per tratteggiare una nuova immagine di sé, degli altri intorno a sé e del proprio destino. La scrittura creativa apre dunque nuovi immaginari e orizzonti. Attraverso l'uso delle carte Cuntala, in una classe di un Istituto secondario di primo grado di Rovereto abbiamo chiesto a studenti di inventare una piccola storia che avesse come protagonisti personaggi femminili e maschili che mettessero in discussione stereotipi di genere, ruoli e mestieri tradizionali, convenzioni linguistiche. Si è trattato di un lavoro in piccoli gruppi, di un esercizio collettivo di fantasia senza regole fisse e con personaggi inconsueti e fuori dagli stereotipi. Qui di seguito alcune delle storie inventate durante l'attività:

"C'era una volta una famiglia che parlava molte lingue. All'aeroporto di Miami trovarono una valigia con dentro un frullatore. Corsero veloci al negozio di animali vicino alla rotonda e scambiarono il frullatore con un airone giallo."

“Sotto il sole un’astronauta, un ostetrico e uno zuccone si tuffarono in acqua. Trovarono un frigo frantumato e quando risalirono sulla spiaggia, l’astronauta si sentì così male che l’ostetrico dovette fargli una puntura.”

“La sindaca e l’elefante, muovendosi verso la savana, si misero a cantare utilizzando una tenaglia bollente come arma di difesa. Stanchi della giornata, si addormentarono russando fortissimo.”

In queste storie inventate, la sindaca entra nell’immaginario collettivo della classe assieme all’ostetrico e all’astronauta. Peccato che la realtà sia ben diversa e che la competenza e la professionalità delle donne vengano spesso scalzate nei media dalla bellezza. Con le alunne di un Istituto professionale di Trento abbiamo dunque riflettuto sul concetto di bellezza e sulla sua evoluzione storica e culturale, interrogandoci in particolare su come siano cambiati e su come continuano a cambiare sia nel tempo che nello spazio i canoni relativi alla bellezza e su quali siano gli stereotipi predominanti nella nostra società. Leggendo alcuni articoli sul ruolo che la bellezza ricopre tra gli e le adolescenti di oggi ci siamo chieste: in una società che persegue la perfezione a tutti i costi, quali sono i modelli e i condizionamenti che vengono proposti a uomini e donne e che influenzano le loro scelte, le loro relazioni, il loro modo di essere e stare al mondo? Quali affetti (paura del giudizio, frustrazione, narcisismo, emarginazione, esclusione, umiliazione...) produce la cieca adesione a parametri di bellezza imposti da altri? La visione del video “Il corpo delle donne” di Lorella Zanardo ci ha permesso di avviare una discussione sui modi in cui le donne vengono rappresentate in TV, sulla loro riduzione ad oggetto sessuale, sulla svalutazione continua delle loro competenze e della loro professionalità. Abbiamo concluso che l’attenzione al proprio benessere e alla cura di sé piuttosto che la rincorsa di modelli irraggiungibili imposti dalla società possono permetterci di uscire da una spirale altrimenti pericolosa. Oltre al video, sono stati portati in classe esempi di buone pratiche come il documento stilato dall’Ordine dei Giornalisti a livello nazionale in cui si fa appello alla decostruzione di stereotipi palesi o sottili sul genere femminile e alla sostituzione di immagini riduttive, non pertinenti e quasi sempre correlate alla sfera sessuale con rappresentazioni equilibrate di donne come cittadine attive e professioniste.

Tra gli stereotipi di genere più frequenti si segnalano quelli legati alle professioni: a questo proposito, con un’altra classe si è sentita la necessità di fare un lavoro specifico su questo tema, avviando una riflessione sui modelli proposti, sulle competenze e le abilità che una persona deve possedere per fare un determinato lavoro, ma anche sugli ostacoli e sui condizionamenti che può incontrare in campo lavorativo. Tra gli stereotipi più diffusi: l’idea che le donne siano portate “naturalmente” a svolgere lavori di cura come quello di psicologa, insegnante e assistente sociale, perché più propense all’ascolto e all’attenzione nei confronti degli altri, o lavori domestici come la casalinga e la donna delle pulizie, perché più pazienti e attente alla “cura del dettaglio”; al contrario, gli uomini sarebbero più adatti a svolgere lavori manuali come l’idraulico, l’elettricista, il meccanico, il chirurgo e il vigile del fuoco. Un’alunna volontaria dei vigili del fuoco ha prontamente smentito tale stereotipo permettendo di dare vita, proprio attraverso il suo auto-racconto, ad una messa in discussione, decostruzione e ripensamento di tali ruoli e lavori stereotipati. Per invitare alunni e alunne a pensare al di là degli stereotipi e stimolare una presa di coscienza di desideri e aspirazioni, di eventuali ostacoli e condizionamenti che possono limitare o impedire la piena realizzazione di sé nel campo lavorativo, è stato chiesto a ragazzi e ragazze di fare l’esercizio creativo che Virginia

Woolf ci invita a fare in *Una stanza tutta per sé*, ossia a immaginare quale sarebbe stata la vita di Judith, sorella immaginaria di William Shakespeare, se avesse avuto il talento del fratello. Unitamente a ciò, si è chiesto alla classe di condurre una ricerca su figure femminili e maschili che si sono distinte a livello nazionale e internazionale in campi che vedono di norma il predominio di uno o dell'altro genere.

### 3. Criticità e interrogativi

Nel complesso, le classi hanno partecipato attivamente e con entusiasmo alle attività proposte anche se rimane da sconfiggere la convinzione diffusa che parlare di violenza maschile contro le donne sia fare uno "sgarro" al genere maschile come testimoniano domande del tipo: "Perché non parliamo della violenza delle donne sugli uomini?" oppure "Come donne abbiamo già troppe agevolazioni" o banalizzazioni del tipo "L'amica di mia mamma dice sempre che suo marito è un incapace."

Dalle cosiddette "espressioni creative" portate in classe da ragazzi e ragazze sul tema della violenza poi, è apparso evidente come l'immaginario collettivo sia pervaso da immagini e storie a dir poco inquietanti. Cito a titolo d'esempio il video di Emineem e Rihanna "I'm a superman" o di Avenged Sevenfold "A Little Piece of Heaven," in cui la donna protagonista del video viene pugnalata con cinquanta coltellate e il suo cuore mangiato dal partner.

In chiusura, appare importante segnalare che il percorso 4 non fornisce nozioni o saperi impacchettati e predefiniti una volta per tutti né contenuti sistematizzati, ma piuttosto modalità operative e spunti di lavoro per esercitare il pensiero critico assieme a proposte di metodologie didattiche mirate all'integrazione di una prospettiva di genere nell'ordinaria attività didattica. Può capitare dunque che allievi e allieve coinvolte nelle attività facciano a volte fatica a individuare con chiarezza le nuove competenze acquisite che spesso coincidono con un aumento della consapevolezza, la promozione della riflessione e dell'auto-riflessione, lo sviluppo di un pensiero critico mirato alla decostruzione di eventuali stereotipi e alla messa in discussione di ruoli e mestieri tradizionali. Infine, proprio perché molto spesso le tematiche di genere sono vissute e sentite in prima persona, può capitare che ragazzi e ragazze le percepiscano come "scontate" o come già affrontate e dunque da archiviare. In realtà, l'osservazione in classe e i risultati raccolti durante i laboratori assieme al confronto diretto avuto con docenti e genitori ci dicono che c'è ancora molto da fare per raggiungere una reale consapevolezza di cosa siano le pari opportunità e di come si possa fare per immaginare e praticare la cittadinanza condivisa dentro e fuori dalla scuola.

Accanto a questi nodi critici, si sollevano qui di seguito alcuni interrogativi finali:

- Come elaborare saperi che risvegliano e catturino l'interesse delle nuove generazioni e che abbiano un reale impatto sulle loro vite?
- Come facilitare la circolazione dei saperi di genere dalla teoria alla pratica, dal mondo accademico alle diverse realtà scolastiche e soprattutto alle diverse soggettività che lì si incontrano, si confrontano e a volte si scontrano?
- Ma soprattutto come evitare di imporre dall'alto un sapere che è animato da principi quali l'emancipazione, la libertà, le pari opportunità? E infine come tradurre tali saperi da una disciplina all'altra, da una cultura all'altra nel rispetto della differenza altrui?

Di recente, durante una conferenza in Marocco, è parso evidente come non sia sufficiente limitarsi a registrare l'esistenza di stereotipi di genere in libri scolastici e denunciarne la pervasività. Neppure il semplice "ritocco estetico" e dunque l'inclusione di immagini alternative può dirsi sufficiente e soddisfacente, se tale pratica di superficie non si accompagna ad una pratica più profonda che va a toccare tutto il tessuto sociale in maniera pervasiva. È necessario allargare l'immaginario di ciascuno/a con l'inclusione di nuove immagini paritarie, ma anche e soprattutto nominare e praticare ruoli e modelli paritari con parole, affetti e performance concrete. La revisione paradigmatica dei saperi disciplinari per produrre un reale cambiamento culturale deve essere accompagnata da azioni concrete che valorizzano la competenza e la professionalità femminile invece che screditarla, che promuovono la libera espressione di sé invece che sanzionarla in maniera più o meno velata. La semplice aggiunta di voci femminili nel canone della letteratura nazionale e mondiale, l'inserimento di immagini di donne ministre, ingegnere, astronave è mera facciata se non si stimolano con attività creative ragazzi e ragazze a immaginarsi fuori dai canoni e dai classici standard e non si mettono alla portata di tutti parole, ruoli, modelli mirati alla libera espressione e piena realizzazione di sé. Che succede, ad esempio, se un giorno porto in classe una voce non solo femminile, ma anche (e qui attingo dal mio bagaglio di studiosa della diaspora araba) una voce musulmana, nera, africana, marocchina. Che succede mi chiedo se un giorno porto in classe la poesia "Africa" di Mina Boughanna in cui è scritto:

Africa, nera

Colore del lutto, sei in lutto Immensa

Mi manca il tuo abbraccio Calore di affetto Di generosità, d'amore e chi ti capisce?

Sei nera e brutta

Sei povera maledetta

Sei l'Africa da rimanere in Africa

Come cambia la nostra idea di geografia se un giorno porto in classe l'Africa in poesia? Scrittrice di confine, Boughanna in questa poesia ci offre lo spunto per immaginare una geografia alternativa, ma ci impone anche un punto di vista violento che facciamo fatica ad accettare, pur essendo purtroppo realtà. Immigrata marocchina arrivata in Italia negli anni '90, le sue due poesie "Immigrata" e "Africa" sono racchiuse nel *Nuovo Planetario Italiano* curato da Armando Gnisci. Nulla si sa della sua biografia e non vi è altra traccia dei suoi scritti dopo queste due poesie che appaiono come due isole disperse in mezzo ad un mare di nuovi scrittori. Avrei potuto scegliere altre scrittrici marocchine più affermate forse anche in virtù della loro classe sociale privilegiata, ma ho preferito portare qui oggi Boughanna e parlare del suo inizio abortito.

A me pare che il contatto con questa come con altre scrittrici faccia saltare per aria il concetto di canone, ma anche i confini geografici tracciati a tavolino, così come modelli e ruoli gerarchici (lei dopotutto è un'immigrata che vuole fare la scrittrice, una donna araba che non sta solo in cucina come spesso pensano molti studenti che ho incontrato). Non si tratta semplicemente, come ci ricorda Edward Said (2008), di sostituire un gruppo di figure di riferimento e di verità con un altro, di rimpiazzare un centro con un altro centro ma piuttosto di far irrompere in classe corpi e parole che esistono non solo nelle antologie ma anche oltre i muri della scuola e che ci permettono di cercare di capire accadimenti, pratiche e modelli al contempo locali e globali che altrimenti restano

oscuri, perché non convenzionali e imprevedibili. Come ci ricorda Clotilde Barbarulli “la lingua, come la società, ha una sua vita. Non è un veicolo convenzionale e prevedibile, ma è una struttura ogni volta rifondata, dinamizzata da chi scrive e riscoperta da lettori/lettrici” (p. 12).

È con questa immagine di una lingua e di una società dinamiche, imprevedibili, da scoprire e riscoprire che desidero chiudere questo mio intervento.

## Bibliografia

Abdel Qader S. (2008) *Porto il velo e adoro i queen*, Milano: Sonzogno.

Ahmed S. (2004) *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh: Edinburgh UP.

Al-Massri M. (2011) *Anime scalze*, Baronissi (SA): Multimedia edizioni.

Barbarulli C. (2010) *Scrittrici migranti. La lingua, il caos, una stella*, Pisa: Edizioni ETS.

Bertoldo F. e Mapelli B. (a cura di) (2011) *Raccontarsi. Scritture (auto)biografiche a scuola*, Bolzano: Istituto pedagogico.

Buccoliero E. e Maggi M. (2008) *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Milano: Franco Angeli.

BuzzFeed video, *Women's ideal body types through history*. Video disponibile al sito <https://youtu.be/Xrp0zJZu0a4> 4 maggio 2016.

Consiglio Nazionale Ordine dei Giornalisti (a cura di) (2015), *Gruppo di lavoro pari opportunità. Tutt'altro genere di informazione*, Roma. Testo consultabile al sito <http://www.odg.it/content/tuttaltro-genere-dinformazione>, 3 aprile 2016.

Covi G. e Marchi L. (2015) *Per una cittadinanza condivisa: Affetti e differenze*, Trento: Consiglio della Provincia Autonoma di Trento.

Deg'Innocenti F. e Forlati A. (2015) *Io sono Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai*, Cagliari (PU): Settenove.

de Saint-Exupéry A. (1989) *Il piccolo principe*, Milano: Bompiani.

European Union Agency for Fundamental Rights. *Violenza contro le donne: Un'indagine a livello europeo*. 2014. [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-factsheet\\_it.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-factsheet_it.pdf)

Farhoud A. (2002) *La felicità scivola tra le dita*. Roma: Sinnos Editore.

Gnisci A. (a cura di) (2006) *Nuovo planetario italiano. Geografia e antologia della letteratura della migrazione in Italia e in Europa*, Troina (EN): Città aperta.

Hirsch M. (2009) "Grace Paley Writing the World", *Contemporary Women's Writing*, 3,2: 121-126.

Imbergamo B. (2014) *Cuntala. Gioco delle pari opportunità. 44 carte per inventare storie*.

Intini E. (2016) "L'atlante della bellezza" in *Focus* 08 gennaio 2016. Testo disponibile al sito <http://www.focus.it/cultura/curiosita/atlante-della-bellezza>, 3 aprile 2016.

Levins Morales A. (1986) "Child of the Americas", *Per una cittadinanza condivisa: Affetti e differenze*, Trento: Consiglio della Provincia Autonoma di Trento.

Marocco T. "Bellezza: come si vedono gli adolescenti", *Panorama* 26 giugno 2013. Testo disponibile al sito <http://www.panorama.it/societa/sex-love/bellezza-come-si-vedono-gli-adolescenti/>, 10 aprile 2016.

Marzano M. (2015) *Mamma, papà e gender*, Novara: De Agostini.

Muscialini N. (2013) *Di pari passo: Percorso educativo contro la violenza di genere*, Cagliari (PU): Settenove.

Paley G. (1994) *The Collected Stories*, New York: Farrar, Straus & Giroux.

Provincia Autonoma di Trento (2014) *I numeri della violenza*, Trento: Centro duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento. Testo disponibile al sito <http://www.pariopportunita.provincia.tn.it/filesroot/Documents/%20numeri%20della%20violenza%202014.pdf> data consultazione 15 giugno 2016

Said E. (2008) *Nel segno dell'esilio. Riflessioni, letture e altri saggi*, Milano: Feltrinelli.

Sanders E. F. (2015) *Lost in translation: Cinquanta parole intraducibili dal mondo*, Milano: Marcos y marcos.

Woolf V. (2013) *Una stanza tutta per sé*, Bologna: Feltrinelli.

## LA RICERCA SUL GENERE NEI SERVIZI ALLA PRIMA INFANZIA IN UMBRIA

Silvia Fornari

### 1. Per incominciare

Il saggio che si presenta sintetizza il percorso di un progetto di ricerca approvato dal *Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'infanzia della Regione Umbria*<sup>1</sup>, di cui sono componente. La ricerca approvata nel 2015 si è proposta di approfondire il tema delle differenze di genere nei contesti educativi dei servizi alla prima infanzia e della promozione di una cultura capace di valorizzare le differenze tra bambine e bambini al fine di consentire una relazione autentica e positiva tra loro e di contribuire alla costruzione di un'identità flessibile e insieme solida. Si trattava di ragionare e comprendere, con chi opera nei servizi (educatori/coordinatori) e con chi usufruisce dei servizi (bambin\* e genitori), se persistono stereotipi o pre-giudizi di "genere". Tra gli obiettivi, vi erano anche la promozione e la sperimentazione dell'incontro con l'altro/a, vissuto come occasione di apprendimento al confronto reciproco attraverso il coinvolgimento nella ricerca degli educatori/trici e dei genitori utenti. Si riteneva inoltre, che il prodotto della ricerca fosse di stimolo per attivare un processo di sensibilizzazione ai temi dello sviluppo dell'educazione all'affettività, dell'integrazione e condivisione dei modi diversi di "essere e fare" famiglia (Fornari 2009).

La ricerca è partita dall'ipotesi che ancora oggi sono presenti atteggiamenti e comportamenti stereotipati nei confronti delle differenze di genere e che essi si possono riprodurre in maniera intenzionale o meno – in assenza di un'adeguata riflessività professionale - da parte degli operatori/trici dei servizi nella quotidianità relazionale con bimbi e bimbe.

Individuare il persistere di pregiudizi, difficili da superare, nell'assegnazione di ruoli maschili e femminili dalla più tenera età rappresenta il punto di partenza sulle disparità di genere (Ruspini E. a cura di, 2006). Il loro superamento favorisce lo sviluppo di un pensiero individuale armonico, riuscendo anche a porre le basi nel contrasto di condizionamenti culturali volti alla sopraffazione, come possono essere le diverse forme di violenza maschile, l'omofobia, il bullismo, ecc. È ormai noto quanto sia centrale per la crescita di bimbi e bimbe la stabilizzazione di forme relazionali legate a modelli sociali conosciuti, tali da sviluppare sin dai primi mesi di vita un riconoscimento sessuato molto forte. Il processo identificativo del genere vede coinvolti tutti gli attori della vita dei bambin\*: genitori, famiglie, coordinatrici, educatrici; per questo si è valutato come approfondimento della ricerca l'analisi del punto di vista dei servizi e delle famiglie, per comprendere il loro grado d'influenza nel processo di crescita psico-fisica nella fascia d'età 0-3. Tutti questi soggetti sono stati compresi in diverso modo nelle fasi di realizzazione della ricerca e di monitoraggio a distanza di tempo rispetto a possibili cambiamenti e/o variazioni nell'atteggiamento, nella gestione e nella relazione tra i

---

<sup>1</sup> Il *Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'infanzia della Regione Umbria* ha stilato un accordo quadro con il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, dell'Università degli Studi di Perugia al quale afferisco.

bambini e le bambine delle diverse realtà umbre (Fornari 2015). Con questo spirito la ricerca è stata proposta, condivisa ed accettata dal Centro di Documentazione, tenendo anche conto che una sperimentazione su questi temi era già stata avviata in un recente passato in Umbria, di cui si darà conto in seguito, e poco trattata in generale in Italia (Ghigi 2009)<sup>2</sup>. Come spiegheremo, il percorso si è poi interrotto, ma le ragioni per cui questo è avvenuto, ci sembrano utili alla riflessione e al confronto.

## 2. Definizione del progetto di ricerca

A proposito di quanto sopra esposto, si dà conto delle fasi della ricerca.

La prima di tipo conoscitivo, aveva come obiettivo quello di comprendere il livello di consapevolezza e l'interesse sia degli operatori/trici dei nidi (coordinator\* ed educator\*) sia dei genitori rispetto alla questione del genere. Per l'indagine esplorativa si è proceduto alla stesura di due questionari semi-strutturati: il primo, da compilare *on-line*, rivolto al personale educativo dei servizi (138 compilati – su 500 circa educatrici/coordinatrici); un secondo questionario cartaceo rivolto ai genitori. Quest'ultimo è stato impostato per avere informazioni sulla condizione socio-demografica degli stessi, per comprendere il loro grado di consapevolezza sulla tema "genere" ed ottenere la loro adesione alla seconda parte della ricerca. Il questionario è stato distribuito presso le strutture dalle educatrici, senza una pre-selezione del campione, poiché i genitori potevano decidere liberamente se compilare o meno il questionario<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Ancora oggi le ricerche che possiamo citare sono solo due, condotte a distanza di quarant'anni l'una dall'altra. La prima, la più nota, della pedagogista montessoriana Elena Giannini Belotti che se ne è occupata all'inizio degli anni Settanta del Novecento; cfr., Giannini Belotti E. (1973) *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano: Feltrinelli; la seconda condotta nel 2012 dalla Regione Emilia Romagna in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna dal titolo: *Stereotipi di genere. Relazioni educative ed infanzie*, Bologna, giugno 2012. Ricerca in cui sono state indagate le relazioni tra i generi rappresentativi del mondo educativo 0-6, nei servizi per la prima infanzia e tra gli insegnanti della scuola dell'infanzia. Sono stati coinvolti nella ricerca padri, madri, nonne, nonni, educatrici. Report disponibile al sito: <http://parita.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/documentazione/documentazione-temi/documentazione-stereotipi-di-genere/ricerca-2012stereotipi-di-genere-relazioni-educative-e-infanzia201d-1>, consultato in data 21.12.2016. Si cita inoltre il progetto "Educare al genere: differenze e complessità" del Comune di Livorno, sviluppato in due percorsi: 1) *Rosa, celeste e arcobaleno*, rivolto all'infanzia (servizi educativi e scuole dell'Infanzia), scuola primaria e scuola secondaria di 1° grado; 2) *Educare alla consapevolezza del Sé per educare alla differenza*, rivolto agli studenti della scuola secondaria di 2° grado. Il primo percorso è stato condotto dal gruppo psicopedagogico del Comune di Livorno, in collaborazione con il Dipartimento SciFoPsi dell'Università di Firenze con la responsabilità scientifica della prof.ssa Simonetta Ulivieri. Disponibile al sito: <http://www.comune.livorno.it/-livo/it/default/14000/Educare-algenere-differenze-e-complessit.html>, consultato in data 21.12.2016.

<sup>3</sup> Rispetto all'universo dei genitori che usufruiscono dei servizi in Umbria non si hanno valori certi, in quanto non vi è un controllo demografico sulle caratteristiche dell'utenza da parte di tutti i diversi servizi. Inoltre, si sottolinea che al momento della distribuzione del questionario ai genitori non vi è stato riscontro sul numero di copie fatte e quindi rilasciate ai genitori, possiamo contare solo sul numero dei questionari ritornati. Si tratta di 582 questionari compilati da uno solo dei genitori, anche se separati o divorziati, di cui 475 sono madri e 107 padri; in merito alla richiesta di adesione alla seconda parte della ricerca, più della metà del campione (313 adesioni, pari al 53,8%) si è espresso favorevolmente.

La seconda fase della ricerca prevedeva la realizzazione di seminari di approfondimento e di *focus group* rivolti ai genitori, da attuarsi con la collaborazione dei coordinatori/trici dei servizi, giacché questo avrebbe permesso anche la realizzazione di momenti d'incontro tra chi usufruisce dei servizi e di chi li coordina. L'utilizzo del *focus group* avrebbe permesso di cogliere le interpretazioni e le rappresentazioni dei principali attori della socializzazione, sia per quanto riguarda i significati generali attribuiti al genere, sia per ciò che concerne l'osservazione dei processi comunicativi cui bambini e bambine prendono parte. La tecnica avrebbe potuto individuare le potenzialità dei gruppi di lavoro con un metodo che consentisse l'integrazione dei componenti stessi, offrendo l'opportunità di libero confronto e discussione tra le/i partecipanti sui temi di interesse della ricerca. Con l'adesione dei genitori alla seconda fase della ricerca si sarebbe andati ad approfondire le problematiche legate alla "condivisione della cura e della responsabilità tra i genitori e l'immagine dei figli\* rispetto al genere"<sup>4</sup>. Un aspetto fondamentale questo per approfondire una contraddizione emersa in una precedente ricerca condotta in Umbria più di venti anni fa (Cipollone L. 1991), in cui la maggioranza dei genitori manifestò l'idea che da piccoli i maschi e le femmine sono uguali e che non ci devono essere distinzioni nell'educazione. Pensiero che necessita una riflessione importante per capire se ancora oggi quest'idea sia presente e quanto lo sia nei giovani genitori inseriti in un contesto sociale apparentemente più "emancipato".

In conclusione la ricerca avrebbe voluto mostrare come la costruzione e la produzione dei significati sociali, sia centrale per la socializzazione e l'educazione di bambine e bambini e di quanto sia forte l'influenza degli adulti nella costruzione sociale del genere e dei suoi riflessi nella fascia di età più fragile (0-3). La capacità degli adulti di costruire e de-costruire il genere nell'interazione con i bambin\* è influenzata anche dagli aspetti socio-culturali, mentre i bambini così piccoli si caratterizzano per avere una maggiore capacità di apertura a forme di ibridazione e minor polarizzazione identitaria. Conoscere le forme di socializzazione messe in atto dai diversi soggetti coinvolti nel processo, serviva per superare o migliorare costrutti e modelli tradizionali nell'esplicitazione di significati e aspettative tipiche dei processi di differenziazione di genere. Non si può oggi tacere, infine, la rilevanza che un simile *focus* d'indagine riveste per superare le diverse forme di violenza sulle donne, e l'idea di un maschile definito autoritario, irruento o aggressivo. Se Barbara Mapelli (2013) docente di 'pedagogia della differenza' raccomanda – giustamente – di porre particolare cura alla relazione con le bambine e alla loro educazione, con questo non può implicitamente suggerire di trascurare l'attenzione verso i maschi affinché la costruzione della loro identità conosca un equilibrio, del tutto complementare al raggiungimento delle pari opportunità e di un rapporto positivo con il femminile, poiché "siamo tutti e tutte uguali nella differenza, nella differenza di genere, nella differenza che ognuno rappresenta nel suo essere nel mondo come individuo unico e irripetibile [...] discutere, comprendere e accettare le differenze di genere è quindi una grande apertura che insegna a comprendere, accettare e valorizzare tutte le altre differenze" (pp. 48-49). L'educazione di genere è quindi uno

---

<sup>4</sup> Questione affrontata negli *items* di base ("Il nucleo familiare", pp. 127-128) e alla cura madre/ padre (item 8-11, 12-17) nello strumento di rilevazione utilizzato da Falteri P., Archetti M. (2001) Il percorso formativo e la metodologia della ricerca, in Cura dell'infanzia e uso dei servizi nelle famiglie con bambini da 0 a 3 anni. Una ricerca a Città di Castello e Gubbio, in *Quaderni del Centro per l'Infanzia e l'Età Evolutiva* - Regione dell'Umbria. Assessorato alle Politiche Sociali, Perugia: 9-21.

sguardo, non un progetto specifico: significa guardare in modo diverso alle dinamiche che avvengono in un ambiente formativo, significa usare un linguaggio appropriato, contrastare gli stereotipi e i luoghi comuni. Temi vecchi che devono oggi trovare una nuova soluzione in modo che tutti quelli che lavorano in questa realtà siano adeguatamente formati e facciano proprio quello sguardo.

Tutto ciò è restato sulla carta in quanto, per le ragioni che di seguito saranno esposte, questa seconda fase non si è potuta realizzare e non si è così potuta concludere la ricerca nella sua parte più rilevante.

### 3. Che cos'è accaduto?

Si proverà ora a spiegare le ragioni e le difficoltà che hanno impedito la conclusione della ricerca.

Il primo aspetto riguarda il ruolo giocato da chi opera nei servizi e chi ne usufruisce. La distinzione è necessaria perché se ci siamo riferiti ad un clima di contrasto e di pregiudizio nei confronti del tema della ricerca, questo si è manifestato non solo da parte di una pubblica opinione esterna e/o dai genitori, ma si è certamente percepito anche da parte degli operatori/trici dei servizi medesimi. Si vuole, infatti, precisare che il progetto di ricerca è stato presentato al gruppo del *Centro di Documentazione*, di cui fanno parte tutti i coordinatori/trici dei servizi alla prima infanzia della Regione, pubblici e privati e le rappresentanti dell'Università di Perugia, che hanno approvato in sede di programmazione triennale il progetto. Progetti che non avevano ricevuto la quota economica, a causa del mancato finanziamento annuale regionale. Ciò non è stato d'impedimento all'avvio della ricerca stessa, poiché si è deciso di utilizzare il fondo della ricerca di base personale, circa 2.000,00 euro. Si ricorda come in generale le disponibilità finanziarie per fare ricerca spesso si riducono a poche migliaia di euro e che comunque l'obiettivo primario del progetto risiedeva nella possibilità di poter esplorare la realtà dei servizi alla prima infanzia rispetto al tema e si era ben coscienti di non poter realizzare una ricerca capace di sondare un vasto campione.

Con l'approvazione del progetto di ricerca sembravano non esservi particolari ostacoli, ma poi andando ad esaminare i dati, solo il 35% circa degli educatori/trici, su un totale di circa 500 unità, ha, di fatto, proceduto alla compilazione del questionario *on-line*. Alcuni/e hanno motivato la mancata compilazione adducendo problemi nel sistema informatico, altri nel non poter utilizzare il computer presente in sede, facendo subito emergere una non completa adesione al progetto. Le giustificazioni hanno, di fatto, dimostrato, se non il boicottaggio del progetto, quanto meno il disinteresse.

Continuando l'analisi dei dati passiamo ora ad esaminare quelli riguardanti la compilazione del questionario cartaceo. Come già detto, non potendo contare su numeri precisi, rispetto ai genitori, sono invece certi i numeri dei piccoli frequentanti le strutture, che sono tra loro molto varie sia per numerosità degli utenti, sia per la definizione delle attività caratterizzanti. Si tratta di 11.874 soggetti, di cui 6.153 maschi e 5.721 femmine, così distribuiti per età:

Bambini da 0 a 11 mesi	Bambini da 12 a 23 mesi	Bambini da 24 a 35 mesi	Bambini da 36 mesi in poi	Totale
1216	4471	5733	454	<b>11.874</b>

Fonte: Fornari 2015, p. 444

Considerando il totale dei bambin\* che frequentano i servizi umbri, il numero dei questionari cartacei compilati dai genitori sono stati solo 582. Una delle ragioni è sicuramente da rintracciare nell'impossibilità di seguire direttamente la distribuzione dei questionari. Di questi più della metà si sono espressi favorevolmente alla prosecuzione della ricerca, aderendo alla seconda fase (*focus group*), senza atteggiamenti polemici o critici nei confronti della tematica del "genere". Solo alcuni genitori avevano posto delle riserve che li hanno portati a decidere di non compilare i questionari e/o di compilarli aggiungendo alcune annotazioni scritte per manifestare critiche o dubbi circa i fini della ricerca stessa. Si è trattato però di un numero esiguo, circa una decina sul totale dei questionari compilati. Il 53% di risposte positive ha fatto comunque ben sperare nella possibilità di iniziare l'approfondimento tematico previsto con la realizzazione di *focus group* nei diversi servizi della regione.

È necessario sottolineare che l'impossibilità di svolgere un lavoro preliminare, a causa delle ridotte disponibilità economiche, ha di fatto inciso negativamente sul numero dei questionari compilati dagli educatori/trici e dai genitori. Il mancato controllo nella distribuzione e nella compilazione dei questionari *online e cartacei* da parte dei coordinatori/trici delle diverse zone sociali ed il conseguente ritardo nel ritiro degli stessi hanno ridotto la possibilità di ricevere un numero di questionari più elevato. La mancata possibilità di presentazione della ricerca ai genitori, ma anche agli/le educatori/trici delle diverse strutture, ha di fatto portato a tali risultati. Si deve infatti, riconoscere che la mancata adesione al progetto di ricerca, trova una ragione proprio nel non essere riusciti a sensibilizzare, *in primis* i genitori facendo capire loro i reali obiettivi, e potendo così stabilire un momento di incontro importante, anche dal punto di vista formativo. Lo stesso errore è stato commesso nei confronti di chi opera nei servizi, avendo demandato questo compito coordinator\* dei servizi e che di fatto non si sono sentiti coinvolti e/o interessati. In questo senso si può dedurre che i genitori che hanno aderito sono coloro che hanno potuto interagire col personale dei servizi favorevoli alla ricerca e che ne hanno promosso la partecipazione spiegando il fine dell'iniziativa e l'importanza delle loro risposte. Secondo gli studi sulle metodologie e le tecniche della ricerca di tipo quantitativo (Corbetta 2003), eseguita attraverso l'uso del questionario, la percentuale di risposte positive – com'è del resto ovvio - si riduce (pp. 179-189), soprattutto se la somministrazione dello strumento di rilevazione non viene seguita ed accompagnata. In questo senso la lettera di accompagnamento al questionario non poteva certo sostituirsi alla presentazione da parte dei ricercatori, ma poteva coadiuvare la scelta di rispondere o meno al questionario conoscitivo. In seguito si è scoperto che in molti casi la lettera di presentazione non era stata allegata al questionario e che le educatrici dei servizi non erano state incoraggiate a presentarlo, così come non si sono preoccupate di distribuirlo nei tempi e nei modi indicati, per favorire un maggiore ritorno in termini statistici dei questionari stessi.

Chi scrive, ritiene che uno dei punti più importanti per la costruzione di un sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia di qualità, deve contare sempre più sulla presenza dei genitori e delle famiglie: la condivisione del loro punto di vista, l'attenzione ai loro bisogni contribuisce ad innalzare il livello di qualità dei servizi stessi. I genitori e le famiglie che si rivolgono al nido hanno bisogni differenti di cura, di educazione, d'integrazione sia familiare sia sociale. Il nido deve garantire, secondo le specificità delle famiglie, la crescita dei bambini in stretta collaborazione con le stesse e pertanto

sostenere e sollecitare la loro partecipazione alla vita del nido, come aveva evidenziato anche nella sua ricerca Laura Cipollone (a cura di, 1999). La ricerca poteva quindi essere un momento per riflettere e confrontarsi con le famiglie e i genitori sui nuovi bisogni dei loro bambini rispetto a domande che non sono mai scontate, quelle cioè che riguardano la relazione, in particolare tra i bambini e le bambine, con i loro genitori e con tutti quelli che a diverso titolo abitano il loro tempo e i loro spazi, come gli educatori e le educatrici. Si è valutato comunque di avviare la seconda parte della ricerca, contando su quel 53% di genitori che avevano accettato di essere contattati per gli approfondimenti tematici successivi. Con l'autorizzazione dell'ente promotore si è quindi proceduto, chiedendo nuovamente l'adesione a questa nuova fase dei coordinatori/trici dei servizi. Di questi, la maggior parte hanno così deciso di non aderire alla ricerca, adducendo ragioni diverse, come la partecipazione ad altri progetti o l'impegno in altre attività formative. Hanno confermato la loro adesione allo svolgimento della seconda fase della ricerca solo le coordinatrici dei Comuni di Castiglione del Lago, Gubbio e Perugia. Si tratta di tre comuni importanti, anche se rappresentativi della sola Provincia di Perugia. Nell'aprile 2016 si è così comunque proceduto alla programmazione di una serie di seminari preliminari per informare e sensibilizzare sul tema il personale dei servizi, i genitori, ma anche la cittadinanza, trattandosi di seminari aperti, volti alla presentazione della ricerca, le sue finalità e per acquisire le adesioni alla fase di approfondimento attraverso l'uso dei *focus group*.

Del primo seminario previsto a Castiglione del Lago, si era già stati avvisati della scarsa partecipazione e del fatto che l'assessore comunale coinvolto sarebbe arrivato solo in tarda serata. Il clima contrario all'iniziativa era frutto di una serie di eventi che avevano portato, tra l'altro, il Parroco del paese ad allertare i genitori in merito alle iniziative riguardanti il "gender" e agli effetti negativi sui loro figli. Il clima di depistaggio era ormai evidente, tanto che si era coscienti che al seminario pochi sarebbero stati i partecipanti. Così è stato: si sono presentati un numero ristretto di educatrici e ancor meno di genitori. Tra i genitori vi erano anche le così dette "sentinelle", ovvero persone silenziose che presiedono i luoghi in cui si dibatte di argomenti ritenuti "problematici" e sui quali "vigilare" per il bene della comunità. Naturalmente queste persone non amano stabilire un contatto attraverso un dibattito, ma si limitano ad ascoltare e poi si attivano per diffondere tra le persone non presenti delle informazioni circa quanto è stato detto. In queste condizioni di fatto il seminario è stato la presa d'atto del rifiuto della ricerca e che non sarebbe stato possibile svolgere nessun tipo di approfondimento successivo.

Il secondo seminario previsto per i primi giorni di giugno a Gubbio si è svolto regolarmente, vedendo questa volta una partecipazione numerosa di educatrici, genitori e rappresentanti dell'amministrazione comunale, che a diverso titolo si sono presentati per sollecitare il dibattito, coinvolti dall'interesse per l'argomento e per testimoniare che il Comune era favorevole all'ampliarsi della discussione sui temi delle differenze di genere. Gli amministratori comunali erano, infatti, sensibili a tale argomento anche alla luce di altre problematiche non distinte da questa, ovvero gli atti di bullismo tra adolescenti e l'incremento delle violenze di genere che ha visto nella nostra Regione numerosi casi di femicidi e dell'aumento della violenza domestica. Ciò ha permesso di presentare la ricerca, discutere delle differenze di genere rispondendo anche alle domande dei genitori che richiedevano chiarimenti, soprattutto rispetto ad affermazioni stereotipate e retrograde, o a vere e proprie falsità intorno al mondo "gender". Questo

incontro stava facendo quindi ben sperare nell'accoglimento di adesioni per svolgere i *focus group* che avrebbero visto coinvolti gli educatori/trici e i genitori.

Il terzo seminario doveva svolgersi presso uno dei nidi del Comune di Perugia. L'amministrazione comunale ha iniziato a chiedere alla coordinatrice di rete del Comune di dare conto di ogni singola attività formativa e di attendere l'approvazione da parte della Giunta Comunale. Per questo motivo si è inviata richiesta scritta spiegando tutte le ragioni della ricerca e del lavoro svolto sino a quel momento, così come dei passaggi successivi, con dettaglio sulle modalità e le tempistiche dei seminari che si sarebbero dovuti svolgere presso le loro strutture comunali. Si è ancora in attesa di una risposta scritta da parte dell'amministrazione comunale. Ci si è chiesti le ragioni della mancata risposta alle richieste di poter continuare a svolgere la ricerca, ma il silenzio è stata l'unica risposta e questo da conto del clima culturale che caratterizza alcuni luoghi del Comune di Perugia e della Regione Umbria. Si precisa inoltre, che in quel periodo era iniziata una campagna contro tutto ciò che prevedeva l'uso del termine "genere" o "gender"; attività promossa principalmente da un collega dell'università e Consigliere del Comune di Perugia, facente parte anche del Consiglio Regionale dell'Umbria, che ancora oggi continua nella sua iniziativa, come è possibile vedere consultando il suo personale sito internet. In questo contesto si è instaurata una vera e propria contrapposizione tra due schieramenti – i pro e i contro "gender" - soprattutto riguardo all'ambito educativo, scolastico e della formazione in generale.

Era quindi chiaro che ormai non vi era più la possibilità di proseguire e di giungere a delle conclusioni, potendo contare solo sui dati esplorativi della prima fase e che non è possibile considerarli indicativi senza l'approfondimento previsto.

#### **4. La fine della ricerca e le ragioni socio-culturali**

Si ritiene, ora, doveroso spiegare le ragioni che ci hanno portate a rinunciare alla ricerca, per dare conto di un contesto socio-culturale fortemente oppositivo alla tematica scelta. Il clima di ostracismo che si è creato in Umbria in particolare nella zona sociale del Perugino, non trova le sue origini nella ricerca attivata sui servizi alla prima infanzia, ma da azioni di più ampio respiro che da tempo si erano manifestate anche a livello nazionale.

Infatti, anche se è possibile individuare in Italia, una maggiore attenzione al tema delle differenze di genere, alla sua narrazione e rappresentazione, non possiamo però dimenticare che il sistema di riferimento culturale, anche se in forma latente è ancora di tipo patriarcale. Un modello culturale ancora in grado di influenzare il sistema sociale, con evidenti contraddizioni nelle risposte dei soggetti. In questo senso la trasformazione delle rappresentazioni sociali, non hanno portato alla perdita di orientamenti di socializzazione tradizionali, con conseguente influenza sul modo in cui gli individui compiono le scelte concernenti, l'essere "uomini o donne" (Piccone Stella S., Saraceno C., a cura di, 1996; Ruminati R. 2010).

A ciò si possono ricondurre anche le determinazioni di una vera e propria campagna diffamatoria al grido di "Fuori il *gender* dalla scuola", con striscioni esibiti nelle manifestazioni del *Family Day*, in cui tutto ciò che riguarda le differenze tra i sessi sono identificate come contrarie all'idea di famiglia tradizionale, e alla rigida distinzione di ruoli maschili/femminili. Un vero e proprio boicottaggio di qualsiasi attività o interesse verso chi, in diversa misura si occupava dell'argomento "genere". Vi è stato anche un

attacco diretto che ha riguardato le iniziative rivolte alle biblioteche scolastiche o in generale per l'infanzia, come la lettura per i più piccoli – “Nati per leggere” e “In Vitro”<sup>5</sup>. Quest'ultimo è un progetto sperimentale di promozione alla lettura, in cui l'Umbria è stata l'unica regione partecipante, e che ha assunto dimensioni assai significative in quanto sono state utilizzate tutte le 12 zone sociali<sup>6</sup>, per la creazione delle “reti locali per la promozione della lettura”. Si è trattato dell'elaborazione di un progetto condiviso da tutti e sostenuto attraverso la sottoscrizione del Patto locale per la lettura che ha previsto una responsabilità diretta nella programmazione e realizzazione (<http://www.cepell.it/it/monografie-in-vitro/>: pp. 60-61). Gli altri Comuni coinvolti nella sperimentazione hanno visto l'insorgere di dibattiti che hanno portato poi a vere e proprie censure<sup>7</sup>, proibendo ai bambini anche solo di poter visionare i libri in cui erano presenti forme familiari fuori dal canone tradizionale, com'è stato anche per il libro di Pinocchio. Oppure, narrazioni che parlano di un'identità in divenire, come *Piccolo giallo o piccolo blu* scritto da Leo Lionni<sup>8</sup>, nel lontano 1959 ed ancora largamente utilizzato nei nidi e nella scuola dell'infanzia.

In questo clima la ricerca che si presenta, non poteva certo tranquillizzare gli animi. Si ricorda a proposito come la città di Perugia sia assunta agli onori della cronaca nazionale con un episodio ancora più clamoroso: nel marzo 2016 in una scuola dell'infanzia tre genitori si sono opposti all'iniziativa che prevedeva un'uscita dei bambini per vedere insieme il noto cartone “Kung Fu Panda 3”, in quanto il protagonista, è un figlio adottivo, nel *sequel* di recente distribuzione, ed incontra il proprio padre biologico, trovandosi ad avere quindi due papà. Per questa ragione i genitori contrari all'iniziativa hanno ritenuto che il film fosse ‘pro gender’, vedendovi un riferimento a coppie dello stesso sesso con figli e, in questo caso, alla mancanza di una madre, facendo emergere nuovamente l'evidente sovrapposizione tra temi diversi: l'omosessualità (e le unioni gay), la famiglia e la differenza di genere.

Si è così assistito a un vero e proprio attacco frontale da parte del mondo culturale e istituzionale di matrice cattolica, almeno quello delle frange più oltranziste. I promotori della campagna “pro-gender” venivano così presentati come esecutori di forme di controllo e d'indottrinamento di bambine e bambini, per difendere di fatto i modelli familiari e identitari della “famiglia naturale” o della “diversità naturale tra maschi e

---

<sup>5</sup> Progetto al quale hanno aderito: la Regione dell'Umbria, le Province di Belluno, Lecce, Nuoro, Ravenna e il Libero Consorzio Comunale di Siracusa. Report In Vitro 2016, <http://www.regione.umbria.it/istruzione/progetto-in-vitro>, consultato in data 12.12.2016. Per completezza si segnala che anche il progetto europeo “Polite” (*Pari opportunità nei libri di testo*) che nel 1999 invitava a rivedere i libri scolastici, equilibrando la presenza di uomini e donne per superare gli stereotipi di genere (per es. eliminare l'immagine della donna che si occupa delle mansioni domestiche accanto all'uomo astronauta, ingegnere, meccanico). Progetto di fatto rimasto inattuato (<http://www.AIE.it/polite>, consultato in data 12.12.2016).

<sup>6</sup> Zone sociali in cui sono presenti 92 comuni umbri che coincidono territorialmente con i Distretti sanitari e i Coordinamenti dei servizi educativi per la prima infanzia.

<sup>7</sup> Nel luglio 2015 il sindaco di Venezia ha messo all'indice 45 libri per l'infanzia: in seguito alle larghissime proteste, pur non rinunciando al suo intento, ha proceduto ad una revisione dei titoli.

<sup>8</sup> Leo Lionni (1919-1999), di origine olandese, artista eclettico di fama internazionale (scrittore, pittore, scultore, grafico e, in particolare, illustratore di libri per l'infanzia), visse tra gli Usa e l'Europa e, negli ultimi decenni della sua vita, in Italia. *Piccolo blu e piccolo verde* parla di due bambini, rappresentati da macchie di colore, tra loro tanto amici da fondersi e creare il verde: una storia di affetto, condivisione e di rapporto con l'Atro.

femmine". Si è persino sostenuto, che i promotori della "cultura gender" erano favorevoli ad incoraggiare la masturbazione dei bambini e delle bambine dalla più tenera età, negli ambiti educativi e formativi. In questo contesto alcune associazioni e movimenti, hanno iniziato a manifestare contro ogni forma di discriminazione, sessuale, razziale, ecc., in favore della crescita delle persone e della cultura. È loro (e nostra) convinzione che attraverso la logica delle *pari opportunità* è possibile costruire una società coesa e rispettosa dell'altro, possibile solo attraverso l'introduzione di un immaginario individuale e collettivo prima ancora che nel diritto. In questo senso i processi educativi e la scuola sono i luoghi deputati a questo processo.

Gli ambienti educativi sono infatti i luoghi principali in cui è possibile cimentarsi e fare esperienze, attraverso il gioco, le relazioni tra i componenti, l'immedesimazione nei personaggi dei libri che vengono letti o proposti, tutto volto al processo di costruzione identitaria, per conoscere se stessi, i gusti e i limiti, avendo la possibilità di scegliere di interpretare (la mamma, il papà, il falegname o l'infermiera, ecc.). La ricerca voleva occuparsi anche di questo, comprendere su come e quanto, consapevolmente e inconsapevolmente, noi adulti possiamo incoraggiare o frenare bambini o bambine nello svolgere un compito, affidando loro o meno una responsabilità, concedendo fiducia, dando a tutti\* uguale libertà di manifestare sentimenti ed emozioni, la cui espressione è il primo passo per imparare a non reprimerli, a incanalarli in percorsi costruttivi. Tutto questo segna la costruzione dell'autostima, delle capacità di comunicare verbalmente e di contenere rabbia e dolore, vittorie e sconfitte. Per questo, quando noi parliamo d'intervento dalla prima infanzia, non possiamo pensare di iniziare dalla scuola primaria, quando già molti di questi elementi si sono consolidati, come evidenziato da Fustini nel suo saggio (2007, pp. 58-65).

Si precisa inoltre, che il clima di contrasto tra le fazioni pro o contro *gender* aveva avuto inizio con l'approvazione della Legge n.107/2015, la cosiddetta "buona scuola", in cui al comma 16 si legge – per qualsiasi grado di scuola - di promuovere le pari opportunità, di prevenire la violenza di genere e le discriminazioni. La presenza del termine "genere" ha scatenato una polemica molto accesa tra i fautori di un modello familiare 'tradizionale' ed integrale che non accetta nessuna intromissione da parte di educatori o insegnanti, nell'idea che ogni genitore ha nel modo e nei modelli educativi per i propri figli, negando, di fatto, la funzione educativa della scuola, poiché l'educazione dei figli spetterebbe ai soli genitori. Il clima si era talmente arroventato da dover far intervenire la Ministra Giannini che ha chiarito come nella legge non ci sia alcun riferimento alla *teoria gender*, ma alla "attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni". Si fa riferimento a numerosi articoli della Costituzione cui questa disposizione s'ispira, nonché alle Convenzioni europee ed internazionali pertinenti. Tali chiarimenti non hanno sedato l'opposizione, che ha continuato a sostenere l'esistenza di un riferimento implicito – e quindi ancor più subdolo – alla teoria del *gender*. A giustificazione dei detrattori della riforma, è possibile affermare che nei diversi sistemi scolastici non sono stati introdotti progetti volti al superamento di discriminazioni e differenze di genere, come ritenuto necessario (Leonelli 2009, pp. 346-350). La scuola e i diversi ambiti educativi, sono stati quindi investiti dal compito di sviluppare relazioni sempre più paritarie nelle classi, nel rispetto delle differenze, di qualsiasi tipo esse siano, senza che fossero introdotte linee di riferimento.

È evidente che tutti questi fronti da cui si è originato il vivace dibattito, non possono essere ignorati soprattutto per chi - come chi scrive - lavora nel mondo della formazione universitaria<sup>9</sup> e che occupandosi del tema non vorrebbe vedere questa direzione di lavoro sottaciuta. Per queste ragioni, insieme alle colleghe del Dipartimento e alla presenza della Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza della Regione Umbria – Maria Pia Serlupini – nel maggio 2016 è stato organizzato un seminario presso il nostro Dipartimento dal titolo: *Il concetto di genere e i modelli educativi* (Fornari 2017). Seminario nato dalla necessità, di aprire un dibattito all'interno del nostro Dipartimento, luogo delle differenze di genere, considerando che la composizione della popolazione studentesca è quasi totalmente al femminile. È infatti notorio, quanto nel sistema educativo italiano siano presenti forti condizionamenti legati al genere, e di quanto questi incidano non solo sul rendimento scolastico, con uno sbilanciamento in favore delle ragazze<sup>10</sup>, ma soprattutto rispetto alla scelta dei corsi scolastici, professionali ed universitari, con una netta prevalenza dell'ambito umanistico, dell'istruzione, sociale e sanitario per le ragazze e l'ambito scientifico-matematico (ingegneria, matematica ed artigianato, ecc.) per i maschi. Appare evidente una segregazione di tipo orizzontale: quando le ragazze e i ragazzi compiono le loro scelte scolastiche e professionali, non fanno altro che confermare la separazione dei ruoli tradizionali (Sapegno 2014). In generale le questioni riguardanti la parità di genere sono all'attenzione anche delle politiche dell'Unione Europea, tanto da legiferare anche in merito alle questioni del gap di genere lavorativo e scolastico. Ricerche in cui il modello italiano risulta essere uno di quelli più arretrati, come si può leggere nei risultati riportati ([http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/gender\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/gender_statistics); ricerca consultata il 20.11.2016 )<sup>11</sup>.

## 5. Le origini della ricerca. Nulla nasce per caso

Come si è accennato la ricerca nella fascia 0-6, ma soprattutto in quella 0-3, nel nostro paese non ha mai incontrato grande interesse. La riflessione sulla prima infanzia in generale è sempre stata a macchia di leopardo, faticando a spogliarsi dell'ideologia di

---

<sup>9</sup> Da questo Anno Accademico sono Coordinatrice del Corso di Studio magistrale in Consulenza Pedagogica e Coordinamento di Interventi Formativi, presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.

<sup>10</sup> Eurydice (2009) *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, ricerca consultabile sul sito <http://www.eacea.ec.europa.eu>, [consultato in data 14.10.2016](#).

<sup>11</sup> La disparità di genere nel mondo dell'educazione è stata confermata da una recente ricerca europea dell'OECD (*Better Policies for Better Lives*), *Gender imbalances in the teaching profession*, 2017, in cui si evidenzia ancora una volta, la femminilizzazione dell'insegnamento, processo in continua ascesa, che ha raggiunto il 68% come media dei Paesi oggetto di studio. Nella ricerca si sottolinea come il dato tendenziale della femminilizzazione del ruolo docente, in Europa, sia destinato a crescere, in quanto le sedi deputate alla formazione dei docenti sono quasi esclusivamente al femminile. La presenza delle donne dietro la cattedra arriva al 97% nella scuola dell'infanzia, all'85% nelle scuole primarie, al 68% nelle medie e rimane superiore alla media (58%) anche negli istituti superiori europei. Ricerca che ci rassicura in merito ad un processo che in Italia si manifesta con dati ancora più marcati e che la vede protagonista ormai da quarant'anni. Ricerca consultabile sul sito: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/54f0ef95-en.pdf?expires=1490261305&id=id&accname=guest&checksum=62932E4FEF2E87B1F98F06BFF81C0D79>, [consultato in data 12.03.2017](#).

genere che la muove e l'alimenta. In termini educativi l'obiettivo è mettere bambini e bambine, fin dall'ingresso nei servizi per la prima infanzia, nella condizione e nell'opportunità di poter esplorare, sperimentare e sviluppare nella maniera più autonoma possibile interessi, gusti, abilità, posture, approcci al gioco e alla relazione molteplici e differenti, perché, di fatto come scrive Loredana Lipperini (2007) "difendendo le bambine diligenti dai maschi disturbatori, nei primi giochi e all'asilo, si condanneranno entrambi" (p. 13). L'apprendimento di genere dovrebbe sempre più configurarsi come la costruzione di progetti dove l'esistere di ciascuno trova confini e sentieri tanto nelle strutture euristiche della cultura in cui si è immersi che nella libertà del proprio pensare-sentire-agire, in una danza continua che consente di rivedere e rileggere vincoli e possibilità. Compito dei professionisti dell'educazione è quindi – come precisa Moira Sannipoli - da un lato quello di approfondire studi e ricerche sul genere insieme con un progressivo lavoro su di sé e sulle proprie mappe implicite ed esplicite che definiscono i territori di sperimentazione di bambini e bambine e dall'altro offrire possibilità di piste esistenziali che rispettino la diversità e le differenze, riconoscendone un senso prima che attribuendone dei significati (2015). Così come Fregona e Quaranti (2011) evidenziano quanto scrivono: "l'identità di genere (essere maschio, essere femmina) si struttura sempre dentro una relazione [e] il difficile equilibrio che si dovrebbe raggiungere è quello di tenere insieme uguaglianze e differenze perché nessuna delle due da sola è sufficiente" (p. 22). Attraverso la condivisione e la discussione delle esperienze, la costruzione di saperi su questi temi, che parte dall'osservazione e dall'ascolto in classe, emerge chiaramente il ruolo di mediatrice che la maestra e/o l'educatrice ricopre quando legge un libro, racconta una storia, sceglie un registro della voce, un linguaggio, quando seleziona i gesti, quando commenta o sorvola riguardo a dei comportamenti, esalta o svaluta dei caratteri o delle azioni o quando assegna dei compiti. È necessario dunque saper decifrare i modelli che consciamente o meno stiamo veicolando, per essere in grado di mediarli in modo sereno e consapevole. La ricerca presentata voleva fornire il proprio contributo sul tema, precisando che per quanto l'Umbria sia una realtà regionale piccola e poco coesa, in cui le diverse zone sociali rappresentano modalità di approcci non omogenei, ha sempre avuto un'attenzione forte al sociale, in particolare ai servizi per la prima infanzia. Nella Regione, diverse sono state le manifestazioni d'interesse e di confronto sul tema ed anche per questo la ricerca presentata voleva riprendere un discorso già avviato. Si ricorda sinteticamente, l'importante contributo di Laura Cipollone (2012), che negli anni Novanta ha posto al centro dei suoi studi il tema dell'educazione alla differenza di genere nei nidi umbri, oltre che il suo impegno per i servizi dedicati all'infanzia. Le sue ricerche sono quindi state antesignane in Umbria e nessuno è mai intervenuto per criticare o opporsi ai suoi interessi di studio e ricerca. Tematiche riguardanti anche la questione della differenza di genere, essenziale perché investe la costruzione dell'identità dei bambini\*, e che rende necessaria una pedagogia ed una sociologia delle differenze. Un lavoro realizzabile – come precisano nel loro contributo Floriana Falcinelli e Paola Falteri - solo quando le educatrici e gli educatori sono formati (2005), quando ricevono gli strumenti per sviluppare una riflessione sull'essere donne, in relazione all'infanzia (quella propria e dei piccoli di cui si prendono cura), alle famiglie, alle colleghe. Da qui la necessità della formazione di tutti coloro che operano nei servizi alla prima infanzia, non solo per far acquisire apprendimenti utili per lo svolgimento della propria funzione professionale, ma anche nella logica di una crescita, possibile solo

quando la formazione è legata alla ricerca e poter così maturare una maggiore consapevolezza sia nella fase della progettualità, sia nella routine del servizio (Falteri, Archetti 2011, pp. 9-21). La ricerca-formazione diviene il luogo per poter discutere, riflettere e costruire insieme (ricercatori e utenti) un confronto, che di per sé è crescita, superamento della logica emergenziale e del quotidiano. Sviluppare un *habitus*, un modo per essere capaci di ridiscutere i propri confini relazionali e identitari (Boudier 1998). Processi ancora più necessari quando sono in atto cambiamenti relativi alle modalità di costruzione dell'identità. Ancor più quando ci si occupa della differenza sessuale e di genere, in un ambito come quello dei servizi alla prima infanzia in cui i luoghi di vita, ma anche i giochi e i giocattoli con i quali esprimono il loro essere maschietti o femminucce non è mai neutro, anzi "i modelli impliciti che (le) naturalizzano sono molteplici, anzi onnipresenti. Abituarsi a decodificarli, magari partendo da se stesse e dalla propria storia personale, è il primo passo per decostruirli e cambiarli" (Falteri 2000).

Si sottolinea, in conclusione, che il contesto di vita e relazionale di chi opera nei servizi della prima infanzia e dei loro utenti è certamente cambiato per diverse ragioni che non possono qui essere analizzate, ma che nulla hanno a che fare con l'idea del *gender*. Si voleva e si vorrebbe riflettere meglio sulla necessità di conoscere e saper affrontare le differenze di "genere", e di quanto queste incidano sui processi socio-educativi nei servizi alla prima infanzia, in una società italiana misogena e tradizionalista, che con grande difficoltà riesce a pensarsi come società plurale e rispettosa delle differenze, di qualunque differenza si tratti. Tutto ciò si ritiene essere un lavoro che non può essere troppo a lungo rinviato, data la necessità per il nostro Paese di veder crescere una maggiore sensibilità verso tutti i temi delle differenze e delle disuguaglianze (Zanfrini 2011). Solo dopo sarà attuabile il processo d'integrazione e condivisione dei diversi modi di "fare" famiglia, senza ideologie o *aut aut*, ma nell'idea dell'*et et*; realtà diverse che possono convivere, senza perseguire una logica di perfezione, per costruire un modello al quale "tutti e tutte" debbano riferirsi tacitamente.

In conclusione, anche se non è stato possibile raggiungere l'obiettivo prefissato, resta l'impegno nel tentare di riprendere il percorso là dove si era interrotto, migliorando gli errori metodologici e sperando di non incontrare altri ostacoli ideologici sul proprio cammino.

## Bibliografia

Belotti V., La Mendola S. (a cura di) (2010) *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano: Guerini & Associati.

Bourdieu P. (1998) *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.

Cipollone L. (2012) *Educare alla differenza. La ricerca e la passione di una vita (scritti 1980-2001)*, a cura di C. Carnieri, Perugia: Morlacchi.

Cipollone L. (2001) Madri e padri, lavoro di cura e rapporto con figlie e figli, in *Cura dell'infanzia e uso dei servizi nelle famiglie con bambini da 0 a 3 anni. Una ricerca a Città*

di Castello e Gubbio, *Quaderni del Centro per l'Infanzia e l'Età Evolutiva* – Regione dell'Umbria. Assessorato alle Politiche Sociali, Perugia: 103-113.

Cipollone L. (a cura di) (1999) *Strumenti e indicatori per valutare il nido. Un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria*, Bergamo: Junior.

Cipollone L. (1991) *Bambine e donne in educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. II Le tecniche quantitative*, Bologna: il Mulino.

Decataldo A., Ruspini E. (2014) *La ricerca di genere*, Roma: Carocci.

Eurydice (2009) *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, testo disponibile al sito <http://www.eacea.ec.europa.eu>, consultato in data 14.10.2016.

Falcinelli F., Falteri P. (a cura di) (2005) *Le educatrici dei servizi per la prima infanzia. Contributi di ricerca e riflessione su una professionalità in mutamento*, Bergamo: Junior.

Falteri P. (2001) L'immagine dell'autonomia di bambini e bambine sotto i tre anni e il sistema di attese dei loro genitori, in Cura dell'infanzia e uso dei servizi nelle famiglie con bambini da 0 a 3 anni. Una ricerca a Città di Castello e Gubbio, *Quaderni del Centro per l'Infanzia e l'Età Evolutiva* - Regione dell'Umbria, Assessorato alle Politiche Sociali, Perugia: 23-40.

Falteri P. (2000) Formazione, ricerca, spazi di incontro con le madri, *Bambini e Bambine in Umbria*, supplemento a *Bambini*, XVII, 6.

Falteri P., Archetti M. (2001) Il percorso formativo e la metodologia della ricerca, in Cura dell'infanzia e uso dei servizi nelle famiglie con bambini da 0 a 3 anni. Una ricerca a Città di Castello e Gubbio, *Quaderni del Centro per l'Infanzia e l'Età Evolutiva* - Regione dell'Umbria, Assessorato alle Politiche Sociali, Perugia.

Fornari S. (2015) Bimbi e bimbe nei nidi: giochi, relazioni, diversità, madri, padri, in AUR, *L'Umbria contemporanea: una lettura di genere*, Perugia: AURapporti, 431-452.

Fornari S. (a cura di) (2009) *Essere o fare famiglia. La famiglia come istituzione sociale plurale*, Torino: Utet.

Fornari S. (a cura di) (2017) *Genere e modelli educativi. Voci dal mondo dell'educazione e dei servizi*, Pisa: Pacini.

Fregona R., Quaranti C. (2011) *Maschi contro femmine? Giochi ed attività per educare bambini e bambine oltre gli stereotipi*, Trento: Erickson.

- Fustini T. (2007) Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 58-65.
- Ghigi R. (2009) Le bambine ancora da una parte? Prospettive e ricerche contemporanee sul genere e l'infanzia, *Infanzia*, 5: 325-330.
- Gianini Belotti E. (1973) *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano: Feltrinelli.
- Leonelli S. (2009) Sulla necessità di continuare a indagare il genere nelle scuole e nei servizi educativi, *Infanzia*, 5: 346-350.
- Lipperini L. (2007) *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli.
- Malavasi L. (2010) Fare educazione al maschile, *Bambini*, 3: 11-14.
- Mapelli B. (2013) Introduzione, in R. Torti *Mamma, perché Dio è Maschio*, Cantalupa (TO): Effatà Editrice: 7-49
- Piccone Stella S., Saraceno C. (a cura di) (1996) *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: il Mulino.
- Risman J. R. (2012) Gender as a Social Structure: Crossing Disciplinary Boundaries to Advance Science and Equality, *AG About Gender*, 1, 2: 1-29.
- Rossi E. (2009) La socializzazione e l'educazione di genere nella prima infanzia: prospettive teoriche ed esempi di ricerca, *Infanzia*, 5: 337-341.
- Ruminati R. (2010) *Donne e uomini. Si nasce o si diventa*, Bologna: il Mulino.
- Ruspini E. (a cura di) (2006) *Donne e uomini che cambiano. Relazioni di genere, identità sessuali e mutamento sociale*, Milano: Guerini.
- Sannipoli M. (2015) *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, Milano: Franco Angeli.
- Sapegno M.S. (2014) Scuola ed educazione al genere, in Id. (a cura di) *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma: Carocci.
- Satta C. (2012) *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*, Roma: Carocci.
- Zanfrini L. (a cura di) (2011), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Bologna: Zanichelli
- Zaninella F.L. (2013) *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*, Milano: Franco Angeli.

## **CARRIERE LAVORATIVE E PRATICHE PROFESSIONALI**

## IL DISAGIO DELL'EDUCATRICE. MOTIVAZIONI, MODELLI, ASPETTATIVE, FORMAZIONE DELLE EDUCATRICI PROFESSIONALI

Marialisa Rizzo

### 1. Introduzione

Questo contributo propone una riflessione attorno ai *saperi femminili*, a “paradigmi differenti, sopravvissuti e trasmessi accanto e al di fuori del sapere ufficiale” (Seveso, 2000, p. 15). Essi, non naturali e non professionali, sono connessi a un saper fare che produce concretamente degli effetti, anche in termini di scelte di formazione e professione futura, le quali, se riguardanti il campo educativo, continuano a essere portate avanti perlopiù dalle donne, risultando così scelte di/dalle donne. Sono saperi però che, pur riguardando l'educazione e la pedagogia, non conferiscono a essa potere scientifico, né tantomeno permettono di riconoscere il valore professionale di chi, appunto per professione, si muove in tale ambito, animato peraltro anche da molti e soprattutto molte volontarie. Proprio questi saperi vengono, infatti, considerati, spesso dallo stesso mondo dell'educazione, naturali e in opposizione invece alle conoscenze professionali (Seveso, 2000, pp. 14-16).

È dall'esplorazione di questi stessi saperi che nasce quindi il lavoro qui presentato. Esso trae origine da un percorso personale di studio e ricerca, iniziato nel 2012 e ancora in corso. La sua prima tappa ha provato una riflessione intorno alla triangolazione donne-cura-educazione, tentando di comprendere le possibili interconnessioni tra le tre dimensioni e quali fossero (siano) i messaggi di genere, i modelli diffusi e ancora proposti alle donne, in grado di trasformarsi, velocemente e perlopiù inconsapevolmente, in dover-essere a cui aderire per essere riconosciute in quanto tali. Si è tentato dunque di capire se ci fossero, ed eventualmente quali fossero, le aspettative (sociali e poi inevitabilmente personali) e i bisogni soggettivi (ma anche collettivi, femminili) che portano tutt'oggi maggiormente le donne a scegliere un percorso di studi come quello in Scienze dell'Educazione. Ci si è chiesti quindi se questa scelta fosse realmente così definibile o se al contrario fosse connessa perlopiù a *didattiche informali*, le quali, “a prescindere dalla loro intenzionalità e rigore metodologico” e dalla consapevolezza di chi le vive (Tramma, 2009, p. 97), producono apprendimenti e delinano *performances* anche di genere (Viggiani, 2010).

Tra i messaggi e i modelli emersi dal primo percorso di ricerca, un peso rilevante, in termini di ricadute sulla strutturazione di sé in quanto donna, è stato assunto dalla *cultura cattolica*. Questa infatti condiziona ancora oggi il modo di stare insieme di uomini e donne: anche chi suppone di allontanarsi dal mondo di chi crede e di essere indifferente – e immune – alle ricadute dello stesso sulla propria biografia, in realtà vive il medesimo *imprinting culturale* e anzi lo subisce con tanta più efficacia quanto meno lo comprende e lo sottopone a pensiero critico (Murgia, 2011, p. 7). Davanti a tutto ciò si è deciso di proseguire nella direzione riflessiva intrapresa con il primo lavoro – inerente *l'educazione informale di genere* (Tramma, 2010; Brambilla, 2016) – osservando da vicino il territorio-oratorio, inteso come spazio vissuto nel quale molti e molte giovani in crescita (anche studentesse in Scienze dell'Educazione) sperimentano ancora nell'attuale molteplici significati (Iori, 1996, pp. 41-43), derivanti tanto dalla chiesa e

dalla sua tradizione, quanto più in generale dai territori della contemporaneità. Indagando la relazione esistente tra donne-oratorio-educazione informale, si è cercato così di comprendere quali messaggi, rispetto all'essere donna (o uomo), venissero promossi, offerti e vissuti (più o meno consapevolmente) all'interno del contesto-oratorio e che ricadute questi stessi abbiano avuto (e abbiano ancora) in termini di strutturazione di identità, comportamenti, scelte e abitudini. Ci si è interrogati sulle relazioni esistenti tra oratorio e territorio, tra oratorio e società; sul contributo o meno, dato dall'ambito oratoriano a una cultura maschilista, androcentrica, tutt'oggi comunque ancora presente, tanto in ambito ecclesiastico (Codrignani, 2013), quanto in quello sociale (Volpato, 2013), e influente sulla definizione delle strutture di potere diffuse (Connell, 2002) e inevitabilmente sulle biografie soggettive e collettive.

Questo secondo lavoro ha condotto poi a un'ulteriore possibilità riflessiva che, ora in corso di elaborazione, ruota attorno all'intreccio donne-migrazioni interne-educazione informale. Tentando di leggere le connessioni tra queste tre dimensioni, si sta provando a sviluppare un pensiero sulle alterazioni/reiterazioni di messaggi di genere tra donne di tre generazioni differenti ("nonne", "mamme", "figlie"), aventi origini del Sud Italia, nello specifico pugliesi, e abitanti a Milano o nel suo *hinterland*. Si vuole riflettere sul processo di appropriazione – non trasmissione lineare, ma inevitabilmente "modificata e rinnovata" (Anolli, 2006, p. 15) – di messaggi/modelli di femminilità, che traggono linfa vitale da una cultura che, seppur non vista come un qualcosa di monolitico e statico, appare comunque forte, caratterizzata da un sistema di credenze coerenti rafforzate da "stimoli facilitatori" esterni (istituzioni, discorsi, mass media, servizi, etc.) (Anolli, 2004, p. 146). A far nascere quest'ultimo interesse di ricerca è stata proprio l'osservazione del legame tra donne, tradizionalismo religioso e Sud Italia, emersa dalla riflessione sull'oratorio nelle sue connessioni con il territorio. Queste hanno sottolineato come gli oratori – soprattutto in quartieri periferici (nel caso specifico di Milano) definiti spesso come *marginali* (Forgacs, 2015) – debbano ancora fare i conti con "tradizioni meridionali", strutturanti inevitabilmente un'educazione territoriale, portatrice di messaggi di femminilità e mascolinità. Educazione informale che porta con sé dunque norme di genere, più o meno derivanti dalla "cultura del Sud", alle quali nel tempo sono andate ad aggiungersi nuove (o meno) norme, ruoli, funzioni, riservate a donne e uomini e traenti origine da abitudini altre, dei e delle migranti più attuali. Proprio la dimensione educativa territoriale (anche rispetto alle questioni di genere) diviene così composita in questi luoghi, in cui, non solo gli oratori, ma anche i servizi educativi, le educatrici e gli educatori per professione, a causa della connotazione assunta da tali contesti, si trovano spesso a operare. Esse ed essi devono così essere messi nelle condizioni di poter leggere l'educazione diffusa nelle sue molteplici sfaccettature e, prendendo posizione in relazione ai messaggi di femminilità e mascolinità proposti, che interrogano inevitabilmente anche le loro biografie in quanto donne e uomini, strutturare occasioni educative intenzionalmente orientate (Leonelli, 2011).

Il tentativo è, dunque, qui quello di proporre un'analisi dell'educazione informale di genere e delle ricadute che questa ha nelle scelte di formazione, prima, e nella vita professionale delle educatrici, poi, partendo da un percorso personale (di vita e formazione) e sostenendo la necessità di indagare più a fondo la stessa educazione ricevuta; comprendendo la funzionalità, anche per il corso di laurea in Scienze dell'Educazione, di esplorare alcune possibili linee che concorrono a definire le diverse storie di formazione delle donne, e quindi delle stesse studentesse. In questo contributo

si tenterà così di sostenere un pensiero tanto sulle didattiche informali promosse dal *mondo del sociale* e dai territori vissuti quotidianamente, che conducono le donne alla scelta dell'educare per professione, quanto dallo stesso *mondo dell'educazione*, che, con la presenza non problematizzata e quasi esclusiva di donne, rischia di rafforzare l'idea, ancora diffusa nei territori della contemporaneità, di un'educazione naturalmente femminile e di chiamare a sé, nuovamente, in misura maggiore, le giovani. Lo *squilibrio di genere* presente nel corso di laurea in questione, e poi di conseguenza nel mondo dell'educazione professionale, fa correre il rischio di rafforzare, seppur non con intenzionalità, un ulteriore squilibrio: le condotte connesse alla cura, all'educazione, ma anche al servizio, vengono viste non come socialmente costruite (e socialmente necessarie), ma piuttosto ancora come naturalmente ascrivibili alle donne. Esse – nel caso svolgano la professione di educatrici – vengono così difficilmente riconosciute in quanto professioniste e come portatrici di competenze acquisite, ma più semplicemente come rispondenti alla loro “natura femminile”, non necessitanti di eccessivi compensi e riconoscimenti pubblici. Davanti a questo gioco di specchi e rimandi disconfermanti la professionalità educativa e la competenza acquisita dalle donne, operatrici del sociale – da qui il titolo “Il disagio dell'educatrice” –, sembra importante non prescindere dall'analisi di apprendimenti informali (esterni o interni al mondo dell'educazione) che ancora vincolano le donne nell'essere ascoltate come vere interlocutrici (alla pari), promotrici di cultura e pensiero, non solo di cura e di saperi legati al fare. Saperi questi ultimi dai quali comunque è necessario partire, riconoscendoli e sostenendone l'elaborazione consapevole, capace di promuovere nuovi saperi e competenze, non solo femminili ma professionali, spendibili a livello sociale, intenzionale e collettivo.

## **2. “L'essere donna” appreso nei territori della contemporaneità: tra tradizione e novità**

Gli apprendimenti promossi dal “mondo del sociale”, che conducono maggiormente le donne a scegliere contesti professionalizzanti che hanno a che fare con l'educazione, possono essere rintracciati nei territori della contemporaneità, nonostante (in alcuni casi) la loro radice sia assolutamente storica. Come ha affermato infatti una delle educatrici incontrate nel primo percorso di ricerca, la presenza maggiore di donne all'interno del mondo dell'educazione è connessa prevalentemente alla storica divisione del lavoro tra donne e uomini, che ha poi dato vita a una visione della cura (anche professionale) come propriamente femminile.

“storicamente erano proprio della donna gli spazi di cura, non solo di cura tra virgolette, legata alla crescita, legata alla famiglia, ma anche la cura, quella che poi si è professionalizzata, rispetto insomma a quello che conosciamo oggi, alle professioni sanitarie, ai malati, ai disabili. Comunque la donna si faceva carico di tutto questo lavoro di cura e di *maternage*, che di fatto, poi, ha fortemente influito su come le donne si vedono all'interno delle professioni poi, no?” (T1- Int.EDF1)

Nel contesto contemporaneo, in cui i destini precostituiti si allentano e i percorsi soggettivi prendono le distanze dalla tradizione aprendo potenzialmente a nuove possibilità di scelta individuale, il percepito disorientamento risulta però significativo (Brambilla, De Leo, Tramma, 2014), come pure il conseguente ancoraggio a frammenti

solidi di messaggi antichi. Le giovani donne infatti, pur avendo oggi l'opportunità di creare un nuovo "destino di genere", nel contemporaneo "mare ambiguo e difficile", tendono a raccogliere i "frammenti di esperienza [...], scialuppe di materiali riadattati con cui navigare, esplorare il possibile e sostenere la propria volontà di esistenza" (Weber, 2004, pp. 111-116). Ciò può condurre le stesse giovani, se non sostenute nell'elaborazione critica dell'attuale e nella scelta tra i molteplici messaggi esistenti, a reinterpretare in modo ambiguo e contraddittorio (o semplicemente inalterato) alcuni messaggi antichi, che, legati a un passato solido appunto, permangono come sottofondo quotidiano, portandole così, anche nel tentativo di essere altro dai dover-essere storici riservati alle donne, a colludere invece con un ordine maschile da tempo prestabilito (Bourdieu, 1998), che le vede ancora una volta come legate indissolubilmente alla cura (di se stesse e degli altri), al corpo più che alla mente o alla cultura, all'elaborazione di pensiero, saperi e novità per sé e il sociale più in generale.

A rafforzare questo modello di *donna-corpo* – da sempre contrapposto alla superiorità uomo-mente – è tanto il modello estetico apparentemente più emancipato (Pedrocco Biancardi in Bignardi, 2009; Vigliani, 2016), quanto quello religioso, che traduce facilmente il binomio in *donna-madre*. Queste associazioni sottolineano, più o meno esplicitamente in base a come vengo interpretate e vissute, *l'essere per gli altri* delle donne, viste ancora oggi come presenze a servizio e, per questo, più impegnate in attività "etero-orientate" (Dei, 2002, p. 100; Ruspini, 2003). Secondo Luigina Mortari è proprio la cultura cristiana della redenzione che tende a dettare alla "città degli uomini" dei dover-essere ancora forti e tradizionali (Mortari, 2006, p. 3). Questi, dal punto di vista che si sta tentando di assumere, non possono non interessare anche le future educatrici, le quali sono condotte, come le altre, a rispondere positivamente al loro essere donne, stabilito dal contesto sociale da loro abitato e ancora segnato dalle regole del maschile (Volpato, 2013). Proprio lo sguardo maschile tende a dire tutt'oggi alle presenze femminili del riconoscimento ottenuto o da ottenere ancora, del personale esserci adeguato o meno. Mentre lo sguardo materno in un primo momento dice a figli e figlie del loro essere nel mondo, quello maschile continua a dire alle donne del loro valore o disvalore (Weber, 2004). Inevitabile è chiedersi quanto queste dinamiche di riconoscimento ancora esistenti conducano maggiormente le donne – nel tentativo di essere considerate conformi all'ordine sociale prestabilito e invisibile – a scegliere la professione educativa, da loro stesse spesso vista come naturalmente femminile. Sembra, infatti, non un caso che anche tra le educatrici incontrate per i lavori di ricerca emergano percezioni di questo tipo: sottolineanti l'ovvietà (appresa) del lavoro svolto, più che la sua complessità e la professionalità e competenza da loro – professioniste oltre che donne – messa in campo quotidianamente.

"strutturalmente, mi viene da dire che ci sono dei lavori, sicuramente più portati per l'ambito femminile [...]. Secondo me il fatto di essere donna implica quello che tutte abbiamo, che è il senso materno e nel senso materno ci sta molta educazione. [...] Tutte queste cure proprio di dipendenza da una persona. [...] Secondo me, da una parte c'entra proprio la genetica." (T1-Int.EDF2)

In oratorio poi, luogo in cui da sempre si esprime la cultura cristiana, di cui i e le adolescenti in crescita (perlomeno in Lombardia) hanno esperienza più o meno diretta, è possibile trovare differenti presenze femminili che si strutturano attorno ai binomi

*donna-corpo, donna-cura, donna-servizio* e che, attraverso la loro presenza e azione educano le giovani agli stessi. In esso si vive tuttavia il conflitto tra modelli femminili a prima vista percepiti come distanti: tra quelli generalmente assunti dalle adulte e quelli invece vissuti dalle più giovani, le quali, soprattutto se considerate marginali, appaiono alle prime come agli antipodi. Vecchi e nuovi modelli, di *madre disponibile* o di *corpo emancipato*, che nella loro incomunicabilità, trovano comunque dei contatti inaspettati che evidenziano similitudini e rendono l'oratorio, segnato dalle contraddizioni contemporanee e dalla sua tradizione, sede di riproduzione di antichi riferimenti. Per le donne che si rifanno esplicitamente a un passato, questi risultano ben identificabili nella *Mater Dolorosa* (Murgia, 2011, pp. 39-40). Chi invece vuole prendere le distanze da essa, nel disorientamento quotidiano, tende inconsapevolmente a riacquisirne alcuni aspetti. Proprio questi riposizionano le ragazze in crescita (e spesso le stesse future educatrici che in questi contesti si formano) nuovamente a servizio, nello specifico di un'aggregazione maschile, educante i giovani uomini, anche in oratorio o sulla sua soglia, all'ossessione per il successo sessuale (Bellassai, 2010), a cui le donne, sempre più bisognose d'attenzioni, tendono a rispondere, cadendo precocemente in *trappole emotive* (Pedrocco Biancardi in Bignardi, 2009, p. 17). All'interno dell'oratorio l'aggregazione femminile rimane così tendenzialmente connessa al servizio (dei più piccoli o della virilità maschile) o altrimenti difficile da trovare e sostenere. L'oratorio, luogo da cui molto spesso le stesse educatrici arrivano o nel quale si potranno trovare in seguito a lavorare (o collaborare), è un contesto in cui le donne, pur essendo presenti, sono ombre invisibili ma indispensabili ad altri, tanto nel loro mostrarsi, quanto nel loro nascondersi. Interessante è allora rileggere queste connessioni attraverso le parole di un'educatrice professionale che, attiva in tale ambito, ha provato a sottolineare gli elementi caratterizzanti la presenza femminile nell'attualità dell'oratorio,

“contesto in cui le donne in qualche modo si devono sempre nascondere o si devono tenere un passo indietro. Comunque è un nascondimento anche quello, no? [pausa] Una suora deve sempre abbassare il tono, non si deve mostrare troppo forte. A un'educatrice non è chiesto di andare in prima linea è richiesto più di accompagnare, di stare a fianco, ma non di andare in prima linea [...] la ragazzina si deve coprire, [...] la ragazzina che fa il maschiaccio è proprio una roba... è un po' una puttana. [...] La ragazzina è troppo disinibita... per cui cosa fai? O esplodi o ti nascondi. [...] Sarà molto portata [...] ad aver bisogno o di mostrarsi del tutto, senza limiti, o di non mostrarsi di nuovo senza limiti. [...] [La donna in oratorio] È un po' una cantina, dove si accumulano tante cose e difficilmente si impara poi a riusarle, no? A tirarle fuori. Però ci sono un sacco di cose e se si impara a farsene qualcosa eh, è una gran cosa per tutti, è una gran cosa per tutti... Una cantina, assolutamente, della casa. L'uomo è molto più visibile, è al centro.” (T2-Int.EDF1)

Pare dunque modificarsi alle volte la forma ma non del tutto il contenuto delle femminilità proposte e vissute nei territori della contemporaneità, in cui l'oratorio, soprattutto in un tempo segnato dalla crisi del welfare state (Saraceno, 2013; Tramma, 2015), gioca ancora un ruolo centrale nello strutturare e concorrere alla definizione di percorsi formativi di molte e molti giovani. I messaggi e i modelli proposti, i comportamenti nuovi e antichi offerti nell'oggi non possono dunque non interessare anche le educatrici che, donne della contemporaneità e professioniste dei/nei territori

contemporanei, si trovano ad agire e vivere gli stessi. Esse, riprendendo Edgar Morin, sono il risultato della società nella quale vivono e contemporaneamente riproducono la società che le ha prodotte (Brunori, Peirone, Poffa, Ronda, 2006, p. 27). Tuttavia esse stesse (come i loro colleghi), sono responsabili anche della promozione di cambiamento e dell'apertura di possibilità nuove per le vite soggettive e collettive (Oggionni, 2014, pp. 99-100). Proprio in funzione di questo compito trasformativo, possono essere sostenute (e sostenuti) nel leggere i risvolti educativi dei cambiamenti contemporanei e della permanenza di elementi della tradizione; cambiamenti ed elementi tradizionali permanenti che insieme strutturano didattiche informali educanti al maschile o al femminile, gli stessi educatori e le stesse educatrici.

Proprio le educatrici, ancora maggiormente presenti nel mondo dell'educazione, sono condotte però, nel conseguire questo compito, a molteplici contraddizioni. Se da una parte le dinamiche contemporanee mostrano come esse stesse, nella perdita attuale di riferimenti e nel tentativo di vivere nuovi modelli di donne, corrono il rischio di ribadire comunque le associazioni sopra mostrate e dunque la subalternità femminile; dall'altra, quelle professionali le vedono – oltre che come adulte o giovani adulte, oggi perlopiù in "crisi" (Palmieri, 2012) – come professioniste appunto, responsabili di progetti di cambiamento, capaci di guardare al futuro, anche in termini identitari, di possibilità femminili e di relazioni nuove tra generi. Tuttavia, se lo stesso futuro appare oggi in generale imprevedibile, per le educatrici un'ulteriore difficoltà sta nel proporre altro da ciò che, più o meno consapevolmente, hanno appreso nei rapporti con le donne (e gli uomini) delle generazioni precedenti (Callari Galli, 1988) e nei territori – segnati peraltro da storie migratorie differenti, caratterizzanti i rapporti tra i generi e le generazioni (Campani, 2000) – che hanno rafforzato (e rafforzano) il loro *essere per gli altri* e la dimensione del *sacrificio naturalmente femminile*. Una delle donne intervistate per il lavoro in corso, rappresentante la "generazione-cerniera" (tra le "nonne" e le "figlie"), ha esplicitato in modo evidente proprio questa riproposizione tra donne, sottolineandone anche le fatiche emotive.

"l'unica cosa che secondo me mi ha influenzato è questo essere devota al sacrificio, che secondo me non è così positivo, questo proprio essere devota al sacrificio. Io mi devo sacrificare, come si dice? L'animale sacrificale... Ecco! Questo no, questo non mi piace! Questo, dentro di me sento, sento questo tarlo del sacrificio, che sicuramente mi ha trasmesso lei. Ed essere così sacrificale, a volte ti porta veramente a metterti sulle spalle situazioni più grosse di te, che se non sei così forte, ti schiacciano! E questo è quello che succede a me! [...] mia mamma appunto, è molto più forte, reagisce a queste situazioni in maniera, non so, più, in maniera più determinata, non lo so. Invece a volte io mi sento proprio schiacciata. E questa è una cosa che lei mi ha trasmesso di cui non sono grata." (T3-Int.MF1)

Un'altra contraddizione che le educatrici sono chiamate a vivere è quella relativa al tempo, o meglio ai *tempi* (Leccardi, 2009). Se, da una parte, infatti il linguaggio globale (Ungaro, 2001, p. 74-78) chiede a chiunque di vivere un tempo accelerato, necessario per restare al passo con i cambiamenti; la tradizione, come si è visto ancora influente, chiede alle donne, in diverse forme (istituzionali, pubbliche o legate alla comunicazione di massa), di essere anche madri e di vivere tempi diversi: lenti, inerenti la cura e la relazione. Tempi che per le educatrici, se madri, diventano di doppia natura: connessi all'ambito privato e a quello lavorativo. Tutto ciò le renderebbe così *disobbedienti* alla

norma sociale dell'accelerazione e della produttività in maniera altrettanto duplice. Facendo esplicito riferimento alla campagna del Fertility Day, si può sostenere poi come questa, ricordando alle donne la loro *funzione materna*, le responsabilizzi (colpevolizzi?) in relazione all'invecchiamento demografico, legandole così, con il laccio della loro possibilità biologica, allo sviluppo del paese e tralasciando invece le competenze da loro acquisite nel tempo e nella loro storia, in favore piuttosto di una riproposizione della *naturalità femminile*.

Anche l'educazione alla *colpa*, di cui si trova traccia in questa stessa campagna, risulta essere un retaggio del passato e nello specifico della cultura cattolica (Ulivieri, 1997). È infatti Eva il secondo modello, dopo Maria di Nazareth, che rimane in maniera pervasiva come offerta cattolica alle donne, le quali, identificandosi in essa, possono espiare il proprio peccato originale ponendosi a servizio di altri (Miriano, 2013, p.93).

Sostenere la (connaturata) colpa femminile, in vari discorsi pubblici oltre che privati, contribuisce a sottolineare la *debolezza* della donna, la sua vulnerabilità, instabilità e dunque l'inevitabile subordinazione. Questa tuttavia, riconosciuta esplicitamente in culture altre, che arrivano in Italia e che vengono percepite come arretrate e maschiliste, in antitesi a quella occidentale, è invece negata – legittimata – nella cultura dei territori d'arrivo delle popolazioni accusate (Dominijanni, 2016). La stessa subordinazione, come si è visto, è però presente (in varie forme, più o meno visibili) e influente anche nei contesti di vita quotidiana che associano ancora la donna all'accudimento, al corpo, al materno. Ciò ha poi dei risvolti importanti anche in ambito economico, da sempre abbinato allo spazio pubblico e agli interessi maschili (Parricchi, 2016), lontani dal domestico e dai compiti di cura, che, spostandosi dal privato al sociale, faticano comunque a slegarsi dal mondo esclusivamente femminile. Legame questo che continua a riproporre, in accordo con un welfare fondato sul modello delle solidarietà familiari e parentali (Naldini, 2002), uno scarso riconoscimento delle competenze professionali delle donne, soprattutto di quelle che, per professione appunto, si occupano proprio di cura ed educazione, compiti percepiti ancora come naturalmente femminili.

Le donne di oggi tuttavia non sono indifferenti alle nuove possibilità di realizzazione economica e vengono definite, anche per questo, *acrobate*. Donne che cercano (perlopiù in maniera individuale, basandosi sulle personali risorse e strategie) un equilibrio tra due modelli: della *donna romantica*, fedele alla tradizionale della donna-madre, e della *donna post-moderna*, giovane e attiva, rispondente a tutte le aspettative che su di lei vengono riversate, tanto dal mondo del privato quanto del sociale. Se una possibile deriva del primo modello vede la delegittimazione in quanto donna di chi prepone all'essere madre il lavoro; quella del secondo può prevedere invece l'omologazione alle regole del maschile. Ciò limiterebbe le possibilità di portare saperi alternativi in ambienti di potere da sempre associati all'uomo, conducendo le stesse donne ad adattarsi piuttosto all'ordine gerarchico esistente (Santolini, Militello in Bignardi, 2009). Non abbandonando del tutto l'idea della tradizione e aderendo alle logiche maschili, le *donne acrobate* corrono così il rischio di illudersi intorno all'infallibilità femminile. Tra queste diverse spinte e possibili derive si snoda, spesso in maniera improvvisata e solitaria, la loro quotidianità: delle femminilità contemporanee e, come tali, anche delle educatrici (Rosci, 2010).

Esse, operando per il cambiamento, devono provare a muoversi in ambito privato eppure sociale; in un contesto dove il futuro è incerto e imprevedibile, precario e denso di responsabilità, alle quali pare necessario rispondere per riconoscersi ed essere

riconosciute in quanto donne dell'oggi e per far fronte all'attuale dispersione identitaria (Bauman, 2003). Loro stesse sono condotte a pensare il futuro, a sostenere un pensiero di trasformazione, previsto e legittimato per le storie altrui con cui entrano in contatto, ma difficilmente realizzabile (in autonomia) per quanto riguarda le questioni di genere. Se non accompagnate nella rielaborazione, infatti, le stesse educatrici saranno portate a riprodurre ciò che hanno vissuto in prima persona (Dello Preite, 2016; Guerrini, 2016). Il pensiero di trasformazione, inoltre, appare anche difficilmente anticipabile per se stesse, per il proprio percorso personale e professionale, all'interno del quale viene richiesta sempre maggior *flessibilità*. Devono infatti tener conto, nella loro quotidianità, della costitutiva imprevedibilità del lavoro educativo, perché generalmente connesso a bandi e a progetti a tempo, e dell'insicurezza economica a cui pare essere legato, perché erogato attraverso contratti spesso altrettanto a tempo che implicano instabilità per i e le lavoratrici. La flessibilità per le educatrici donne è però maggiore: non solo poiché inserite in un contesto contemporaneo che richiede in generale di essere flessibili e per la natura costitutiva del lavoro educativo (Tramma, 2003) o le condizioni di poco prestigio in cui oggi versano i servizi e i progetti in quest'ambito (Saraceno, 2013, p.116), ma proprio perché donne, viste come potenzialmente madri e interessate al Gender Gap, che oggi appare più elevato proprio nei servizi (Ricciardi, 2016). Se anche poi il modello del *male-breadwinner* venisse totalmente sostituito da quello dell'*aiutante* (Della Puppa, Miele, 2012), la permanenza dell'idea diffusa di cura come prevalentemente femminile e la svalutazione economica del mondo dell'educazione, non garantirebbero una facile identificazione maschile con la figura professionale dell'educatore, che rimarrebbe così legata ancora alla donna, bloccata in un gioco di rimandi svalutanti che si rafforzano reciprocamente. In questo gioco di rimandi e rispecchiamenti poi si inserisce anche la tendenza, soprattutto della "tradizione cattolica", a sostituire l'educazione professionale con quella volontaria. Mentre però il volontario uomo vede con più facilità rafforzata la propria identità all'interno della "comunità cristiana", per le donne la volontarietà si traduce in oblatività, favorendo così una maggior dimenticanza di sé in favore piuttosto di una noità in cui l'io si viene a sciogliere. La *debolezza del mondo dell'educazione* si traduce in *debolezza sociale* di operatori e operatrici, ai quali tuttavia viene chiesto di essere e farsi punti di riferimento solidi per altri/e momentaneamente a loro affidati. Debolezza questa che inevitabilmente fa da specchio a un'altra idea più diffusa di una *debolezza identitaria* connessa all'essere donne. Queste però, se educatrici, vedono estendersi la responsabilità di cui sopra dall'ambito familiare, che permane prevalentemente al femminile (Saraceno, 2013), a quello del sociale. È evidente dunque come la complessità e le contraddittorietà contemporanee che si combinano insieme ai frammenti solidi della tradizione, da cui pure le educatrici ricavano apprendimenti per la loro stessa identificazione, abbiano delle ricedute significative anche sulla strutturazione dell'identità professionale. Dai *problemi identitari* contemporanei che vedono il fluidificarsi di ancoraggi sociali ben definiti (Bauman, 2003, pp.24-25), si giunge così a un *problema di identità delle professioni di cura* (Seveso, 2000, p. 130), che, in maniera non sempre problematizzata, permangono come femminili e svalorizzate nella loro funzione sociale.

### 3. “L’essere educatrice” appreso nel mondo dell’educazione

Se da una parte il mondo dell’educazione si propone di aprire delle alternative intorno alle questioni di genere, di condurre giovani donne e uomini allo sviluppo creativo delle personali possibilità e all’obbedienza e rispetto verso se stesse/i, piuttosto che ai molteplici messaggi proposti dai territori contemporanei; dall’altra, come anticipato, questo rafforza stereotipi e modelli prestabiliti. *L’educazione* (anche professionale) *di genere* rischia, infatti, di sfociare nella *socializzazione di genere*, nel processo attraverso il quale si consolidano ruoli e aspettative legate ai personali talenti (della donna e dell’uomo), confacenti nello specifico alle attenzioni femminili alla cura, al corpo e, dall’altra parte, alla mente maschile (Leonelli, 2011).

Come ha sostenuto Gabriella Seveso poi, nonostante la scelta di una professione di cura nasconda generalmente un’identificazione della propria appartenenza al genere femminile “come marcata dalla maggiore propensione al rapporto con gli altri” (Seveso, 2000, p. 131) e un tentativo di auto ed etero riconoscimento di sé in quanto donna, all’interno di servizi e progetti educativi si assiste non di rado a una svalutazione delle qualità femminili, percepite perlopiù come poco professionali. Questo genera – oltre che confronti alle volte conflittuali tra diverse soggettività di donne, ad esempio educatrici e madri (Seveso, 2000, pp. 129-135), che si contendono il potere della cura e la dipendenza di colui/colei che curano (dipendenza che ricorda la figura della personale importanza, utilità, esistenza) – anche uno scarso riconoscimento della figura educativa femminile più in generale. Svalutazione questa che giunge, tanto da parte dell’istituzione, che predilige la figura maschile soprattutto nei ruoli di potere, quanto dei destinatari, che richiedono sempre più anche una riflessione interculturale.

“una donna che si presenta come educatrice in una famiglia per esempio straniera ultimamente è un problema, perché ci sono delle etnie che alla donna non riconoscono certi ruoli. Quando io ho fatto la coordinatrice in questo centro, per due anni, c’è stato il problema delle famiglie islamiche, per esempio, dove [...] il padre non mi rivolgeva la parola e gli dispiaceva dovermi dare la mano per parlare con me di suo figlio e di sua figlia. Cioè, c’è anche un discorso culturale che va, in qualche modo, adesso più che mai, conosciuto e affrontato. Per cui io mi sono anche presa, ovviamente, i miei spazi per conoscere, per capire di più.” (T1- Int.EDF3)

Il mondo dell’educazione, ancora maggiormente abitato da donne, è un mondo però in cui si parla di educatori e poco di educatrici; è un mondo in cui le educatrici (in risonanza con quanto accade nei territori della contemporaneità) sono condotte all’aggiornamento, a mostrarsi efficaci e all’altezza dei cambiamenti. Sono inoltre chiamate a ciò nella difesa dello spazio a loro sempre affidato eppure ora *minacciato* dalla presenza di colleghi uomini, in alcuni casi richiesti con enfasi dallo stesso mondo dell’educazione proprio perché maschi. Esemplificativa, in questa direzione, è la testimonianza lasciata nel 2012 sul blog di pedagogisti/e, Bivio Pedagogico:

“Il dubbio è che, nell’immaginario diffuso, prima venga il maschio, il genere e poi l’educatore e che, di fronte alla scarsità di uomini in ambito educativo-professionale, ci sia il rischio di mettere in secondo piano le competenze e le pertinenze. Quando un’equipe psico-sociale mi chiede un educatore maschio per accompagnare un minore, inserito in una situazione familiare multiproblematica, a me sorge il dubbio che si stia dicendo “basta che sia

maschio” mettendo davvero in secondo piano le competenze educative. In questa convocazione non penso ci sia solo un appiattimento conformista, ma anche un’urgenza, che va oltre il pedagogico e che richiama l’assenza di figure maschili disponibili ad assumersi fino in fondo le proprie responsabilità educative” (dal blog Bivio Pedagogico, 2012).

Se però all’interno dei percorsi formativi in Scienze dell’Educazione (e poi nel mondo dell’educazione) lo squilibrio di genere permane, è probabile che proprio le donne (più o meno consapevolmente) tentino ancora di strutturarsi e di rispondere in maniera coerente ai dover-essere femminili tradizionali, tuttora presenti, come si è visto, anche nella contraddittorietà e complessità dei territori contemporanei. Questi stessi retaggi della tradizione, che legano la *cura*, l’*educazione* e il *servizio* alla donna, a una dimensione naturale e nello specifico alla capacità biologica femminile dell’essere madre, si ritrovano inoltre nella storia del lavoro educativo. A partire dal Medioevo infatti, il compito educativo era perlopiù assolto dalla famiglia e dalla chiesa, che per prima, attraverso i suoi contesti territoriali (congregazioni prima e oratori poi), ha tentato di affiancarsi ai genitori (nello specifico alle madri) per rispondere alle esigenze tanto di alfabetizzazione, quanto assistenziali, rivolgendosi soprattutto ai e alle giovani in crescita. Con la rivoluzione industriale e la nascita delle prime città moderne però l’educazione cambiò volto: oltre all’intervento di tipo vocazionale dei religiosi e a quello “naturale” delle madri, si iniziò ad avere un’educazione a servizio dello Stato, il cui obiettivo era quello di prendersi cura della società, allontanando dalle città, attraverso un controllo costante, coloro che erano visti e definiti come anormali e quindi pericolosi per la sopravvivenza e il progresso dei centri industriali (Villa, 2008, pp. 22-28). Proprio da queste fasi storiche hanno origine alcuni stereotipi, che hanno dato vita al binomio *cura-controllo* e che, ancora oggi, aleggiano all’interno (oltre che all’esterno) dello stesso contesto educativo, influenzandone così l’immaginario comune. Da una parte si ha l’idea che educatrici ed educatori scelgano di essere tali per dar voce alla propria predisposizione. Per questo motivo forse il mondo educativo vede in numero significativo donne e religiosi occuparsi, apparentemente in modo naturale, di altri: le prime in quanto potenzialmente madri, i secondi invece per vocazione, fatto altrettanto “naturale”, personale ed esclusivo, non trasmissibile o apprendibile attraverso la formazione. Dall’altra parte però, in connessione al ruolo che l’educazione ha assunto nelle società moderne, ha vita lo stereotipo che lega la figura educativa alla funzione sociale di controllo, contenimento e potere; caratteristiche da sempre associate alla virilità dell’uomo maturo, alla figura paterna (Bellassai, 2011). È così che, anche in ambito educativo, il materno, richiamante la cura dell’infante, viene a coincidere con il femminile e l’*essere donna*, e il paterno invece con il maschile, l’*essere uomo*. È dunque dove si percepisce la necessità di controllo e contenimento (con gli adolescenti ad esempio o con altri destinatari dell’intervento educativo considerati più marginali) che la presenza maschile viene privilegiata (contesa), nonostante presente nel mondo dell’educazione in numero decisamente inferiore rispetto a quella femminile. L’idea di una *predisposizione naturale* (non professionale e con valore sociale) femminile alla cura, come anticipato, per quanto connessa a stereotipi e tradizioni (a storie segnate da educazione informale), è tutt’oggi portata avanti anche dalle stesse educatrici (Dello Preite, 2016; Guerrini, 2016). È nuovamente un’educatrice, infatti, ad affermare:

“io credo ci sia anche una predisposizione [...] certi lavori vengono scelti perché qualcuno ce li ha, tra virgolette, nel DNA [...] una predisposizione...

quasi biologica, al di là che si sia donne o uomini, però anche quello secondo me credo che abbia il suo peso. [...] Allora io sono convinta che ci sia una predisposizione dovuta proprio a come siamo fatte fisiologicamente, biologicamente e quindi di conseguenza credo anche a livello intellettuale, emotivo, abbiamo sicuramente una sensibilità che è diversa. [...] Però sono anche convinta che, a livello proprio emotivo, sensibile, psicologico, insomma gli uomini e le donne sono diversi... su questo non ho dubbi!" (T1-Int. EDF3)

Lo scarso riconoscimento sociale di cui godono le educatrici e il mondo educativo (da esse maggiormente abitato) può essere dunque attribuito, non solo all'origine storica, ma anche a questa connessione con un ruolo percepito (e auto-percepito) come naturale, molto più che come professionale. Lo scarso *riconoscimento sociale* si traduce facilmente in scarso *riconoscimento economico*, ma in forte *riconoscimento identitario*: riconoscimento di sé in quanto donna. Questo rafforza l'idea che la donna si occupi degli altri per natura, piacere, predisposizione, non per professione e competenza. Così facendo si allontana nuovamente dalle educatrici l'idea di un rapporto consapevole ed efficace con il sapere, ma anche con il denaro, compenso necessario per soddisfare le proprie necessità e riconoscimento adeguato per la personale competenza e professionalità (Parricchi, 2016).

La presenza maggiore di donne in educazione ha poi inevitabilmente molteplici ricadute informali. In prima battuta rafforza una *pedagogia dell'esempio* femminile (Ulivieri, 1997), legata a una tradizione che vuole le donne dipendenti e connesse al saper fare più che capaci nelle pratiche di pensiero e riflessione. Un'altra conseguenza di questa sproporzione (che si alimenta in un circolo vizioso tra mondo dell'educazione e del sociale) coincide con il rafforzamento di stereotipi e immaginari diffusi, connessi non solo alle donne ma anche alla stessa educazione. Contesto, quello educativo, visto come di subordinate rispetto agli ambiti tecnici e tecnologici, che rendono la stessa pedagogia poco riconosciuta nella sua validità scientifica. Proprio la pedagogia, poi, si trova nell'attuale a essere in crisi nella sua autonomia di pensiero sull'educare, appannaggio non più solo di esperte/i (Tramma, 2015). Tutti i soggetti – luoghi o persone di riferimento che nell'oggi paiono in aumento (Brambilla, De Leo, Tramma, 2014) –, presenti sui territori e sempre meno controllabili dalla pedagogia ufficiale, sono portatori di un potere educativo, che concorre a delineare quella *socializzazione di genere* che in parte si è provato a evidenziare. Ciò non può che confermare l'*inefficacia femminile* delle educatrici che, abitanti della contemporaneità, rischiano di vivere in maniera fallimentare le molteplici richieste a loro rivolte, in quanto donne, ma anche in quanto professioniste, che si trovano a contrastare un potere educativo informale sempre più forte, spesso difficilmente leggibile anche da loro, isolate (e isolati) nella rielaborazione dei vissuti. La crisi economica che colpisce anche gli enti che si occupano di educazione, porta infatti questi stessi a lavorare sull'emergenza e a ridurre/eliminare le formazioni e le supervisioni pedagogiche, limitando così il potenziale della stessa educazione intenzionale.

Ancora una volta, dunque, numerose paiono essere le contraddizioni dentro le quali, gli educatori, ma soprattutto le educatrici, donne della contemporaneità e professioniste del sociale, devono strutturarsi e orientarsi, senza smarrirsi, per la costruzione di sé, in quanto presenze femminili attuali e in quanto educatrici per professione e non propensione.

#### 4. Possibilità per la formazione

Davanti a questa doppia dequalifica delle educatrici, intrecciata con la svalutazione femminile e dei saperi da sempre affidati esclusivamente alle donne (Mortari, 2006), appare necessario che la formazione di base per operatrici/ori del sociale, avente l'obiettivo di formare professioniste/i attenti alle dinamiche di apprendimento, strutturi esperienze orientate all'acquisizione di consapevolezza sulla storia di formazione – letta nelle sue dinamiche informali – singolare e allo stesso tempo collettiva; stimoli una riflessione sulla reciprocità, sulla professionalità della cura, sull'opportunità di riconoscerla come una dimensione plurale e di dialoghi molteplici. Queste possibili attenzioni formative potrebbero sostenere personalità educative femminili (maschili) – a cui altre/i faranno poi riferimento – più consapevoli e riconoscenti la complessità dell'esistenza di donne e uomini; potrebbero poi attivare quella che Cristina Palmieri ha definito *cura dell'esperienza educativa* (Palmieri, 2011). Essa, svincolandosi dall'accudimento materno e dalla regola maschile, integra le due dimensioni e le amplifica, riconnettendole alla figura educativa generale. Si attiva poi nei confronti dei e delle destinatarie dell'intervento educativo su più livelli: concreto, riflessivo e meta-riflessivo, ponendo quindi l'attenzione sulla *relazione*; sui *mediatori*<sup>12</sup> e sulla dimensione di *finzionalità*, che connota l'educazione come esperienza protetta in cui si apprende della vita rileggendola in uno spazio altro, costruito *ad hoc*; come pure sugli *strumenti* che sostengono l'azione e la riflessività delle stesse educatrici ed educatori. Tra questi: la formazione, la consulenza e la supervisione, efficace sostegno alla professionalità educativa (Oggoni, 2013).

È possibile infine intravedere un ulteriore passaggio: da un'ri-appropriazione pedagogica delle *prospettive di genere*, che – entrando nei “crinali in ombra” e leggendo i risvolti di una questione che “giace [...] nelle piaghe dell'esperienza educativa” e segna le biografie (soggettive e collettive) (Marcialis, 2004, p. 159) – mettono in luce dinamiche svalORIZZANTI il femminile e il mondo dell'educazione, si può giungere a un maggiore riconoscimento e riqualificazione della stessa professione educativa, da valorizzare nella sua utilità sociale<sup>13</sup> (Oggoni, 2014). Un campo della ricerca universitaria potrebbe quindi essere quello che prova a ri-considerare i concetti di cura e di educazione, slegandoli dalla naturalità femminile e connettendoli invece a una professionalità più ampia, attraverso tanto un'autocritica e un'auto-riflessione, quanto una re-impostazione didattica e formativa, più aderente alle necessità e alla realtà educativa esterna (in entrata e in uscita) alle stesse aule universitarie.

Quello che qui si propone quindi, partendo da una prospettiva di genere e da una riacquisizione di questa all'interno della stessa formazione di base per le e gli educatori, è un percorso che chiama in causa la loro formazione in modo radicale, la interroga e ne rende visibili alcune mancanze che permangono e che, più o meno consapevolmente,

---

<sup>12</sup> Secondo Cristina Palmieri in educazione si può parlare di “arte del mediare”; dove mediare comporta la possibilità di frapporre uno spazio tra chi sta apprendendo, sta crescendo, e l'ambiente in cui esso vive: una sorta di “cuscinetto” animato da pratiche, esperienze, persone, simboli e linguaggi, in grado di dare avvio a processi di scoperta personale, che consentano al tempo stesso di stare in una struttura sociale condivisa. Si danno quindi, attraverso la cura dei mediatori, le possibilità di aprire campi d'esperienza e di curare la stessa esperienza educativa.

<sup>13</sup> Su questo si veda anche quanto richiesto dalla rete nazionale degli operatori sociali, reNOS (Cfr. <https://retenazionaleoperatorisociali.noblogs.org/>, data ultima di consultazione: 6 dicembre 2016).

vencono portate avanti dalle stesse educatrici, prima di tutto donne, figlie della tradizione e della contemporaneità. Tra queste mancanze è annoverabile la carenza di corsi in *Pedagogia di genere* nella formazione per educatrici ed educatori, utili invece per riflettere sui messaggi promossi nella quotidianità, che più o meno consapevolmente sostengono ed educano a una svalutazione del femminile e di tutto ciò che a esso è associato, compreso dunque il mondo dell'educazione. Una *formazione critica* è quindi indispensabile soprattutto nel tentativo di interrompere la riproduzione (promossa dalle stesse operatrici del sociale) di quella che Valeria Fedeli ha definito errata "grammatica dei sentimenti" (Pasolini, 2014), che ancora chiude i e le giovani donne e uomini in crescita in gabbie fisse, escludenti la complessità del proprio essere.

In accordo con Silvia Leonelli dunque si pensa che "Educazione di genere e Pedagogia di genere sono ambiti che dovrebbero essere di pertinenza della formazione iniziale e in servizio di tutti i professionisti dell'educazione, per le loro potenzialità di trasformazione culturale e sociale" (Leonelli, 2011). Proprio il corso di laurea in Scienze dell'Educazione infatti, attraendo in misura maggiore le donne, può aprire una riflessione sulle *storie di formazione* (femminili e maschili) e sostenere un'interruzione nella riproduzione di disuguaglianze. A partire da una riappropriazione consapevole dei propri vissuti (singolari e collettivi), educatrici ed educatori possono così divenire strumenti nella relazione educativa con altre donne/uomini; capaci di aprire riflessioni, pensiero critico e legittimazioni nuove. Le stesse educatrici dunque potrebbero proporre momenti di rielaborazione, avendo riflettuto, loro per prime, sull'educazione diffusa negli ambienti di vita quotidiana: sull'oratorio, territorio dal quale molte studentesse (studenti) arrivano con un'esperienza formativa in esso, passata o ancora in corso; sulle trasmissioni intergenerazionali; sui contesti, segnati da storie di migrazione e femminilità differenti, dai quali esse stesse spesso giungono e nei quali molto probabilmente andranno a inserirsi in fase successiva come professioniste.

Da ultimo quindi si sostiene la necessità per la ricerca pedagogica di continuare a esplorare i *saperi di genere*, che non riguardano solo *altri*, donne e uomini destinatari degli interventi educativi, ma lo stesso mondo dell'educazione e la società tutta, che ancora – in modo silenzioso e contraddittorio, ma determinante – promuove modelli relazionali tradizionali, educanti le stesse/i (futuri o meno) educatrici ed educatori a una "vita inconsapevole [...], programmata, condizionata" (De Mello, 1995, pp. 76-77).

## Bibliografia

AA.VV. (2012), Testimonianze di educatori ed educatrici dal blog Bivio Pedagogico, disponibili al sito: <http://biviopedagogico.wordpress.com>, data ultima di consultazione: 6 novembre 2012.

Anolli L. (2004), *Psicologia della Cultura*, Bologna: Il Mulino.

Anolli L. (2006), *La mente multiculturale*, Roma-Bari: Laterza.

Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità* (a cura di Benedetto Vecchi), Roma-Bari: Laterza.

Bellassai S. (2010), Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere in C. Gamberi, M. A. Maio, G. Semi (a cura di), *Educare al Genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma: Carocci.

Bellassai S. (2011), *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*, Roma: Carocci.

Bignardi P. (2009), *Donne. 10 storie di oggi*, Brescia: La Scuola.

Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.

Brambilla L., De Leo A., Tramma S. (a cura di) (2014), *Vite di città. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano*, Milano: FrancoAngeli.

Brambilla L. (2016), *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*, Pisa: ETS.

Brunori P., Peirone M., Poffa F., Ronda L. (2006), *La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*, Roma: Carocci.

Callari Galli M. (1988), "I sottili percorsi dell'educazione ai ruoli sessuali", *Publications de l'École française de Rome*, 104, 1: 109-122.

Campani G. (2000), *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Pisa: ETS.

Codrignani G. (2013), "Se le donne potranno aiutare la chiesa...", *Koinonia-Forum*, 367, testo disponibile al sito: <http://www.teologhe.org/>, data ultima di consultazione: 14 giugno 2016.

Connell R. (2002), *Questioni di genere*, Bologna: Il Mulino.

Dei M. (2002), *Sulle tracce della società civile. Identità territoriale, etica civica e comportamento associativo degli studenti della seconda superiore*, Milano: FrancoAngeli.

Della Puppa F., Miele F. (2012), *Maschilità tra pubblico e privato. Disuguaglianze di genere nel lavoro di cura e modelli di maschilità a confronto*, in E. Bellè, B. Poggio, G. Selmi (a cura di), *Attraverso i confini del genere. Atti del convegno*, Secondo convegno nazionale del Centro Studi Interdisciplinare di Genere, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Trento, testo disponibile al sito: <http://events.unitn.it/genereconfini>), data ultima di consultazione: 4 dicembre 2016.

Dello Preite F. (2016), "Genere e formazione. Esiti e prospettive di una ricerca-azione nelle scuole dell'infanzia", Intervento al Convegno Nazionale Siped, 28 ottobre 2016, Lecce.

De Mello A. (1995), *Scopri te stesso e riprenditi la vita. Messaggio per un'aquila che si crede un pollo. La vita è qualcosa che ci accade mentre siamo impegnati a fare altri progetti*, Segrate (MI): Piemme.

Dominijanni I. (2016), "L'indice di Colonia", *Internazionale*, testo disponibile al sito: <http://www.libreriadelledonne.it/lindice-di-colonia/>, data ultima di consultazione: 4 dicembre 2016.

Forgacs D. (2015), *Margini d'Italia. L'esclusione sociale dall'unità a oggi*, Roma-Bari: Laterza.

Guerrini V. (2016), "Differenza di genere e formazione scolastica. Nuove prospettive per docenti e studenti/sse", Intervento al Convegno Nazionale Siped, 28 ottobre 2016, Lecce.

Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze: La Nuova Italia.  
Leccardi C. (2009), *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Roma-Bari: Laterza.

Leonelli S. (2011), "La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Pedagogia di genere*, 6, 1, testo disponibile al sito: <https://rpd.unibo.it/article>, data ultima di consultazione: 4 dicembre 2016.

Marcialis P. (2004), *Differenze di genere. I due lati della formazione*, in A. Rezzara, S. Olivieri Stiozzi (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano: FrancoAngeli.

Miriano C. (2013), *Sposati e sii sottomessa. Pratica estrema per donne senza paura*, Venezia: Sonzogno.

Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Mondadori.

Murgia M. (2011), *Ave Mary. E la chiesa inventò la donna*, Tornino: Einaudi.

Naldini M. (2002), "Le politiche sociali e la famiglia nei Paesi mediterranei. Prospettive di analisi comparata", *Il Mulino – Rivisteweb, Stato e Mercato*, 64, 1: 73-99.

Ogginoni F. (2013), *La supervisione pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Ogginoni F. (2014), *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma: Carocci.

Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di un ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Parricchi M. (2016), "Formazione e parità di genere a scuola nella prospettiva delle Financial Literacy", Intervento al Convegno Nazionale Siped, 28 ottobre 2006, Lecce.

Pasolini C. (2014), Intervista a Valeria Fedeli – "Educare contro gli stereotipi di genere fin dai banchi di scuola", testo disponibile al sito: <http://www.repubblica.it>, data ultima di consultazione: 4 dicembre 2016.

Ricciardi R. (2016), "Differenze di genere, la paga delle donne resta più bassa del 10,9%", testo disponibile al sito: <http://www.repubblica.it>, data ultima di consultazione: 4 dicembre 2016.

Rosci E. (2010), *Mamme acrobate*, Milano: Rizzoli.

Ruspini E. (2003), *Le identità di genere*, Roma: Carocci.

Saraceno C. (2013), *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, Bologna: Il Mulino.

Seveso G. (2000), *Per una storia dei saperi femminili*, Milano: Unicopli.

Tramma S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma: Carocci.

Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Roma: Carocci.

Tramma S. (2010), *Pedagogia Sociale*, Milano: Guerini.

Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma: Carocci.

Ulivieri S. (1997), *Educare al Femminile*, Pisa: ETS.

Ungaro D. (2001), *Capire la società contemporanea*, Roma: Carocci.

Viggiani G. (2010), "La performatività del genere", testo disponibile al sito: <http://www.archivio.formazione.unimib.it>, data ultima di consultazione: 21 novembre 2016.

Vigliani F. (2016), *L'altra verginità*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Villa L. (2008), *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*, Milano: FrancoAngeli.

Volpato C. (2013), *Psicosociologia del maschilismo*, Roma-Bari: Laterza.

Weber C. (2004), *Inventare se stesse. Adolescenti sulla soglia della civiltà planetaria*, Roma: Meltemi.

### **Codici interviste**

T1-Int.EDF1: Dal primo lavoro di tesi e ricerca (T1) è stata riportata parte dell'intervista a un'educatrice donna, con esperienza prevalente nell'ambito della salute mentale.

T1-Int.EDF2: Dal primo lavoro di tesi e ricerca (T1) è stata riportata parte dell'intervista a un'educatrice donna, con esperienza prevalente in ambito scolastico.

T1-Int.EDF3: Dal primo lavoro di tesi e ricerca (T1) è stata riportata parte dell'intervista a un'educatrice donna, con esperienza prevalente nell'ambito dell'aggregazione giovanile.

T2-Int.EDF1: Dal secondo lavoro di tesi e ricerca (T2) è stata riportata parte dell'intervista a un'educatrice donna, con esperienza negli ambiti dell'Intercultura e dei minori e territorio.

T3-Int.MF1: Dal lavoro in corso (T3) è stata riportata parte dell'intervista a una donna dalle origini pugliesi, di cui è stata intervistata tanto la madre, quanto la figlia.

# TIPIZZAZIONE MUSICALE DI GENERE E SEGREGAZIONE FORMATIVA E OCCUPAZIONALE: IL CASO DEL FLAUTO TRAVERSO IN ITALIA

*Clementina Casula*

## 1. Introduzione. L'origine delle diseguglianze nel campo musicale

La rilevanza comunemente attribuita nel campo della musica colta occidentale a talento, creatività, genio nel determinare i percorsi formativi e professionali dei musicisti ostacola una lettura della variabilità di tali percorsi in termini che non siano prettamente biografici. L'etnomusicologia e la sociologia, nel rimarcare la natura sociale delle funzioni, delle strutture e del valore della musica evidenziano invece la dimensione collettiva e organizzata dei "mondi dell'arte" e il carattere storicamente e geograficamente radicato e incorporato dei saperi codificati nei sistemi musicali (Blacking, 1977; Becker, 1982; Kingsbury, 1988; De Nora, 1995; Di Maggio, 2009). Ciò consente di studiare il tema delle differenze educative e lavorative in campo musicale inserendolo nel più ampio dibattito sulla relazione tra processi di definizione e legittimazione dei saperi e processi di produzione e riproduzione delle diseguglianze sociali (Bourdieu, 1979; Coulangeon, 2004; Jeanpierre, 2012).

Da tale prospettiva assume particolare rilevanza lo studio della segregazione formativa ed occupazionale nel campo musicale (Green, 1997; Ravet e Coulangeon, 2003; Menger, 2009; Luciano e Bertolini, 2011), fortemente segnata dalla tipizzazione di genere delle pratiche musicali (Steblyn, 1995; Macleod 2001; Abeles, 2009). L'articolo intende contribuire al dibattito indagando, attraverso l'analisi di evidenze statistiche ed empiriche, sulla relazione esistente tra tipizzazione di genere e segregazione formativa ed occupazionale del flauto in Italia<sup>1</sup>. A tal fine, il secondo paragrafo presenta alcuni cenni storici sulla tradizione culturale all'interno della quale si radicano le associazioni di genere nella musica colta occidentale; il terzo considera l'evoluzione storica di tali associazioni seguendo la dinamica delle iscrizioni nei Conservatori di musica italiani dal Novecento a oggi; il quarto approfondisce il caso del flauto, strumento a lungo precluso al genere femminile, al quale è oggi prevalentemente associato, verificando presenza e rilevanza di fenomeni di segregazione di genere nei contesti formativi e lavorativi in cui si realizzano i percorsi di flautisti e flautiste in Italia. Le conclusioni riflettono sul fatto che le traiettorie che conducono le donne italiane a diventare flautiste risultano ancora oggi - sebbene in misura decisamente minore rispetto al passato - ostacolate da forme normalizzate e nascoste di discriminazione, incorporate nelle culture organizzative di istituzioni storicamente maschiliste: si tratta di ostacoli che non riguardano i loro talenti o competenze individuali, bensì la loro appartenenza al genere femminile.

---

<sup>1</sup> I risultati dell'analisi fanno parte di una ricerca più ampia dell'autrice sul campo dell'alta formazione musicale in Italia, che a partire da una prospettiva neoistituzionalista (Powell e DiMaggio, 1991) adotta un approccio *mixed methods*, integrando l'utilizzo di fonti secondarie, questionari, interviste qualitative e focus group.

## 2. La tipizzazione di genere degli strumenti musicali nella tradizione colta occidentale

L'associazione degli strumenti musicali ad uno specifico genere può mostrare nello spazio e nel tempo caratteri ricorrenti e duraturi o invece variazioni significative. Trattati sulla corretta condotta femminile scritti in varie nazioni occidentali in fasi diverse dell'età moderna condividono la riprovazione morale ed estetica per l'esercizio della pratica musicale da parte delle donne di condizione socialmente elevata con strumenti ritenuti sconvenienti. Ecco come nel *Libro del Cortegiano*, che conobbe un'ampia diffusione nell'Europa del XVI secolo, Baldassar Castiglione descrive i precetti che devono guidare la donna di palazzo nella scelta degli strumenti e nel contegno durante la danza e la pratica musicale:

Immaginatevi come disgraziata cosa saria vedere una donna sonare tamburri, piffari o trombe, o altri tali instrumenti; e questo perché la loro asprezza nasconde e leva quella soave mansuetudine che tanto adorna ogni atto che faccia la donna. Però quando ella viene a danzar o a far musica di che sorte si sia, deve indurvisi con lassarsene alquanto pregare, e con una certa timidità, che mostri quella nobile vergogna che è contraria dell'impudenzia. (Castiglione, 1965 p. 223)

Circa due secoli e mezzo dopo John Essex, in un volume destinato all'educazione delle fanciulle e delle giovani mogli inglesi, indica tra gli strumenti più adatti alle signore quelli a corde pizzicate, dal tono dolce e pacato, che consentono di suonare con compostezza e soave delicatezza e di accompagnare la voce nelle sessioni musicali domestiche<sup>2</sup>. Assolutamente da evitare, in quanto scelta potenzialmente eversiva rispetto all'ordine di genere costituito, gli strumenti che invece offrono l'immagine di una donna in grado di padroneggiare un artefatto tecnologico complesso, di alterare o imbruttire il proprio aspetto per esigenze esecutive, di adottare posture ritenute licenziose o provocanti (Green, 1997 p. 33).

Il clavicembalo, la spinetta, il liuto e la viola da gamba sono strumenti molto adatti alle signore: ce ne sono altri che sono realmente disdicevoli per il gentil sesso; come il flauto, il violino e l'oboe; l'ultimo dei quali è troppo maschile, e sarebbe indecente su una bocca di donna; anche il flauto è molto sconveniente, perché porta via troppi di quei succhi che sono più necessari per produrre l'appetito ed assistere la digestione<sup>3</sup>.

A partire dal Settecento le tastiere si attestano come la famiglia di strumenti femminili per eccellenza (Loesser, 1954; Leppert, 1988; Van Dijck e Koopman, 1987). La consuetudine dell'avvio allo studio del clavicembalo e, successivamente, del pianoforte delle fanciulle diventa per le famiglie borghesi un mezzo per valorizzarne le caratteristiche spendibili nel mercato matrimoniale ed esibire il raggiungimento dello status necessario a sostenere i costi dell'acquisto dello strumento, delle lezioni private,

---

<sup>2</sup> Loesser, 1954, p.64; Steiblin, 1995, p.134. Nonostante i divieti posti in campo ecclesiastico il canto rappresentò per le donne la maggiore occasione di pratica musicale legittimata in campo sia amatoriale sia professionale. Per una spiegazione della maggiore accettazione sociale della pratica canora rispetto a quella strumentale per le donne vedi Green, 1995 p.31.

<sup>3</sup> La citazione è riportata nella traduzione italiana offerta in De Nora (1993, p. 169); il riferimento è al flauto diritto, il cui becco è inserito in bocca (Leppert 1988, p. 235).

del tempo libero disponibile (Loesser, 1954, p.83). Sebbene l'istruzione musicale delle fanciulle non avesse finalità professionalizzanti, alcune di queste raggiunsero alla tastiera livelli di bravura significativi (De Nora, 2003, p.167). Tali traguardi sono riconfigurati nell'Ottocento col diffondersi dell'estetica romantica, basata sull'ideale di una "musica assoluta" accompagnata dal carattere eroico della figura dell'artista e del virtuoso (Kingsbury, 1988, p.6). La compostezza corporale, l'eleganza del tocco, lo sforzo fisico contenuto, che avevano favorito l'accesso delle donne alle tastiere, cedono il passo all'irruenza della tecnica concertistica beethoveniana, difficilmente compatibile con le convenzioni ancora imposte all'esibizione del corpo femminile (De Nora, 2003, pp. 179-182).

Nell'Ottocento l'incompatibilità tra dimensione corporea dell'esibizione musicale e decoro femminile è ancora spesso ribadita ricorrendo ad argomenti diversi (dalla scostumatezza della postura, all'inadattabilità degli abiti femminili, alla mancanza di forza fisica) volti a difendere un ordine di genere sempre più sotto assedio (Steiblin, 1995, p. 139). Nel corso del secolo aumentano, nell'ambito della diffusione del recital del virtuoso itinerante come forma di intrattenimento, i casi di bambine prodigio e musiciste che suonano strumenti tradizionalmente maschili<sup>4</sup>, abituando il pubblico ad associare l'immagine femminile ad una più ampia rosa di strumenti. L'inserimento delle donne negli organici orchestrali risulterà ciononostante lento e osteggiato<sup>5</sup>, sulla base di argomentazioni a carattere economico (la difesa del lavoro maschile e quindi del ruolo familiare del male *breadwinner*), artistico (la pretesa superiorità estetica creata dall'uniformità razziale e di genere dell'organico), fisico (la minor resistenza femminile alle lunghe prove e ai concerti), morale (la promiscuità di ambienti di lavoro misti) (Osborne, 1996; Macleod, 2001).

A partire dagli anni Sessanta del Novecento negli Stati Uniti d'America si sviluppa un importante dibattito sul tema che, sulla scia dei provvedimenti contro la segregazione razziale e di genere ottenuti dal movimento sui diritti civili, porta all'adozione di misure antidiscriminatorie, come l'introduzione dello schermo nelle audizioni per i posti di professore d'orchestra, che contribuiscono ad aumentare le possibilità di selezione e assunzione per le donne<sup>6</sup>. Più di recente e in maniera più limitata tali misure sono state adottate in Europa, dove solo alla fine degli anni Novanta la rinomata orchestra dei Wiener Philharmoniker acconsente alla stabilizzazione delle donne nel proprio organico<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Tra gli antecedenti storici di questi casi rientrano alcune figlie di musicisti professionisti e le "orfanelle filarmoniche" degli Ospedali-Conservatori di Venezia settecenteschi (Steiblin, 1995).

<sup>5</sup> In particolare nel Nord America nei primi del Novecento le donne strumentiste che cercavano realizzazione professionale si riunirono in orchestre di sole donne: in genere poco prestigiosi, questi ensemble offrirono l'opportunità alle donne di suonare tutti gli strumenti dell'organico (Steiblin, 1995; Boersma, 2006).

<sup>6</sup> Cfr. Goldin e Rouse (2000), per il caso statunitense e Hatzipetrou-Andronikou *et al.* (2015), per quello francese.

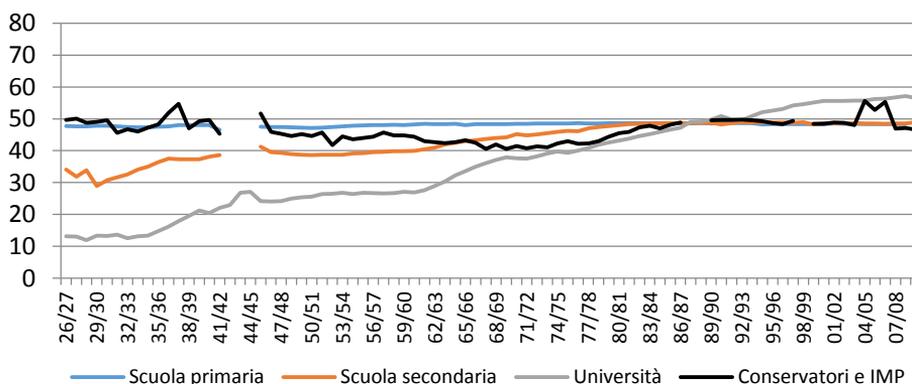
<sup>7</sup> La prima donna assunta stabilmente nel 1997 fu l'arpista Anna Lelkes, che da oltre vent'anni suonava nell'orchestra come componente aggiunta.

### 3. La tipizzazione di genere degli strumenti musicali nei Conservatori di musica italiani

L'analisi dei dati<sup>8</sup> relativi alle iscrizioni nei Conservatori italiani<sup>9</sup> dagli anni Venti del Novecento ad oggi offre un quadro piuttosto paritario in termini di partecipazione femminile sin dai primi decenni del secolo - diversamente dal caso della scuola secondaria e, soprattutto, dell'università - che si mantiene nel corso del tempo, con qualche lieve flessione (vedi fig. 1).

L'analisi della distribuzione per genere nei corsi, riportata nella figura 2<sup>10</sup>, evidenzia invece una forte segregazione formativa legata alla persistente influenza degli stereotipi musicali di genere nel definire la scelta delle allieve e, in misura decisamente minore, quella degli allievi.

**Fig. 1 – Percentuale di femmine sugli iscritti in vari rami del sistema di istruzione italiano (a.s. 1926/27-2009/10)**



Fonte: Nostre elaborazioni su dati Istat (anni 1926-42; 1945-97); MIUR - Rilevazione sull'Afam (anni 1999-2010)

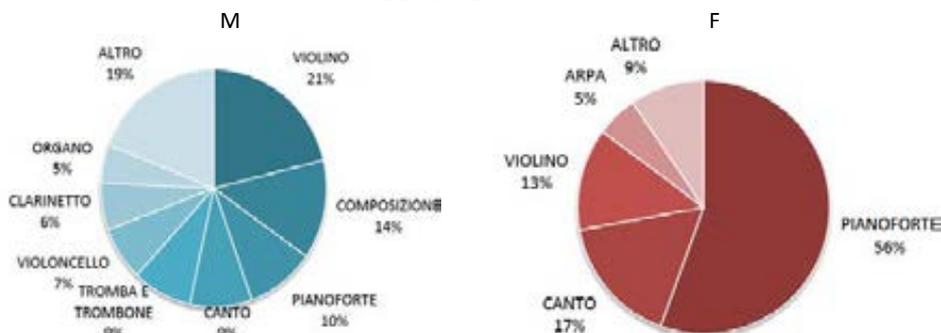
<sup>8</sup> I dati considerano anche gli Istituti musicali pareggiati, istituti finanziati da enti locali e non dallo Stato, come invece i Conservatori, ma a questi ultimi equiparati per curricula didattici e titoli di studio rilasciati.

<sup>9</sup> I moderni Conservatori di musica traggono origine dagli istituti religiosi sorti nell'Italia del Cinquecento con lo scopo di proteggere (ovvero "conservare") l'infanzia povera o diseredata, ospitandola e offrendole attività educative destinate al reinserimento sociale, tra le quali la formazione musicale (Colarizi, 1999). Il prestigio raggiunto dalla qualità della docenza porta le prime istituzioni secolari per l'insegnamento musicale ad adottarne il nome: il *Conservatoire National de Musique ed de Déclamation* istituito a Parigi nel 1795 adatta ai criteri di razionalità ed egualitarismo promossi dalla Rivoluzione francese una struttura che mantiene però il carattere esclusivo, meritocratico e professionalizzante del suo antecedente istituzionale. Su impulso del regime napoleonico, anche nelle principali città italiane sorgono nell'Ottocento istituti ispirati a questa tipologia, progressivamente riconosciuti dallo Stato unitario. Sin dai primi decenni del Novecento si provvede ad uniformarne organizzazione e didattica secondo criteri e programmi che li regolamentarono per circa un secolo (Maione, 2005).

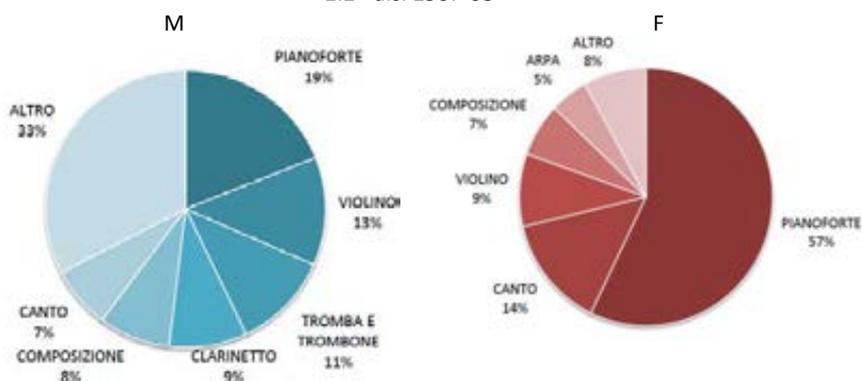
<sup>10</sup> La figura riporta i corsi che superano il 5% degli iscritti; quelli che non raggiungono tale soglia sono raggruppati nella categoria residuale "altro". Nell'a.s. 1926/27 vi erano 15 Conservatori, con una popolazione di circa 4.600 studenti; gli istituti salgono a 35 e gli studenti a 6.000 nell'a.s. 1966/67; nell'a.s. 1986/87 si arriva a 69 istituti e circa 34.000 studenti (fonte: Istat).

**Fig. 2 – Distribuzione per genere degli iscritti nei corsi principali dei Conservatori di Musica italiani, annualità selezionate**

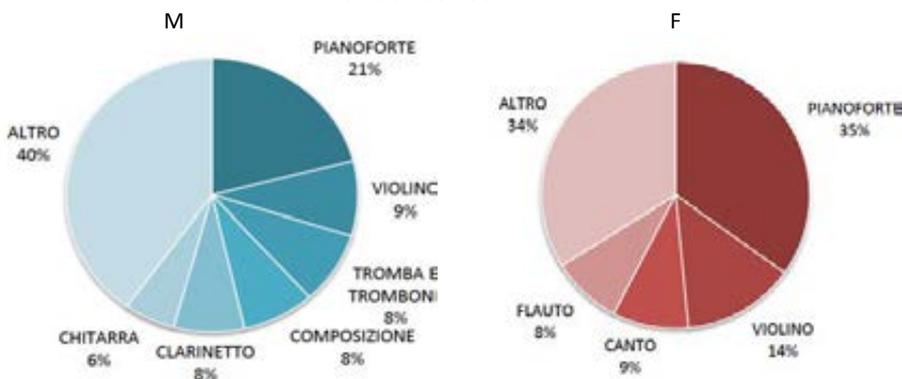
2.1 - a.s. 1936-37



2.2 - a.s. 1967-68



2.3 - a.s. 1997-98



Fonte: Nostre elaborazioni su dati Istat (Statistiche sull'istruzione, annualità selezionate).

A metà degli anni Trenta le scelte delle allieve risultano ancora fortemente legate ai tradizionali stereotipi musicali di genere: oltre il 56% si concentra nelle classi di pianoforte, il 17% in quelle di canto e il 5% in quelle di arpa; in questa assai limitata rosa si inserisce violino (con il 13% di preferenze), primo strumento tradizionalmente

maschile oggetto di femminilizzazione. Più variegata risulta la distribuzione degli iscritti maschi (violino 21%, composizione 14%, pianoforte 10%, canto 9%, tromba e trombone 9%, violoncello 7%, clarinetto 6%, organo 5%), che rivela un maggiore orientamento agli sbocchi occupazionali in orchestra. Trent'anni dopo le iscrizioni maschili registrano un calo in alcuni corsi (violino e composizione) e un aumento in altri (pianoforte, tromba e trombone, clarinetto) previsti dall'offerta didattica tradizionale, ma applicati anche a nuovi ambiti (come quello del jazz), che in quegli anni conoscono più ampia diffusione. La distribuzione femminile resta invece ancorata al canone classico tradizionale (solo l'8% delle allieve azzarda scelte più varie, a fronte del 33% degli allievi maschi), con una riduzione delle iscritte nelle classi di violino e un aumento nelle classi di composizione. A fine secolo si registra una maggiore dispersione della popolazione studentesca, a fronte di un'offerta formativa integrata con corsi sperimentali; ciò si rileva dall'aumento della percentuale di scelte che non raggiungono la soglia del 5% del totale (categoria "altro") tra i maschi e in minor misura tra le femmine. Si riduce inoltre il numero di allieve iscritte ai corsi di pianoforte, che pure restano in testa con il 35% delle preferenze, mentre aumentano quelle iscritte in flauto (l'8% del totale).

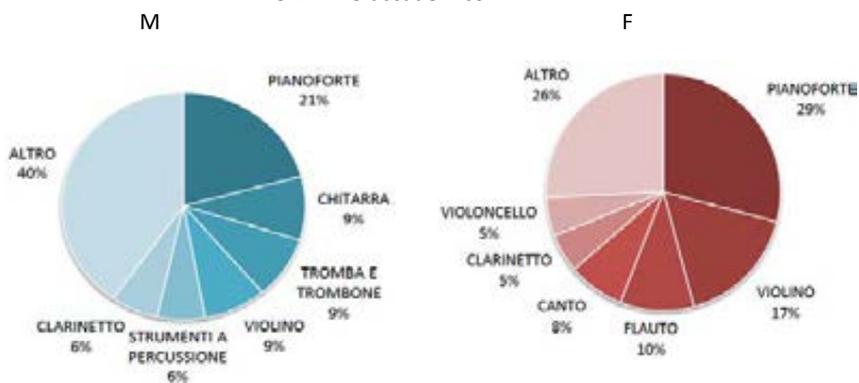
Con la riforma dell'Alta formazione artistica e musicale (L.508/1999) i Conservatori di Musica sono convertiti in Istituti di Studi Superiori Musicali (ISSM) associati al livello di istruzione terziario. Gli importanti ritardi e criticità nell'implementazione della riforma rendono lento e difficoltoso il passaggio al nuovo ordinamento, accanto al quale permane il vecchio (ora in esaurimento) e quello detto "pre-accademico", organizzato per consentire la formazione musicale di base degli studenti. Osservando la figura 3 si può notare come perfino nel vecchio ordinamento le scelte maschili mostrano una maggiore apertura a canoni musicali non classici (riscontrabile nelle preferenze per i corsi di sassofono o strumenti a percussione), mentre le preferenze femminili restano nell'ambito classico, estendendosi ad altri legni e archi dell'organico orchestrale. Le tendenze appena descritte sono sostanzialmente confermate nell'ordinamento pre-accademico, associato al livello scolastico secondario. Per quanto riguarda invece l'ordinamento accademico, corrispondente al livello di istruzione terziario, le scelte risultano più orientate dalla transizione nel mercato del lavoro, ma confermano la maggiore autonomia delle preferenze maschili rispetto al canone classico, convalidato invece dalle scelte femminili.

Fig. 3 – Distribuzione per genere degli iscritti nei corsi principali degli Istituti di Studi Superiori Musicali per tipologia di ordinamento (a.a. 2014-15)

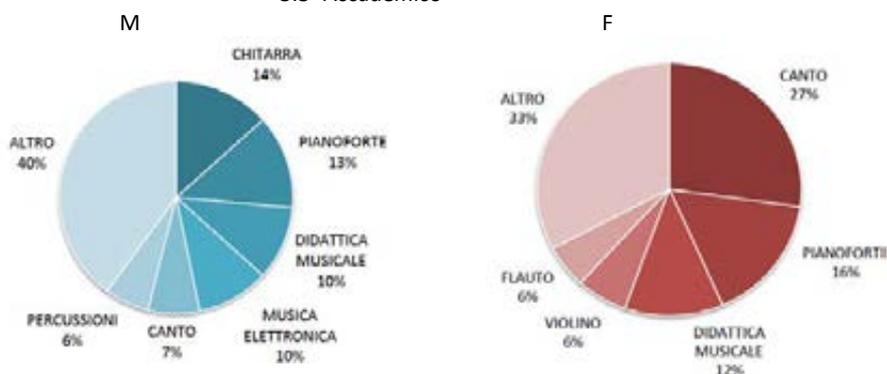
3.1 - Vecchio ordinamento



3.2 – Pre-accademico



3.3- Accademico



#### 4. Continuità e mutamento nella tipizzazione musicale di genere: il caso del flauto traverso

L'analisi della dinamica di genere delle iscrizioni nei Conservatori di musica italiani nell'arco dell'ultimo secolo mostra una forte segregazione di genere, cui segue una graduale femminilizzazione di svariati corsi della tradizionale offerta formativa del canone classico, a fronte di una segregazione nei nuovi corsi<sup>11</sup>. La femminilizzazione dei corsi tradizionali porta perfino ad un ribaltamento dell'associazione originaria tra genere e strumento nel caso del flauto traverso, sul quale focalizziamo di seguito la nostra attenzione<sup>12</sup>.

##### 4.1 La segregazione formativa ribaltata

L'evocazione dell'immagine fallica da parte del flauto tubulare<sup>13</sup>, ricorrente nelle diverse civiltà, risulta flessibile e ambivalente nelle conseguenti associazioni di genere (Olsen, 2013, pp. 40-45). Nel caso delle moderne società occidentali, come abbiamo visto, ciò ha a lungo escluso il flauto dalla pratica femminile della musica colta, dove oggi è incluso a pieno titolo. I dati riportati nella tabella 1 consentono di rintracciare questo passaggio nella dinamica delle iscrizioni nelle classi di flauto dei Conservatori di Musica italiani nel corso del Novecento<sup>14</sup>. Come si può notare, ancora fino agli anni Quaranta gli iscritti sono esclusivamente maschi; solo a partire dalla fine degli anni Cinquanta si assiste ad un timido ingresso delle allieve, che prende vigore a fine degli anni Sessanta e si rinforza ulteriormente nei decenni successivi, quando la proliferazione di nuovi Conservatori porta ad un considerevole aumento della popolazione studentesca, aprendosi agli strati sociali popolari<sup>15</sup>. Alla fine degli anni Novanta circa il 70% degli iscritti è costituito da donne e il flauto si attesta tra le scelte femminili preferite. Tale dinamica risulta oggi confermata o rafforzata per i tre tipi di ordinamento degli ISSM (vedi tab. 2).

**Tab. 1 – Iscritti nelle classi di flauto dei Conservatori di musica per genere, valori assoluti e percentuali (annualità diverse)**

a.s.	M	F	MF	%M su MF flauto	%F su MF flauto	%M su M totale	% F su F totale	%MF su MF totale
1926-27	42	0	42	100,0	0,0	5,2	0,0	2,9
1936-37	39	0	39	100,0	0,0	2,9	0,0	1,4
1947-48	46	0	46	100,0	0,0	2,7	0,0	1,5
1957-58	88	9	97	90,7	9,3	3,8	0,5	2,3
1967-68	99	46	145	68,3	31,7	3,1	1,9	2,6
1997-98	632	1316	1948	32,4	67,6	3,6	7,9	5,7

<sup>11</sup> Sulla segregazione femminile nel campo del jazz, vedi Buscatto, 2007.

<sup>12</sup> L'attuale flauto traverso - così detto in quanto suonato orizzontalmente, diversamente dai flauti dritti, suonati verticalmente - è l'esito di un processo di perfezionamenti tecnici sviluppati nei primi dell'Ottocento. Tradizionalmente inserito nella famiglia dei legni, oggi è più tipicamente in metallo.

<sup>13</sup> L'associazione all'immagine vaginale è invece legata ai flauti globulari, come le ocarine (Olsen, 2013 p.45).

<sup>14</sup> I dati non sono disponibili per le annualità che vanno dall'a.s. 1968-69 all'a.s. 1996-97.

<sup>15</sup> In queste fasce di popolazione risulta più diffuso l'uso dei fiati, strumenti relativamente meno costosi e di comune utilizzo nelle bande paesane.

**Tab. 2 – Iscritti nelle classi di flauto degli Istituti di Studi Superiori Musicali per genere e tipologia di ordinamento, valori assoluti e percentuali (a.s. 2014-15)**

Tipologia ordinamento	M	F	MF	%M su MF flauto	%F su MF flauto	%M su M totale	% F su F totale	%MF su MF totale
Vecchio	205	510	715	28,7	71,3	3,2	8,9	5,9
Pre-Accademico	345	925	1270	27,2	72,8	3,6	10,2	6,8
Accademico	195	403	598	32,6	67,4	1,8	5,5	3,3
Totale	745	1838	2583	28,8	71,2	2,8	8,3	5,3

Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR-AFAM

## 4.2 La segregazione occupazionale normalizzata

La femminilizzazione delle pratiche musicali fu preparata dal successo, nel corso dell'Ottocento, di recital itineranti di musiciste che suonavano strumenti tradizionalmente associati agli uomini. Un articolo del *Corriere della sera* di fine secolo nel riferire della tappa milanese di Maria Bianchini, flautista veneta allora cinquantenne, si sofferma sui motivi che spinsero la "signorina Bianchini" ad avvicinarsi al flauto al fine di soddisfare la curiosità dei lettori sul singolare connubio.

Una donna che suona il flauto desta tanta curiosità da meritare qualche riga di presentazione; presentazione che noi facciamo con tanto maggior piacere in quanto che si tratta di un'artista di rara valentia (...) [A]pprofitando un giorno dell'assenza del padre e del fratello, prese il flauto, si messe a soffiarvi dentro, e ne fece uscire una nota. E da quella nota incomincia la vita artistica di Maria Bianchini. Da quel giorno il flauto non si allontanò più un istante dalla sua mente – si propose di divenire una flautista e quel voto innalzato dalla bionda giovinetta fu esaudito mediante le amorevoli cure del suo maestro, il celebre flautista Briccialdi<sup>16</sup>.

E' interessante notare, al netto dello stile giornalistico dell'epoca, la struttura simbolica utilizzata per legittimare agli occhi dei lettori l'invasione femminile di un campo prettamente maschile: da un lato si ribadisce la prerogativa degli uomini nel presidiarlo (l'accesso della giovine avviene a seguito dell'elusione della vigilanza paterna e procede grazie all'indulgente accompagnamento del maestro); dall'altro il virtuosismo femminile è configurato in termini angelicati (ritratti nel "voto innalzato dalla bionda giovinetta"), conformi al tradizionale stereotipo di grazia e docilità<sup>17</sup>.

Dagli anni Sessanta del Novecento, l'azione dei movimenti per i diritti civili e femministi contribuirà al processo di rimozione degli ostacoli formali all'integrazione paritaria delle donne nei sistemi formativi ed occupazionali, nonché a diffondere un'immagine della donna più emancipata dal punto di vista sociale, economico, sessuale. Ciò consente alle prime "pioniere" di far breccia in campi occupazionali e ruoli professionali strettamente associati al maschile, come nel caso dell'assunzione in una delle cinque orchestre

<sup>16</sup> "La flautista Bianchini", *Corriere della Sera*, domenica 22 marzo 1885.

<sup>17</sup> Nel caso del virtuosismo maschile, al contrario, la bravura trascendentale era simbolicamente associata al demoniaco (Steiblin, 1995), come nei celebri casi di Niccolò Paganini e Franz Listz.

statunitensi più prestigiose di Doriot Anthony Dwyer, prima donna flauto principale, nonché in un ruolo che non fosse quello dell'arpista<sup>18</sup>.

La femminilizzazione dell'istruzione, pur incrementando notevolmente la partecipazione delle donne al mercato del lavoro, non ne risolve le criticità: ancora oggi, anche a fronte di migliori credenziali educative rispetto ai maschi, le donne incontrano maggiori difficoltà in termini di inserimento professionale e stabilità occupazionale, e minori *chance* di avanzamento di carriera e guadagni (Casula e Chiandotto 2014). Così nelle classi di flauto dei Conservatori di Musica italiani, composte per circa il 70% da allieve, solo il 33% dei docenti è donna<sup>19</sup>, sebbene - come mostra la tabella 4 - tale percentuale aumenti per le ultime generazioni di docenti. Similmente, nelle orchestre delle Fondazioni lirico sinfoniche italiane la percentuale di donne nei posti di flauto, la più alta dopo quelli per violino e viola, non raggiunge il 30% e solo due di loro – contro ventidue colleghi maschi – come prima parte (vedi tabella 5).

**Tab. 4 – Numero docenti di ISSM di ruolo nelle classi di flauto, per sesso e coorte di età, valori assoluti e percentuali (anno 2011)**

Coorte di età	M	F	MF	%F
40-44	5	5	10	50,0
45-49	17	16	33	48,5
50-54	41	22	63	34,9
54-59	38	17	55	30,9
60-64	18	5	23	21,7
>=65	11	2	13	15,4
Totale	130	67	197	34,0

Fonte: Nostre elaborazioni su dati MIUR-AFAM

**Tab. 5 - Organico delle orchestre delle Fondazioni Lirico Sinfoniche italiane: numero orchestrali di ruolo per strumento e percentuale donne (anno 2016)**

Strumenti	MF	%F
VIOLINI	384	39,6
VIOLE	158	29,7
VIOLONCELLI	122	21,3
CONTRABBASSI	89	4,5
FLAUTI	54	29,6
OBOI	55	16,4
CLARINETTI	52	9,6
FAGOTTI	52	7,7
CORNI	78	5,1
TROMBE	49	8,2
TROMBONI	66	0,0
PERCUSSIONI	51	5,9
ARPA	15	100,0
Totale	1225	23,6

Fonte: Nostre elaborazioni su dati portali Fondazioni (al dicembre 2016)

<sup>18</sup> La determinazione necessaria alla Dwyer per legittimare la propria presenza all'interno di un campo organizzativo fortemente maschilista è sintetizzata in un suo ironico commento: "Gradually, during my life, I've got used to the idea that I'm a woman" (citato in Kean, 2007, p.86).

<sup>19</sup> Fonte: <http://cercauniversita.cineca.it> (ultima consultazione 6/10/2016). I dati nella tab. 4 fanno riferimento alle classi di flauto traverso; nei corsi di flauto dolce solo una docente è donna, contro 11 docenti maschi.

### 4.3 La socializzazione formativa e professionale di genere

La sotto-rappresentazione in Italia delle flautiste in ambito occupazionale, a fronte di una loro sovra-rappresentazione nel percorso formativo, sollecita ulteriori approfondimenti qui avviati attraverso l'analisi di dieci interviste in profondità con flautisti e flautiste di diversa età e provenienza, accomunati da un percorso formativo in Conservatorio e da attività professionali realizzate in Italia, spesso affiancate da esperienze all'estero<sup>20</sup>. Di seguito ci soffermeremo sui principali punti tematici emersi in relazione al discorso su genere e strumento.

Tanto per i maschi quanto per le femmine, la scelta del flauto è inizialmente legata a motivazioni incidentali legate alla condizione familiare (la disponibilità di posti per lo strumento nella banda di paese, in un "complessino", o nel Conservatorio cittadino; il possesso di un flauto in casa o il suo costo non elevato), talvolta riconfigurate nei racconti nei termini di una sorta di chiamata vocazionale che coincide col primo fortuito ascolto dello strumento (Ravet, 2007 pp.58,61). Non si riferiscono ragioni legate alla conferma o alla trasgressione di stereotipi di genere: l'immagine dello strumento risulta neutrale, sebbene emergano i segnali di un ribaltamento dell'antico stereotipo sulla base dell'associazione tra timbro e registro della voce femminile e del flauto, che conducono a nuove forme di segregazione formativa, precludendo ai maschi delle nuove generazioni la scelta dello strumento.

*Hai mai associato il flauto al femminile per il suo timbro?*

No, mai. Così dovrebbe essere il violoncello tutti per maschietti, l'ottavino tutte donne...(...) E' vero che in orchestra è il soprano: la voce del soprano è doppiata dal flauto, più di una volta. Però io non ci ho mai fatto [caso], non è considerato un parametro... (flautista, maschio, 50 anni)

Allora, ovviamente, tutto è in relazione a quello che abbiamo come alternativa al flauto, da confrontare p. [il flauto è] femminile rispetto ad un trombone o una tromba, ad un fagotto; è sempre in relazione rispetto a qualcos'altro. Magari in relazione all'arpa potrebbe essere più maschile (...)

*Secondo te qual è il criterio sul quale si basano questi confronti?*

Mah, il timbro sonoro: il flauto ha una sonorità delicata e dolce rispetto agli altri strumenti, che ricorda un po' gli atteggiamenti delicati della donna...

*Da uomo vivi come conflittuale il timbro sonoro delicato dello strumento?*

Sì, comunque ci penso, ma vivo questa cosa più come particolarità [strumentale]... Però in effetti certe volte, anzi molte volte, quando [stando in orchestra] vedo il corno, che è lo strumento più bello (...) sento questa differenza di sonorità che poi caratterizza anche il genere, questo suono virile... Questa è una cosa di base, dal punto di vista delle frequenze: che poi alla fine i compositori hanno scritto tanta musica in relazione a quella che è la capacità sonora del flauto: che ne so, parliamo di Dafni e Cloe di Ravel, quando c'è il suono del flauto è una danza che fa Cloe per conquistare, o la danza dei sette veli di Salomé, perché c'è il flauto? Perché ha questa sonorità così sensuale... (flautista, maschio, 30 anni)

---

<sup>20</sup> Le interviste, della durata media di un'ora e mezza, sono state realizzate di persona o telefonicamente, registrate e trascritte. L'età degli intervistati (cinque uomini e cinque donne) è stata indicata approssimativamente a tutela della loro privacy.

*Il flauto è comunque uno strumento che è suonato sia da maschi che da femmine...*

Si, adesso soprattutto da femmine, tanto è che una mia allieva che insegna [all'estero] dice che ha un solo allievo in classe, costretto dai genitori a suonare il flauto ed è voluto scappare perché era preso in giro da tutti gli altri compagni... (flautista, maschio, 60 anni)

Riflettendo sulla propria esperienza, prima come allievi e poi come docenti, gli intervistati non rilevano differenze significative nei risultati di apprendimento ottenuti da maschi e femmine all'interno di percorsi formativi che risultano fortemente segnati dalla figura del docente di strumento. Nei moderni Conservatori italiani, infatti, fino alla riforma del 1999 l'organizzazione didattica prevedeva la figura di un insegnante unico per il corso principale - di assoluta preminenza sui corsi complementari - il quale accompagnava l'allievo per tutto il corso di studi. La centralità riconosciuta alla figura del "maestro" riprende la tradizione didattica degli antichi Conservatori seicenteschi, basati sul modello di trasmissione del sapere delle botteghe artigiane (Sennet, 2008), adattandola alle modalità di specializzazione virtuosistica ottocentesche, nelle quali l'eccellenza raggiunta dal virtuoso si costruiva sulla reputazione del maestro e della sua "scuola", contribuendo a rafforzarla con la propria carriera (Wagner 2015). Le specificità di questo modello didattico, basata sull'autorità indiscussa del maestro, la giovane età degli allievi, il coinvolgimento emotivo e affettivo sviluppato nel lungo ed esclusivo percorso di studio, accentuano notevolmente il carattere tipicamente asimmetrico della relazione docente/discente. L'assenza di programmi di studio<sup>21</sup>, di una specifica formazione pedagogica dei docenti, di forme di valutazione interna della didattica, consentono piena discrezionalità al maestro, il quale può altrettanto liberamente imporre una logica accentratrice finalizzata ad ottenere obbedienza e dipendenza da parte dell'allievo mediante tecniche di controllo e manipolatorie, quanto adottare una logica cooperativa fondata su stimoli per la motivazione allo studio, la quale ridimensiona gradualmente l'asimmetria della relazione formativa al realizzarsi del processo di apprendimento.

Io non sapevo cosa fare (...) ho avuto un periodo, tra la quarta e la quinta superiore, tornavo dalla lezione di flauto in lacrime, te lo dico a cuore aperto... Ricordo ad esempio che per insegnarmi la respirazione diaframmatica [il mio maestro] mi dava un pugno allo stomaco, o mi dava steccate alle dita con la matita sulle unghie (...) per cose anche immotivate (...) Io non sapevo tutte queste cose, perché lui mi faceva suonare in un solo modo: nel suo! (flautista, femmina, 25 anni)

Perché da musicista hai bisogno di conoscere il mondo, sennò ti possono dare quante nozioni vogliono, ma non basta un canale informativo (...) Molto spesso, specialmente in Italia si ha questa tendenza a vedere il maestro, la scuola, come fonte unica del sapere, con un rispetto anche a volte esagerato, da non volerlo oltrepassare, per cui se suoni con un insegnante non puoi andare da un altro... (flautista, femmina, 30 anni)

---

<sup>21</sup> I Conservatori italiani prevedevano programmi di esame, ma non di studio (Maione, 2005).

In Conservatorio ho trovato un maestro di un'intelligenza straordinaria (...) mi disse fin da subito: "Se tu vuoi fare veramente il musicista, te ne dovrai andare; fuori dalla [regione X] di sicuro, ma anche fuori dall'Italia. Perché la cultura musicale che abbiamo noi, purtroppo, patria della musica, dagli anni Sessanta in poi è rimasta troppo ferma e circoscritta". E lui fu il primo a mandarmi fuori già dal terzo anno di Conservatorio a fare corsi fuori, con maestri stranieri che facevano corsi in Italia e più avanti anche all'estero: mi comprava dischi, mi passava gli spartiti della sua enorme biblioteca... (flautista, femmina, 40 anni)

Tra le forme più gravi di possessività e controllo degli allievi da parte del maestro vi sono gli abusi sessuali, che possono avere carattere più subliminale o sfociare invece nella vera e propria molestia. Si tratta di episodi ai quali sono più frequentemente esposte le allieve, la cui ricorrenza è da ricondurre alle già citate peculiarità dell'insegnamento musicale, amplificate dall'organizzazione dei Conservatori italiani. Le molestie possono giungere del tutto inaspettate e indesiderate o essere più o meno consapevolmente incentivate dalla fascinazione dalle allieve per il maestro, il quale tuttavia tradisce il proprio ruolo di educatore quando sfrutta l'asimmetria relazionale, accentuata dall'inesperienza affettiva e sessuale delle giovani.

[Il mio maestro] non si è mai comportato in modo scorretto, ma ha spesso avuto un atteggiamento un po' morboso nei confronti delle sue allieve donne. Ha sempre avuto queste cose come: "Ma con chi ti sei fidanzata, con quello scemo? Adesso non puoi più fare la flautista perché ti sei fidanzata! Ah, questo profumo che hai oggi, preferivo quello dell'altro giorno". Io non l'ho mai visto essere sconveniente, mai visto; però questo attaccamento morboso ce l'ha. Ti dico una cosa: c'è bisogno di grande responsabilità perché la possibilità di transfert con una allieva, cioè tra maestro e allieva – e probabilmente tra maestra e allievo – è sempre dietro l'angolo. Devi avere una responsabilità e devi essere veramente tutto d'un pezzo, perché è dietro l'angolo. L'insegnante ha sempre questo fascino: queste sono ragazzine, ragazze... E io ho notato che in colleghi ogni tanto c'è questo atteggiamento morboso (flautista, maschio, 50 anni)

Io ero innamoratissima del mio insegnante di flauto, io andavo a lezione solo per lui... non innamoratissima nel senso... avevo un'adorazione per il mio maestro, che andava oltre la musica (...) Però non ci sono mai stati fraintendimenti... Voglio dire, quando stai con la musica è molto facile... Vede, queste cose mi sono successe molto di più in scena, facendo la cantante, perché sei costretta anche con uno sconosciuto ad avere un rapporto subito molto...

*Intimo?*

Molto intimo e anche molto fisico: lo devi abbracciare, qualche volta ci si bacia, quindi è successo sicuramente, sia innamoramenti, che fraintendimenti o cose, questo sì... ma in classe io ritengo che quando succedono queste cose anche tra alunne e professori, ritengo che sia una sorta di immaturità del professore, perché comunque, per quanto la musica, per quanto la situazione, eccetera, comunque tu devi mantenere - o se non riesci a mantenerlo come uomo, mantienilo come docente - un ritegno. (flautista e cantante, femmina, 45 anni)

[Q]uesto [docente] è uno di quelli che ancora adesso mi chiama per sapere se voglio prendere un aperitivo: io non voglio aperitiveggiare con un docente! Anche perché comunque con la musica è una cosa che si fa per piacere e molto spesso confondono il tipo di rapporto: perché un docente e sempre un docente, anche se è un musicista, anche se suona assieme e ci si diverte, però bisogna avere l'accortezza di rimanere docenti, non cercare di sconfinare in altro ambito, che sia l'amicizia, che sia altro... (flautista, femmina, 25 anni)

Proprio per le sue peculiarità, il tema delle molestie sessuali nella formazione musicale è da tempo dibattuto in ambito internazionale, dove ha portato alla definizione di misure a tutela degli allievi e all'identificazione di pratiche didattiche non sessualmente importune (Stuff, 1997). Nei Conservatori italiani il tema è ancora tabù e la questione è di solito presentata come una faccenda individuale riguardante il singolo docente. Tuttavia si registra una crescente adozione spontanea da parte di docenti e allieve di strategie comportamentali indicative di una nuova consapevolezza del problema e della necessità di gestirlo all'interno di una relazione formativa reciprocamente rispettosa.

Però ci lavori un po'... Devo dire che non mai avuto problemi in questo senso; ho sempre cercato di essere il più corretto possibile. Per dirtene una stupida, se ho un allievo e gli dico: "No, attenzione, il diaframma qui si deve muovere: senti qua" [mettendosi la mano nel torace, ndi]; io non mi azzardo a farlo con una ragazza: mai, mai! Per immaginare, mi è capitato facendo dei corsi di chiedere ad un'altra ragazza: "Scusa, le puoi far sentire?" (flautista, uomo, 50 anni)

La ricorrenza di esperienze formative negative contribuisce a spiegare l'alto numero di abbandoni registrato nei Conservatori, troppo spesso motivati sulla base di una presunta scarsa attitudine dell'allievo per la musica. Chi sceglie di proseguire la carriera musicale accede poi, in genere in prossimità del diploma, a nuove reti formative caratterizzate da forte mobilità internazionale, le quali consentono – spesso a costo di faticosi recuperi – di risolvere criticità, colmare carenze, perfezionare competenze sviluppate nella fase di formazione iniziale ed emanciparsi dal primo docente, il quale resta comunque in molti casi un punto di riferimento (Wagner, 2015, pp. 173-183).

Per quanto riguarda i percorsi occupazionali, gli intervistati riconoscono che oggi, a dispetto della significativa presenza e preparazione mostrata dalle donne nei percorsi formativi sono prevalentemente i maschi a proseguire la carriera e con maggiore facilità e successo rispetto alle colleghe, sebbene alcune tra le più brave e determinate riescano ad affermarsi anche ad altissimi livelli. Le ragioni addotte per spiegare il fenomeno divergono: le intervistate tendono a ricollegarlo ad un più ampio "problema sociale", dato dagli ostacoli di natura strutturale che ancora incontrano le donne in contesti lavorativi tradizionalmente maschili, specie nell'ascensione della carriera. Gli intervistati maschi ricorrono più spesso, sebbene con sfumature diverse, all'argomento della minore dedizione delle donne al lavoro, da conciliare con una vocazione genitoriale o familiare prevalentemente intesa come responsabilità femminile<sup>22</sup>. Qualcuno/a nota che un ruolo può anche essere giocato dalla maggiore funzionalità delle caratteristiche fisiche

---

<sup>22</sup> Le due posizioni segnano i poli opposti all'interno dell'ampio dibattito sul tema della segregazione occupazionale (cfr. Casula e Chiandotto, 2012 pp. 76-68).

maschili (capacità polmonare, resistenza alla fatica) alla specifica tecnica flautistica, argomento scartato tuttavia da altri intervistati, a prescindere dal genere.

Questo è il famoso problema sociale...anche come succede all'università, succede in tutti i settori lavorativi: le ragazze sono le più brave, si diplomano con i migliori voti, man mano che c'è l'ascensione verso i poteri alti, vengono sempre superate dagli uomini, e questo purtroppo è un problema sociale, è un problema in cui non vengono garantite delle quote e su certi livelli le scelte vengono fatte in un certo modo... (flautista, femmina, 45 anni)

[L']orchestra è molto maschilista: soprattutto lo è stata in passato, adesso un po' di meno... in Italia tendenzialmente prima di fare il primo flauto donna è molto difficile che te lo conquistino, preferiscono darlo ad un uomo; poi anche per questioni di tecnica, perché comunque un uomo ha un respiro più leggero, mentre noi, tra il seno e la cassa toracica più piccola, facciamo più rumore respirando: questo può dare fastidio e può essere compromettente a livello professionale. ... (flautista, femmina, 30 anni)

Mah, secondo me anche la forza fisica per affrontare... perché il flauto è uno strumento che ha bisogno di una certa presenza fisica, di energia, cioè, di respirazione, muscoli (...) Questo può essere un motivo, anche se ce ne potrebbero essere tanti altri. (...) Non lo so, forse dipende anche da quella che è la natura della donna (...) E' un'ipotesi quella che sto facendo (...) però penso che sia molto importante per la donna realizzarsi dal punto di vista della famiglia, quindi proprio di essere donna, di procreare, quindi questo ruolo penso che toglie un po' energia per raggiungere i suoi obiettivi di carriera (flautista, maschio, 30 anni)

C'è un fatto di cui bisogna tener conto: ho notato che per le donne [musiciste] arrivano ad un certo punto delle priorità che sono diverse (...) Per uno come me la musica è la mia realizzazione, assorbente, la mia cosa: tutto il resto è importante, mi interessa, ho mille interessi, ma il fatto di essere a posto con me, con la mia coscienza, col mio lavoro, è fondamentale. Invece vedo tante colleghe, amiche straordinarie, che ad un certo punto dicono: "Sì, ma non è la cosa più importante del mondo, c'è ne sono altre". Non voglio dire che sia la maternità, perché altrimenti ricadiamo nel fatto che la donna diventa mamma e dopo che è mamma non esiste più niente. Però è un dato di fatto che ad un certo punto hanno, avete la razionalità di capire che quella è una cosa importante, ma non è prioritaria, non è quella che assorbe tutte le tue energie. (flautista, maschio, 50 anni)

Le diverse interpretazioni sembrano legate al fatto che le flautiste condividono l'esperienza diretta di episodi più o meno forti di discriminazione di genere in ambito professionale, dove il modello aspirazionale resta maschile. Tanto per i flautisti che per le flautiste, le figure di riferimento tra i solisti di fama mondiale sono ancora oggi prevalentemente maschili e perciò le brave flautiste sono quelle che "suonano come gli uomini" o "in maniera virile". Si rileva tuttavia come le "pioniere", che sono riuscite ad affermarsi ad alti livelli nonostante le resistenze incontrate, fungono da *role model* per la carriera delle allieve più giovani (Giani, 2014, p.17).

La donna [tedesca] che considero come mia maestra (...) è venuta in Italia molto giovane, forse negli anni Settanta. [Durante dei corsi di specializzazione] un celebre flautista italiano (...) diceva [a lei ed altre colleghe tedesche]: “Ah, ma queste tedesche, suonano come gli uomini!”, pensando di fargli un complimento, e invece loro erano offesissime di questa cosa... Pensava di fargli un complimento perché essere come gli uomini è meglio...<sup>23</sup> (flautista, femmina, 50 anni)

La mia [attuale] docente non è dalla parte di quei docenti maschi, che sostengono: “Il flauto è uno strumento maschio, lo devi suonare come un macho”, quindi questo suono: “Bon! Bon!”, potente forte, con una tecnica tremenda di rigidità: si schiacciavano il flauto in bocca di modo che rimanesse sempre appiccicato in bocca... (flautista, femmina, 25 anni)

Tra le intervistate le flautiste che optano per una carriera *free lance*, non sempre conciliabile con responsabilità familiari, godono di maggiore emancipazione professionale; quelle che lavorano nelle orchestre non di rado sono esposte ad una quotidianità fatta di piccole angherie, dove l’abbigliamento femminile diventa occasione per sanzionare l’inosservanza del *dress code* (quello maschile), ripristinando con molestie verbali l’ordine di genere della tradizionale cultura organizzativa orchestrale (Gherardi, 1998). Tali esperienze, sopportate attraverso strategie di sopravvivenza e adattamento affinate nel tempo, non sono condivise dai colleghi maschi, ai quali il contesto lavorativo non pone le stesse richieste e pressioni.

*Ti è mai capitato di sentirti un po’ discriminata al lavoro?*

Sì, tantissimo (...) Nell’Orchestra della Fondazione X (...) è stato terribile a momenti. Non tutti i colleghi, ma alcuni colleghi (...) erano davvero estenuanti. E poi comunque è un’orchestra fatta di uomini, per cui quando sei donna non fanno altro che fare battute, guardarti perché hai le tette: in certi ambienti è molto così! Ma in generale se hai fatto la banda sai che l’orchestra, solo a un livello professionale superiore, però già in banda noti che ci sono tanti maschi e si sta tutti insieme a fare le prove, si scherza, si fanno viaggi insieme: lo sai che è un lavoro fatto anche di piacere (...) quindi devi sapere a cosa vai incontro (...) Lavoro anche nell’orchestra della Fondazione Y, e c’è il uno dei primi flauti che mi irrita abbastanza, perché è un po’... pesante!

*Con pesante intendi dire che fa avances o battute?*

Non fa avances, perché altrimenti lo denuncerei, lo direi magari all’ispettore. Però è pesante, sempre a notare come sei vestita... Allora rinuncio a mettere la gonna o i leggings, perché so che anche se sono leggings ti guardano di più, capito? Invece che mettere la scarpa o lo stivaletto col tacco metto le scarpe da tennis più brutte. Piccole scelte che dici: “Vabbè, lo so, ci devo stare affianco tutto il giorno: evito!”. Come penso sia in tutti gli altri posti di lavoro, solo che noi stiamo più a stretto contatto con quelli con cui dobbiamo collaborare, per cui sai che ti devi anche porre in un certo modo. (flautista, femmina, 30 anni)

---

<sup>23</sup> Un episodio simile è riportato in una recente intervista alla direttrice e flautista Antonella De Angelis: «Con un trio di flauti e abbiamo girato l’Italia con un repertorio di compositrici italiane, americane e francesi. Paradossalmente ci facevano i complimenti perché eseguivamo “in maniera virile” i pezzi!» (Pescara online, 23 novembre 2016; ultima consultazione 10/12/2016).

La diversa percezione della persistenza di un problema discriminazione di genere in ambito orchestrale porta gli intervistati maschi e femmine ad avere una posizione opposta sull'utilizzo di interventi correttivi, come la tenda per le audizioni: i primi evidenziano i difetti di tali misure, ritenute ipocrite nell'eludere con un escamotage procedurale una questione di responsabilità etica della commissione, o nel non riconoscere la rilevanza dell'elemento corporeo o interazionale ai fini dell'esecuzione musicale; le seconde ne enfatizzano i pregi, dati dallo spostare l'attenzione dall'immagine dell'esecutore alle caratteristiche musicali dell'esecuzione, evitando che le scelte siano guidate da tipizzazioni e pregiudizi che, sebbene spesso interiorizzati e non consapevoli, portano alla conservazione delle disuguaglianze esistenti nei contesti lavorativi (Bruni, Gherardi, Poggio, 2000).

## 5. Riflessioni conclusive

Anche il campo musicale, come gli altri campi del sapere, è stato socialmente costruito nelle moderne società occidentali in modo conforme ad un ordine di genere patriarcale. Ciò ha precluso l'accesso delle donne a strumenti musicali ritenuti incompatibili con l'immagine di femminilità socialmente legittimata e confinato la pratica musicale femminile nell'ambito domestico. E' in particolare dagli anni Sessanta del Novecento, a seguito dell'azione dei movimenti per i diritti civili e femministi, che le discriminazioni di genere sono formalmente represses e si diffondono immagini femminili più emancipate dal punto di vista economico, sociale e sessuale. Il significativo processo di femminilizzazione dei sistemi formativi seguito a tali innovazioni ha contribuito a rafforzare la partecipazione al mercato del lavoro delle donne, facilitandone inserimento e permanenza, nonché alimentandone aspettative in termini di realizzazione personale e successo professionale. Le istituzioni, tuttavia, rivelano nel loro agire pratico meccanismi incorporati di riproduzione di arbitri culturali naturalizzati nei secoli, che tendono a riproporre in forme vecchie e nuove le asimmetrie che li hanno generati (Bourdieu, 2013). Tali tensioni tra mutamento e conservazione si riscontrano anche nell'analisi del caso del flauto in Italia, strumento scelto esclusivamente dagli allievi maschi dei Conservatori di musica fino agli anni Cinquanta, oggi prevalentemente richiesto dalle allieve. Alla femminilizzazione degli studi di flauto, così come di altri strumenti dell'ambito classico, corrispondono tuttavia le forme di segregazione registrate negli ambiti contemporanei introdotti di recente nell'offerta formativa dei Conservatori. Inoltre la sovra-rappresentazione femminile nei percorsi formativi relativi al flauto non prosegue nei percorsi occupazionali, dove al contrario si registrano forme di segregazione orizzontale e verticale. Si tratta di questioni certamente non esclusive del contesto musicale italiano, ma che in altri paesi sono più spesso riconosciute come problemi collettivi, cui offrire concrete risposte a livello istituzionale.

## Bibliografia

Abeles H. (2009) "Are Musical Instrument Gender Associations Changing?", *Journal of Research in Music Education*, 57, 2, pp. 127-139.

Becker H.S. (2004) *Art Worlds*, Berkeley: University of California Press.

Blacking J. (1977) *How Musical Is Man?*, Seattle: University of Washington Press.

Boersma D. (2006) *Integration of Women into the Flute Section of Orchestras from 1950 to the Present*, Illinois Wesleyan University, Outstanding Student Works.

Bourdieu P. (1998) *La domination masculine*, Paris: Seuil.

Bourdieu P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Les Editions de Minuit.

Bruni A., Gherardi S., Poggio B. (2000) *All'ombra della maschilità. Storie di genere e di imprese*, Milano: Guerini.

Buscatto M. (2007) *Femmes du jazz. Musicalités, féminités, marginalités*, Paris: CNRS Editions.

Castiglione B. (1965) *Il libro del Cortegiano*, Torino: Einaudi.

Casula C., Chiandotto B. (2012) "Carriera accademica e parità di genere in Italia", *Le Nuove Frontiere della Scuola*, n. 30, pp. 69-81.

Casula C., Chiandotto B. (2014) "Disuguaglianze di genere nella transizione al lavoro dei laureati", *AlmaLaurea Working papers*, n. 59 ([www2.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp/](http://www2.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp/))

Colarizi G. (1999), "Scuole musicali", in *Dizionario enciclopedico universale della musica e dei musicisti*, diretto da A. Basso, vol. IV, Torino: UTET.

Coulangeon P. (2004) *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*, Paris: Ministère de la Culture-DEPS.

De Nora T. (1995) *Beethoven and the Construction of Genius : Musical Politics in Vienna, 1792-1803*, Berkeley: University of California Press.

De Nora T. (2000) "Corpo e genere al piano. Repertorio, tecnologia e comportamento nella Vienna di Beethoven", *Rassegna italiana di Sociologia*, 2, XLI, pp. 165-188.

DiMaggio P. (2009) *Organizzare la cultura. Imprenditoria, istituzioni e beni culturali*, Bologna: Il Mulino.

Gherardi S. (1998) *Il genere e le organizzazioni : il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Milano: R. Cortina.

Giani I. (2014) "Donna non vidi mai : l'impatto degli stereotipi di genere sulla scelta delle carriere musicali in Italia", *Gli spazi della musica*, vol. 3, n.1, pp. 12-31.

Goldin C., Rouse C. (2000) "Orchestrating Impartiality : The Impact of "Blind" Auditions on Female Musicians", *The American Economic Review*, Vol. 90, n. 4, pp. 715-741.

Green L. (1997) *Music, Gender, Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hatzipetrou-Andronikou R., Périvier H., Noe C., Ravet H. (2015) *Écouter sans voir. L'impact du paravent sur le recrutement des musiciennes des orchestres de paris et d'île de France*, Synthèses (Janvier 2015), [http ://www.aridis-recherche.fr](http://www.aridis-recherche.fr) (ultima consultazione : 10/12/16).

Jeanpierre L. (2012) "De l'origine des inégalités dans les arts", *Revue Francaise de Sociologie*, vol. 53, n.1, pp. 95-115.

Kean K. E. (2007) *First flute. The pioneering career of Doriot Anthony Dwyer*, Dissertation, Louisiana State University.

Kingsbury H. (1988) *Music, Talent and Performance. A Conservatory Cultural System*, Philadelphia: Temple University Press.

Leppert R. (1988) *Music and Image : Domesticity, Ideology and Socio-cultural Formation in Eighteenth-Century England*, Cambridge: Cambridge University Press.

Loesser A. (1954) *Men, Women and Pianos. A Social History*, New York : Simon & Schuster.

Luciano A., Bertolini S. (a cura di)(2011), *Incontri dietro le quinte. Imprese e professionisti nel settore dello spettacolo*, Bologna: Il Mulino.

Maione O. (2005) *I Conservatori di musica durante il fascismo. La riforma del 1930 : storia e documenti*, Torino: EDT.

Menger P.-M. (2009), *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Paris: Gallimard-Seuil.

Macleod B.A. (2001) *Women Performing Music: The Emergence of American Women as Classical Instrumentalists and Conductors*, Jefferson, NC: McFarland & Company.

Osborne W. (1996) "Art is Just An Excuse. Gender Bias in International Orchestras", *IAWM Journal*, pp. 6-14.

Powell W.W., DiMaggio P. (1991) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University of Chicago.

Ravet H., Coulangeon P. (2003) "La division sexuelle du travail chez les musiciens français", *Sociologie du Travail*, 45/3, pp. 361-384.

Ravet H. (2007) "Devenir clarinettiste. Carrières féminines en milieu masculin", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 168, pp. 50-67.

Steiblin R. (1995) "The Gender Sterotyping of Musical Instruments in the Western Tradition", *Canadian University Music Review*, 16/1, pp.128-144.

Sennet R. (2008) *The Craftsman*, London: Penguin.

Stuff W.D. (1997) "Two Rules for Professional Conduct", *Music Educators Journal*, n. 1/84, pp. 40-42.

Van Dijck L., T. Koopman (1987) *The Harpsichord in Dutch Art Before 1800*, Zutphen: De Walburg Pers.

## GENERE E PROFESSIONI NELLE SERIE TELEVISIVE

Diana Bianchi e Giuseppina Bonerba<sup>1</sup>

### 1. Le serie italiane

Un'ampia letteratura ha mostrato che i media, in quanto potenti agenzie formative e parte importante del "tessuto generale dell'esperienza" (Berlin, 1997), svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione del senso comune (Silverstone, 1999) e nella formazione dell'identità di genere (Capecchi, 2006) attraverso la proposizione di modelli e l'uso di strategie narrative che concorrono alla costruzione della realtà sociale (Berger e Luckmann, 1966) o ne influenzano la percezione. Inoltre i numerosi studi sulla rappresentazione delle identità femminili nei media hanno già evidenziato l'importanza della televisione in quei processi di delocalizzazione della vita sociale che contraddistinguono la modernità. Sono processi che coinvolgono la costruzione dei ruoli sociali e le modalità di apprendimento e di trasmissione del sapere oltre che la sua valorizzazione (Meyrowitz, 1985). Appare pertanto interessante dedicare un focus specifico al modo in cui i ruoli lavorativi sono messi in scena in quei programmi di intrattenimento rispetto ai quali il grande pubblico, proprio per la natura disimpegnata dello spettacolo a cui sta assistendo, è ancora più disponibile e vulnerabile a subire gli effetti della rappresentazione.

Nelle pagine che seguono si esporranno i principali risultati di una ricerca relativa alla rappresentazione delle professioni nelle serie televisive italiane e straniere che hanno ottenuto i più alti dati di audience nel 2014. La prima parte della ricerca si focalizza sulle serie italiane (Tabella 1) che, elencate nell'ordine dei dati di maggior ascolto<sup>2</sup>, sono: *Don Matteo 9* (Monica Vullo), *Un'altra vita* (Cinzia Torrini), *Che Dio ci aiuti 3* (Francesco Vicario), *Braccialetti rossi* (Giacomo Campiotti), *Una grande famiglia 2* (Riccardo Milani), *Angeli. Una storia d'amore* (Stefano Reali), *Furore. Il vento della speranza* (Alessio Inturri), *Squadra antimafia 6* (Samad Zarmandili e Christophe Tassin), *Le mani dentro la città* (Alessandro Angelini), *Gomorra* (Stefano Sollima, Francesca Comencini, Claudio Cupellini).

Si noterà che soltanto due reti competono per aggiudicarsi i maggiori ascolti, Rai 1 e Canale 5, con la supremazia di Rai 1 che rimane indiscussa, mentre Canale 5 non riesce a effettuare quel sorpasso a cui tende costantemente. È inoltre doverosa una precisazione per quanto riguarda *Gomorra* che, con due milioni di audience media, si distanzia molto dai dati delle altre serie italiane. Va tuttavia ricordato che *Gomorra*, per le sue caratteristiche tematiche e stilistiche, ha avuto un'altissima visibilità e che le sue modalità di fruizione, tipiche della post serialità (Brancato, 2011), non si sono limitate alla messa in onda televisiva intesa in senso classico. Infatti la serie, dopo il debutto su Sky Atlantic, ha avuto molte visualizzazioni in streaming e una vastissima eco sulla stampa e nei social, tanto da essere poi trasmessa anche su Rai 3, e tuttora continua ad

---

<sup>1</sup> Il saggio è il risultato del lavoro comune delle autrici, tuttavia i paragrafi 1, 2, 3, sono da attribuire a Giuseppina Bonerba; i paragrafi 4, 5, 6 sono da attribuire a Diana Bianchi; il paragrafo 7 a entrambe.

<sup>2</sup> La fonte dei dati è Auditel.

essere riproposta nelle “maratone” su canali dedicati che offrono tutte le puntate della serie a ciclo continuo ventiquattro ore su ventiquattro.

**Tabella 1. Il corpus delle serie italiane**

Serie televisiva	Audience media	Share %	Rete televisiva
<i>Don Matteo</i>	8.128.077	28,35	Rai 1
<i>Un'altra vita</i>	6.994.333	27,37	Rai 1
<i>Che Dio ci aiuti</i>	6.620.455	26,66	Rai 1
<i>Braccialetti rossi</i>	6.186.625	22,53	Rai 1
<i>Una grande famiglia</i>	5.439.000	20,93	Rai 1
<i>Angeli. Una storia d'amore</i>	4.701.000	19,06	Canale 5
<i>Furore. Il vento della speranza</i>	4.570.667	17,81	Canale 5
<i>Squadra antimafia</i>	4.429.500	17,62	Canale 5
<i>La mani dentro la città</i>	3.724.167	15,19	Canale 5
<i>Gomorra</i>	2.000.000	7	Sky Atlantic e Rai 3

Con queste modalità di fruizione *on demand* è difficile conoscere con esattezza i dati dell’audience, ma è unanimemente riconosciuto che *Gomorra*, e in particolare la prima stagione trasmessa appunto nel 2014, sia una serie di grande successo e di grande impatto<sup>3</sup>.

Altra precisazione riguarda *Angeli. Una storia d'amore*, che non è una serie ma un film TV. Tuttavia, poiché la presente ricerca non si concentra sugli elementi tipici della serialità, ma sulla rappresentazione delle professioni nelle serie con maggiore gradimento di pubblico, si è ritenuto opportuno prenderla in considerazione proprio in virtù dell’alto gradimento del pubblico. Da notare infine che in questa classifica figurano ben tre fiction, di cui una in prima e una in terza posizione, a contenuto religioso. Si tratta di un genere ben radicato nella produzione televisiva italiana (De Blasio, Sorice 2004) e che continua a registrare un altissimo successo di pubblico.

Di ciascuna fiction è stata analizzata un’intera stagione - quella trasmessa appunto nel 2014 - e il metodo usato è quello dell’analisi documentaria (Arosio, 2103). La scheda quali-quantitativa approntata per interrogare il documento, oltre a registrare dati anagrafici della serie quali data di messa in onda, rete, audience, share ecc., ha preso in considerazione i protagonisti, i coprotagonisti<sup>4</sup> e i personaggi secondari<sup>5</sup> e ha rilevato - per ciascun personaggio - il genere, l’orientamento sessuale, la classe d’età, il ruolo narrativo, la professione e il suo valore economico. Tutte queste informazioni sono state ricavate interrogando il mondo rappresentato nella fiction, e non facendo riferimento a un presunto “mondo reale” esterno alla rappresentazione. Nei casi in cui la fiction non abbia fornito informazioni esplicite sulla professione o sul suo reddito, è stata annotata la dicitura “non specificato”. I dati raccolti sono stati inseriti in una matrice ed elaborati<sup>6</sup>, e di seguito si riportano i principali risultati.

<sup>3</sup> Per un’analisi della qualità e della transmedialità di *Gomorra* cfr. Napoli, Tirino (2016).

<sup>4</sup> Molte serie sono corali e hanno più di un protagonista. Si tratta tuttavia di un ruolo diverso da quello del coprotagonista, inteso come la classica “spalla” in una coppia di personaggi.

<sup>5</sup> Sono stati esclusi dalla schedatura le comparse, cioè quei personaggi che non hanno un ruolo attivo nello svolgimento della vicenda.

<sup>6</sup> Alla raccolta ed elaborazione dei dati hanno collaborato Irene Fabbri e Sara Gallo.

## 2. Le professioni rappresentate, ovvero il lavoro assente

In primo luogo i risultati della ricerca ci consegnano delle assenze significative. Prima di entrare nel merito delle professioni rappresentate, un dato da segnalare è l'asimmetria di genere tra i personaggi messi in scena, poiché i personaggi di genere maschile sono nettamente più numerosi di quelli di genere femminile (Tabella 2). L'universo narrativo costruito da queste fiction ci consegna dunque un mondo possibile<sup>7</sup> in cui le figure maschili compaiono e agiscono in misura maggiore di quelle femminili, poiché su 344 personaggi messi in scena 208 sono uomini. Considerando poi i ruoli narrativi, su 23 protagonisti 16 sono uomini (69,6%); fra i coprotagonisti, seppur di poco, gli uomini superano le donne con un 52,7% e di 247 personaggi secondari, solo 94 sono donne (38,1%). Anche nelle fiction analizzate si riconferma dunque quella predominanza della presenza e del protagonismo maschile nei media già rilevata da un'ampia letteratura.

Per quanto riguarda l'orientamento sessuale, sono rappresentati tre gay e una lesbica. Sono i personaggi di Silverio Feola, che svolge il ruolo narrativo di personaggio secondario e la professione di medico in *Un'altra vita*; Davide e Nicolò, personaggi secondari che svolgono il lavoro di operai in *Una grande famiglia* e Arianna, studentessa e personaggio secondario sempre in *Una grande famiglia*. In *Gomorra* compare poi Luca Giacobone, ragazzo transgender FtM, personaggio secondario dalla professione non specificata che chiede protezione a Donna Imma contro gli abusi di un usuraio. La sua identità di genere è incerta in quanto viene definito "lesbica schifosa" dal suddetto usuraio, mentre donna Imma continua a chiamarlo "Marta" nonostante egli si sia presentato come "Luca". Tutti gli altri personaggi sono eterosessuali.

Altra assenza che emerge dalla ricerca, nella forma di una sotto-rappresentazione significativa, è quella della professione in senso pieno. I dati rilevano infatti che nell'universo narrativo costruito dalle serie più viste in Italia nel 2014 l'attività più rappresentata in assoluto è quella dello studente (Tabella 2). Gli studenti sono addirittura protagonisti di una delle serie che ha avuto maggiore audience, *Braccialetti rossi*, e questo ha ovviamente un peso nella rilevazione dei dati, ma studenti figurano comunque in tutte le serie. Prima in classifica dunque è una professione che non è un lavoro retribuito, ma un periodo di formazione.

A questo si aggiunge il secondo valore consegnato dalla ricerca che è "non specificato", ed è relativo a quei personaggi che hanno un ruolo nello svolgimento della vicenda ma di cui non è indicata la professione. Questi dati permettono di formulare una prima considerazione, ovvero il fatto che il tema del lavoro non figura, se non in modo del tutto secondario, nelle serie, nelle quali assumono una dimensione del tutto predominante i sentimenti e le relazioni interpersonali<sup>8</sup> piuttosto che i riferimenti alle tematiche e al contesto professionale. Questa è una differenza rispetto a serie straniere di successo, in cui il mondo del lavoro entra da protagonista nelle fiction con le sue problematiche e i suoi valori. Basti pensare a serie molto celebri quali *Dr. House-Medical Division*, o a *Sex and the City*, e anche alle numerose serie poliziesche trattate nella seconda parte di questa ricerca, in cui i riferimenti al mondo lavorativo e alle sue competenze, ruoli e dinamiche, è costante.

---

<sup>7</sup> I mondi possibili narrativi sono costrutti culturali in cui le proprietà assegnate ai personaggi che li popolano costituiscono la base per le loro azioni. Cfr. Eco (1979).

<sup>8</sup> Si conferma qui l'importanza della dimensione relazionale nelle serie italiane, già rilevata da altri studi. Cfr. Lucherini 2012.

**Tabella 2. Le professioni di protagonisti, coprotagonisti e personaggi secondari**

PROFESSIONE	Totale		F		M	
	val. ass.	%	val. ass.	%	val. ass.	%
<b>Totale</b>	<b>344</b>		<b>136</b>		<b>208</b>	
studente	65	18,9	33	50,8	32	49,2
non specificato	52	15,1	30	57,7	22	42,3
imprenditore	28	8,1	8	28,6	20	71,4
camorrista	20	5,8	1	5,0	19	95,0
impiegato	19	5,5	7	36,8	12	63,2
mafioso	19	5,5	3	15,8	16	84,2
poliziotto	18	5,2	6	33,3	12	66,7
medico	16	4,7	5	31,3	11	68,8
operaio	15	4,4	2	13,3	13	86,7
libero professionista	10	2,9	1	10,0	9	90,0
religioso	8	2,3	4	50,0	4	50,0
casalinga	7	2,0	6	85,7	1	14,3
governante	7	2,0	5	71,4	2	28,6
disoccupato	6	1,7	3	50,0	3	50,0
insegnante	6	1,7	3	50,0	3	50,0
avvocato	5	1,5	2	40,0	3	60,0
carabiniere	5	1,5	0	0,0	5	100,0
infermiere	5	1,5	2	40,0	3	60,0
magistrato	5	1,5	1	20,0	4	80,0
atleta	4	1,2	1	25,0	3	75,0
pensionato	4	1,2	4	100,0	0	0,0
militare	3	0,9	0	0,0	3	100,0
commerciante	2	0,6	0	0,0	2	100,0
docente universitario	2	0,6	2	100,0	0	0,0
perpetua	2	0,6	2	100,0	0	0,0
angelo	1	0,3	0	0,0	1	100,0
ballerino	1	0,3	0	0,0	1	100,0
barbone	1	0,3	1	100,0	0	0,0
medium	1	0,3	1	100,0	0	0,0
musicista	1	0,3	0	0,0	1	100,0
principe	1	0,3	0	0,0	1	100,0
psicologo	1	0,3	1	100,0	0	0,0
sindacalista	1	0,3	1	100,0	0	0,0
sindaco	1	0,3	0	0,0	1	100,0
trafficante di droga	1	0,3	1	100,0	0	0,0
usuraio	1	0,3	0	0,0	1	100,0

Il dato che riguarda la rappresentazione dei disoccupati conferma la scarsa sensibilità verso il mondo del lavoro e le sue problematiche: soltanto 6 disoccupati su un totale di 344 personaggi presi in esame (1,7%), in un paese in cui la disoccupazione, e

particolarmente quella giovanile, registra dimensioni ben note<sup>9</sup>.

Continuando a considerare quali sono le professioni rappresentate, al terzo posto si colloca la figura dell'imprenditore (Tabella 2), che tuttavia ricopre una modesta percentuale (8,1%) del totale delle professioni. Da notare inoltre che spesso l'imprenditore gioca il ruolo di antagonista o è comunque una figura molto negativa: è il marito corrotto in *Un'altra vita*, dove invece il personaggio maschile positivo è un proprietario terriero che vive di rendita; è il costruttore e assassino senza scrupoli in *Furore*, ed è addirittura una personificazione del demonio in *Angeli*. Ben diverse le caratteristiche delle altre professioni messe in scena, che nella maggior parte dei casi rappresentano più una missione, o uno status, che un vero e proprio lavoro. Forze dell'ordine, medici, avvocati, magistrati, insegnanti, religiosi, sono tutti ruoli lavorativi accomunati dal fatto di avere come obiettivo una missione. Quasi tutti questi soggetti hanno prestato un giuramento: dalla consacrazione per i religiosi, al giuramento sia di poliziotti e carabinieri che dei medici. Per non parlare poi di angeli, principi o barboni, che evidentemente non lavorano, o anche di musicisti, ballerini e atleti, la cui attività rappresenta piuttosto lo sforzo per il raggiungimento della performance che un vero e proprio lavoro.

In questo mondo possibile costruito dalle serie televisive dunque i personaggi, quando e se lavorano, svolgono professioni in cui la dimensione etica e relazionale prevale su quella economica e professionale. Perfino i ruoli più intrinsecamente legati al mondo del lavoro vengono messi in scena per esprimere dimensioni legate a ideali e a relazioni affettive. Ad esempio gli operai che compaiono in *Le mani dentro la città* sono impegnati nell'occupazione della fabbrica, e sono rappresentati come soggetti mitici intenti al compimento di una missione per la difesa della giustizia e dei diritti piuttosto che come persone che svolgono un lavoro. Peraltro uno degli occupanti, che rimarrà ucciso nell'operazione di sgombero della fabbrica occupata in uno dei momenti più drammatici della fiction, è il padre del commissario Viola Mantovani, protagonista della serie, a riconfermare come uno dei temi principali resti quello delle relazioni familiari.

### **3. Le professioni delle donne protagoniste nelle serie italiane: medico, religiosa, studentessa, poliziotta, mafiosa e mamma**

In questo quadro generale i ruoli lavorativi in cui le donne raggiungono le percentuali più alte sono: casalinga, governante, non specificato, studente, disoccupato, insegnante (Tabella 2). È evidente che si tratta di ruoli che indicano un'estraneità o una marginalità rispetto al mondo del lavoro, marginalità che si conferma sul piano economico. Considerando infatti il valore economico, ovvero il reddito che il personaggio rappresentato ottiene dalla professione svolta<sup>10</sup>, per un valore economico medio, alto e molto alto, la percentuale delle donne è nettamente inferiore a quella degli uomini,

---

<sup>9</sup> Nel 2014, il tasso di disoccupazione raggiunge il 12,7, con il tasso di disoccupazione giovanile che cresce di 2,6 punti percentuali rispetto all'anno precedente, arrivando al 42,7%. Fonte: [www.istat.it/it/archivio/149085](http://www.istat.it/it/archivio/149085) consultato il 20 aprile 2017.

<sup>10</sup> Questo dato è stato rilevato dalle informazioni esplicite che fornisce il contesto narrativo. Ad esempio un medico può avere un reddito medio, oppure alto o molto alto, in base alla posizione lavorativa che ricopre nella storia. Laddove la narrazione non ha fornito dette informazioni si è scelta la voce "non specificato". Le professioni di studente, casalinga, ecc., sono state considerate a reddito nullo.

mentre è più alta in quelle fasce in cui il valore della professione è non specificato o nullo (Tabella 3).

**Tabella 3. Valore economico delle professioni di protagonisti, coprotagonisti e personaggi secondari per genere**

Valore economico della professione	F		M		Totale
	Val. ass.	%	Val. ass.	%	
Totale	136	39,5	208	60,5	344
nullo	43	55,8	34	44,2	77
non specificato	26	57,8	19	42,2	45
alto	24	35,3	44	64,7	68
medio	20	28,6	50	71,4	70
molto alto	13	20,3	51	79,7	64
basso	10	50,0	10	50,0	20

Se questi sono i dati relativi a tutti i personaggi femminili messi in scena, possiamo ora a considerare il modo in cui sono rappresentate le protagoniste delle serie in merito al tema genere e professioni. È lecito ipotizzare infatti che i personaggi protagonisti pesino in qualche modo “di più” nell’economia della rappresentazione, sia per la frequenza con cui sono messi in scena, sia per l’accurata definizione del personaggio e la possibile identificazione da parte dello spettatore. Anche in questo caso va prima di tutto sottolineato che tra i protagonisti delle serie più viste nel 2014 solo il 26% sono donne. In termini assoluti le donne protagoniste sono 6: Emma Guarnieri, medico, in *Un'altra vita*; Suor Angela in *Che Dio ci aiuti*; Cris, adolescente anoressica in *Braccialetti rossi*; Rosy Abate, capomafia e poi collaboratrice di giustizia in *Squadra antimafia*; Viola Mantovani, commissario di Polizia in *Le mani dentro la città*; Imma Savastano, capo camorrista in *Gomorra*.

Le professioni delle protagoniste confermano la tendenza rilevata per la totalità dei personaggi: si tratta di non-lavori, nel caso della studentessa Cris, o di lavori in cui è molto forte la dimensione della missione e del giuramento di fedeltà a un’istituzione o a un clan in tutti gli altri casi. Da notare inoltre che nella messa in scena delle due protagoniste negative, Rosy Abate e Imma Savastano, è molto marcata la dimensione della maternità. I momenti più drammatici intorno ai quali ruota lo sviluppo narrativo della vicenda di Rosy Abate, e di gran parte della fiction, sono quelli relativi alla morte del figlio di tre anni, di fronte alla quale tutto perde di significato per Rosy, rappresentata nella serie prima come mamma e donna che come capomafia. Considerazioni analoghe valgono per Imma Savastano, moglie e principale consigliera del boss Pietro Savastano che poi, quando il boss sarà imprigionato, diventerà il capoclan che perde la vita per proteggere il figlio dal traditore Ciro. Emerge così che le protagoniste femminili più gradite al pubblico non sono personaggi completamente negativi o completamente alternativi ma, accanto al ruolo di capo talvolta spietato<sup>11</sup>, mantengono caratteristiche di dolcezza, mansuetudine, altruismo, sofferenza e amore materno tipiche dello stereotipo femminile classico.

<sup>11</sup> Va segnalato peraltro che queste protagoniste giocano il ruolo di capo solo in alcuni episodi della serie, a differenza dei protagonisti maschili che lo conservano per tutta la durata della fiction.

#### 4. Le serie straniere

In questa seconda parte della ricerca lo studio del rapporto fra rappresentazione del genere e professione si è focalizzato sulle serie televisive straniere di maggiore successo trasmesse dalle reti Rai e Mediaset nel 2014. Infatti se la fiction seriale di produzione domestica fornisce un barometro dei modi in cui i media nostrani rappresentano questo rapporto, le serie straniere costituiscono un misuratore altrettanto importante di quali modelli femminili stranieri vengono ammessi nello spazio televisivo italiano di massa. Per esaminare questo rapporto è stato costruito un corpus relativo alle dieci serie straniere più viste in Italia nel 2014, basato sui dati di ascolto rilevati dall'Auditel sulle reti Rai e Mediaset nella fascia Primetime (Tabella 4). Come per le fiction italiane, anche i personaggi delle serie straniere sono stati descritti in relazione a una serie di dati variabili, raccolti attraverso l'analisi documentaria.

A differenza dello studio svolto sulle fiction italiane, questa parte della ricerca si è concentrata su un campione di circa dieci episodi o meno per stagione in relazione a ogni serie esaminata. Questa scelta è dovuta a diversi fattori, riguardanti sia la struttura dei programmi stranieri, sia le modalità della loro trasmissione in Italia. Le serie straniere sono tendenzialmente più lunghe di quelle italiane, costituite da stagioni di venti e più episodi la cui trasmissione in alcuni casi non è avvenuta in modo continuativo, con intervalli di mesi fra la messa in onda di episodi appartenenti alla stessa stagione oppure con segmenti addirittura trasmessi nell'anno successivo<sup>12</sup>. Per esempio, i primi sei episodi della diciottesima stagione di *Squadra Speciale Cobra 11* sono apparsi fra agosto e settembre del 2014 ma gli episodi 7-14 della stessa stagione sono stati trasmessi fra giugno e luglio del 2015, per cui sono stati presi in esame i soli sei episodi del 2014. In altri casi, abbiamo optato per l'analisi di un numero limitato di episodi per la difficoltà di ottenere dati sui personaggi secondari, sempre molto numerosi nelle serie straniere, soprattutto quelle statunitensi. Di conseguenza, l'analisi è stata svolta prendendo soprattutto in considerazione i dati relativi a protagonisti, coprotagonisti, personaggi ricorrenti e alcuni personaggi secondari.

Come si può vedere dalla Tabella 4 il programma seriale straniero ad aver registrato il maggior numero di spettatori è stata la serie spagnola *Velvet*, trasmessa da Rai 1, la quale ha ottenuto una audience media di oltre 3.500.000 spettatori, distaccandosi in modo netto da altre serie popolari quali *Last Cop-L'ultimo sbirro*, che ha ottenuto una media di 2.600.000 spettatori e *NCIS –Unità anticrimine*, il cui numero di spettatori si è aggirato sui 2.300.000. *Velvet* si differenzia dalle altre serie non solo per l'audience elevata, più vicina alle cifre registrate dalle serie italiane, ma anche per la tipologia del programma. Mentre tutte le altre serie appartengono a due generi ben precisi e codificati, poliziesco e fantascienza, *Velvet*, ambientata in una casa di mode di Madrid negli anni Cinquanta, è incentrata sulla storia d'amore contrastato fra un'umile sarta e un giovane imprenditore, erede della casa di mode Velvet, e sulle vicende d'amore e d'affari di altri comprimari. La storia è dal punto di vista archetipico una *Cinderella-story*, una storia romantica con intrighi e colpi di scena tipici del genere *soap*, tematicamente

---

<sup>12</sup> Una gestione poco accorta della trasmissione delle serie importate sembra essere una costante della politica televisiva italiana, spesso poco rispettosa del format originale o delle aspettative degli spettatori (Cardini, 2004:162-4)

vicina ad alcune delle fiction italiane più popolari, per cui, nonostante l'origine straniera, *Velvet* si configura come prodotto parodomestico.

Fra le altre serie, il genere *crime* è quello maggiormente rappresentato, con sette serie su dieci, confermando la popolarità del genere dal punto di vista della tipologia narrativa (Leonzi, 2014:99). Trasmesse quasi tutte da Rai 2, le serie poliziesche sono soprattutto di origine statunitense con l'eccezione di *Last Cop – L'ultimo sbirro* e *Squadra Speciale Cobra 11* prodotte in Germania. E' interessante notare che è una serie tedesca, *Last Cop*, a essere la seconda serie più vista nell'anno in questione, surclassando perfino le sofisticate serie americane in termini di audience. Questo successo è probabilmente dovuto, oltre agli indubbi meriti del programma, a contenuti in linea con gli interessi tradizionali del pubblico di Rai 1 formato prevalentemente da famiglie. Depurata di alcuni elementi troppo espliciti<sup>13</sup>, la serie propone un confronto fra passato e presente, visto attraverso gli occhi del protagonista Mick Grisbau, un poliziotto 'macho' degli anni Ottanta rimasto in coma per vent'anni che, al risveglio, deve fare i conti con un mondo molto diverso da quello che conosceva, con nuove tecnologie, nuove tecniche investigative e nuovi ruoli sociali per uomini e donne, problematiche comprese da spettatori non più giovanissimi che devono ugualmente confrontarsi con un mondo in rapida trasformazione.

**Tabella 4. Serie televisive straniere più viste in Italia nel 2014**

<i>Serie</i>	<i>Emittente straniera</i>	<i>Paese di produzione</i>	<i>Emittente italiana</i>	<i>Stagione e periodo</i>	<i>Audience media</i>
<i>Velvet</i>	Antena 3	Spagna	Rai 1	St. 1; 7 agosto-10 dicembre	3.511.375
<i>Last Cop – L'ultimo Sbirro</i>	Sat 1	Germania	Rai 1	St. 4 ; 16 luglio – 22 agosto	2.660.230
<i>NCIS – Unità anticrimine</i>	CBS	Stati Uniti	Rai 2	St. 11; 9 marzo- 30 novembre	2.349.791
<i>Arrow</i>	The CW	Stati Uniti	Italia 1	St.2 ; 10 gennaio-9 giugno	2.193.391
<i>Castle</i>	ABC	Stati Uniti	Rai 2	St. 6; 9 settembre-22 novembre	2.069.000
<i>Hawai Five-O</i>	CBS	Stati Uniti	Rai 2	St. 4; 2 febbraio-18 maggio e 31 agosto-16 novembre	1.934.192
<i>Body of Proof</i>	ABC	Stati Uniti	Rai 2	St. 3; 4 gennaio- 1 marzo	1.849.555
<i>Squadra Speciale Cobra 11</i>	RTL	Germania	Rai 2	St. 18; 5 agosto- 9 settembre	1.841.333
<i>The tomorrow people</i>	The CW	Stati Uniti	Italia 1	St.1; 10 gennaio- 10 giugno	1.683.863
<i>Elementary</i>	CBS	Stati Uniti	Rai 2	St.2; 8 marzo- 3 maggio e 6 settembre-27 dicembre	1.669.913

<sup>13</sup> La serie ha subito alcuni tagli e la censura di un intero episodio della prima stagione che verteva sul tema della pornografia ([https://it.wikipedia.org/wiki/Last\\_Cop\\_-\\_L%27ultimo\\_sbirro#Edizione\\_italiana](https://it.wikipedia.org/wiki/Last_Cop_-_L%27ultimo_sbirro#Edizione_italiana), ultimo accesso: 24/05/17)

Ancor prima di passare all'analisi specifica dei dati, si può notare che le uniche due serie che hanno donne come protagoniste principali sono la già menzionata *Velvet* e l'americana *Body of Proof* incentrata sul personaggio femminile di Megan Hunt, medico legale di un laboratorio di analisi di Filadelfia, a conferma della tendenza 'maschiocentrica' dei programmi seriali trasmessi in Italia (Buonanno, 2012:101). Anche le due serie di fantascienza *Arrow* e *The Tomorrow People*, trasmesse da Italia 1 e rivolte a un pubblico giovanile non mostrano una sostanziale differenza in relazione al genere dei protagonisti. Nonostante la dimensione corale di queste serie costruite su una squadra di personaggi principali fra cui sono comprese diverse donne, i punti di riferimento, ovvero gli eroi principali sono due uomini, rispettivamente il miliardario/vigilante Oliver Reed/Arrow e il giovane mutante Stephen Jameson.

## 5. Le professioni delle donne nelle serie straniere: guerriere, patologhe e maghe del computer

L'analisi condotta sul campione sopradescritto ha interessato 195 personaggi di cui 115 uomini e 80 donne mentre le professioni individuate sono 83 di cui 46 svolte da donne e 55 da uomini. Come nelle fiction italiane, anche nelle serie straniere si riscontra una maggioranza di personaggi maschili fra i protagonisti principali, con una percentuale di 85,7 di uomini contro il 14,2 di donne, un'asimmetria presente anche fra i personaggi secondari dove i maschi sono il 61,01 mentre le donne sono il 38,9. Meno sbilanciato il rapporto percentuale fra coprotagonisti maschili (46,9) e coprotagonisti femminili (53,0), dove le donne sono addirittura in numero maggiore.

Nella Tabella 5 abbiamo riportato i dati più significativi in relazione al rapporto fra genere e professione, aggregati per ambiti per sottolineare la sostanziale identità di mestieri simili presentati con etichette diverse e ovviare alla difficoltà di fornire un termine unico a professioni che non sempre hanno un equivalente in italiano. Data la presenza di diverse serie poliziesche, le professioni legate all'ambito poliziesco-investigativo sono le più numerose, con riferimenti ad attività anche molto specifiche, soprattutto in relazione alle serie statunitensi la cui complessità narrativa è anche determinata dalla necessità di differenziare le componenti del genere rendendolo allo stesso tempo riconoscibile. Le serie citate presentano declinazioni del *crime* in vari sottogeneri e ibridazioni con altre tipologie, come è il caso di *Body of Proof* che combina elementi del *medical drama* con quelli del poliziesco per cui l'indagine sul corpo delle vittime svolta dal patologo si combina con l'indagine del detective, oppure come è il caso di *NCSI- Unità anticrimine* dove gli investigatori si occupano in particolare dei reati commessi contro e da personale della marina militare degli Stati Uniti.

Le professioni rappresentate vanno dal poliziotto in divisa agli investigatori delle varie squadre specializzate in particolari crimini, ad agenti addestrati a svolgere funzioni particolari. A ciò si aggiungono i funzionari che dirigono e coordinano le azioni di squadre e individui. Con l'eccezione dei ruoli di comando dove le donne sono ben rappresentate con una percentuale vicina a quella maschile (4 donne e 6 uomini), i vari poliziotti e detective sono quasi sempre uomini (10 donne su 24 uomini) e, nel complesso, quest'ambito presenta un'immagine prettamente mascolina con oltre il doppio dei personaggi maschili rispetto a quelli femminili (Tabella 5). E' utile qui introdurre la terminologia utilizzata da Leonzi per distinguere i vari tipi di protagonismo femminile: "eroina protagonista", "eroina complementare" ovvero parte di una squadra

e “eroina simmetrica” dove la protagonista femminile è parte di una coppia (Leonzi, 2014:102). Nelle serie poliziesche citate l’unica eroina protagonista che svolge indagini è Megan Hunt la cui professione principale è però quella di medico legale. Il lavoro investigativo è quindi complementare alla sua vera attività. Nelle altre serie le donne detective non sono mai protagoniste ma sono eroine simmetriche, che assistono l’eroe protagonista, come Joan Watson, ex-medico, aiutante di Sherlock Holmes in *Elementary*, una reinterpretazione in chiave moderna del celebre detective creato da Arthur Conan Doyle dove il Dottor Watson è, appunto, una donna. In *Castle* Kate Beckett, abile detective della Squadra Omicidi della polizia di New York che usa la logica e le proprie competenze professionali, ha bisogno dell’aiuto essenziale dello scrittore di gialli Richard Castle il quale invece si basa sul proprio intuito e la conoscenza della letteratura ‘gialla’ per risolvere i crimini<sup>14</sup>. In ogni caso, entrambe le serie indicano chiaramente l’identità del protagonista principale attraverso il nome stesso del programma, nel caso di *Elementary* evocato dalla celebre frase con cui Sherlock Holmes concludeva la risoluzione di un caso.

Nelle serie poliziesche abbiamo spesso un protagonismo corale dove le donne detective sono competenti ma complementari rispetto al protagonista maschile, come Ziva David, pericolosa ex agente del Mossad, il servizio segreto israeliano, che diventa parte del gruppo di agenti speciali del NCIS, comandati dall’autorevole Leroy Jethro Gibbs, o l’ex-surfista e esperta di arti marziali Kona "Kono" Kalakaua in *Hawai-Five O*. Abili combattenti, in grado di tener testa agli uomini, sono le nuove amazzoni, figure femminili che appartengono allo stesso universo delle nuove ‘action heroines’ della cultura di massa e come queste sono simultaneamente un ideale eroico a cui aspirare e un oggetto di desiderio sessuale (Cfr. Brown, 2011:7). Le detective donne si configurano come personaggi positivi e importanti ma sono raramente protagoniste principali, anche se in anni recenti si è osservato un incremento di protagonismo femminile in ambiti professionali *male-dominated* (Buonanno, 2014:57). Sono inoltre, come già affermato, numericamente inferiori rispetto agli uomini, ad eccezione dei personaggi con ruoli di comando, ovvero i capitani, comandanti ecc. dei vari distretti di polizia e agenzie investigative, posizioni che di frequente vengono ricoperte da personaggi femminili. Se questo dato può apparire positivo, bisogna ricordare che, tradizionalmente, nel genere poliziesco, il capo è spesso visto come un burocrate ambizioso che ha abbandonato i pericoli del servizio attivo per un comodo lavoro da scrivania, qualcuno che tende a ostacolare il lavoro del detective per soddisfare le esigenze ‘politiche’ delle figure istituzionali a cui deve rendere conto. In *Body of Proof* si scopre che il capo della polizia, Angela Martin, è addirittura uno degli antagonisti della protagonista, Megan Hunt, il cui padre è stato ucciso proprio dalla Martin per coprire un altro crimine da lei commesso. Un altro dato di rilievo riguarda i personaggi criminali che, come è ovvio, svolgono in genere il ruolo dell’antagonista principale nelle serie poliziesche. Nel corpus considerato abbiamo rilevato che i personaggi particolarmente negativi e violenti, come capi di organizzazioni criminali, terroristi, sicari e serial killer sono quasi sempre di genere maschile, con una percentuale del 93,7%. Poiché il tratto dominante di questi personaggi è la violenza estrema, è chiaro che l’aggressività tende ad essere ancora

---

<sup>14</sup> L’apparente rovesciamento degli stereotipi di genere nella coppia Castle /Beckett utilizza in realtà uno schema già collaudato in *X-Files* dove è l’uomo ad essere caratterizzato da emotività e intuizione mentre è la donna a possedere logica e razionalità (si veda Buonanno, 2002: 179).

identificata come un tratto tipicamente maschile. Allo stesso tempo è interessante notare che questi personaggi raramente svolgono una professione, ovvero il loro lavoro coincide con l'attività criminale. I personaggi femminili criminali invece svolgono spesso un lavoro per cui la loro identità di avversario può rimanere nascosta fino al *dénouement* finale. In *Elementary* si scopre che il principale antagonista di Sherlock Holmes, Jamie Moriarty, si nasconde dietro l'identità della pittrice e restauratrice Irene Adler. In *Castle*, Kelly Nieman, una famosa specialista in chirurgia plastica, intervistata dai due protagonisti nel corso di un'indagine su un serial killer, si rivela essere l'assistente del killer.

Una seconda area dove è emersa una decisa asimmetria numerica fra uomini e donne riguarda l'area medico-scientifica. Gli scienziati appaiono soprattutto nelle due serie di fantascienza *Arrow* e *The Tomorrow people* dove abbiamo identificato 8 personaggi maschili etichettati come "scienziati" contro due personaggi femminili con la stessa etichetta. Su un totale di 15 personaggi definiti come "medici", 11 sono uomini mentre 4 sono donne, 3 di queste tuttavia sono 'medici legali', un dato che conferma un trend già presente nella letteratura poliziesca, con personaggi come la patologa Kay Scarpetta nei romanzi di Patricia Cornwell e l'antropologa forense Temperance Brennan creata da Kathy Reichs, in seguito protagonista anche della serie televisiva *Bones* (2005).

Un'altra area professionale dove le donne sono ben rappresentate è quella relativa al possesso di una qualche competenza tecnica, per esempio i personaggi femminili impiegati nei diversi laboratori che si occupano di analizzare le prove raccolte dai detective. L'etichetta di 'tecnico' che abbiamo fornito a queste professioni sono state soddisfatte da 9 personaggi di cui 5 donne. Fra queste, 3 sono esperte in informatica, come Felicity Smoak in *Arrow* e Abby Sciuto in *NCIS*, un dato sorprendente visto che fino a qualche tempo fa queste capacità erano in genere associate a uomini. Considerando che l'informatica tende ad essere percepita come una scienza particolarmente ostica, al confine con la magia, la proliferazione di tali personaggi femminili può essere vista come una rivisitazione in chiave moderna del personaggio della strega<sup>15</sup> o comunque di figure femminili mitiche associate al possesso di poteri sovranaturali (Leonzi, 2014:105).

Le altre voci nella tabella mostrano che nelle serie straniere le donne tendono in genere ad essere rappresentate come professionalmente attive, con lavori che richiedono competenze specifiche, ben remunerati e con un buon prestigio sociale: donne imprenditrici e CEO, donne che operano nell'ambito dell'amministrazione della giustizia come avvocati e magistrati, giornaliste e donne che svolgono attività politica. Sembra dunque che il mondo possibile costruito dalle serie straniere ci restituisca un'immagine positiva del rapporto fra genere e professione, un mondo dove le donne possono fare carriera e aspirare a professioni un tempo dominio degli uomini. Ci sono poche donne non occupate, non lavora chi è così ricco da non averne bisogno, per esempio le mogli e le figlie degli imprenditori in *Velvet* oppure chi è troppo giovane per farlo, per esempio i giovani studenti protagonisti di *The Tomorrow People*. Ci sono pochissime casalinghe: nel nostro corpus abbiamo solo due personaggi chiaramente identificati con questo

---

<sup>15</sup> Si può notare che in effetti uno dei primi personaggi femminili, se non il primo, caratterizzati come genio del computer è stata Willow in *Buffy the Vampire Slayer*, la quale, nel corso della serie, diventerà una potentissima strega.

ruolo, in entrambi i casi mogli di poliziotti<sup>16</sup>, un dato interessante quando si considera che fino a pochi decenni fa il modello della “*moglie e madre a tutti i costi*” ancora dominava lo spettro rappresentativo femminile nelle serie USA (Ciofalo, 2014:84). Da notare tuttavia che, nonostante l’alta percentuale di donne ‘occupate’ nelle serie straniere, i personaggi la cui condizione lavorativa rimane ignota sono in prevalenza femminili, l’etichetta “non specificato” in relazione alla professione riguarda soprattutto le donne (83,3%) il che sembra indicare che il lavoro è un elemento fondamentale all’affermazione dell’identità maschile, mentre non è così essenziale per le donne.

**Tabella 5. Il rapporto fra genere e professioni nelle serie straniere**

PROFESSIONE	Totale	F		M	
		Val.ass	%	Val. ass	%
Ambito poliziesco-investigativo	42	14	33,3	30	71,4
Ambito medico-scientifico	24	7	29,1	17	70,8
Ambito criminale	16	1	6,2	15	93,7
Ambito educativo	13	7	58,3	6	50,0
Non specificato	12	10	83,3	2	16,6
Ambito tecnico	10	6	60,0	4	40,0
Ambito imprenditoriale	11	4	36,3	7	63,6
Ambito giuridico	7	5	71,4	2	28,5
Ambito politico	4	1	25,0	3	75,0
Ambito intellettuale	3	2	66,6	1	33,3

## 6. L’esclusione delle donne di potere

Un discorso sulle serie straniere apparse in Italia non può prescindere da un commento su ciò che invece è stato escluso, ovvero quali serie non siano state trasmesse o abbiano ottenuto poca visibilità in Italia. Quando si parla di importazione di prodotti culturali stranieri infatti bisogna tenere conto del processo di selezione svolto dai cosiddetti *gatekeepers*, coloro i quali decidono cosa importare, dove e quando trasmettere il prodotto e come renderlo fruibile da parte degli spettatori, ovvero come tradurlo. In particolare, gli studi svolti in ambito di traduzione audiovisiva hanno sottolineato più volte la manipolazione linguistica a cui vengono sottoposte le serie televisive, i cui elementi potenzialmente controversi vengono spesso censurati o comunque attenuati (Belladelli, 2008; Bucaria, 2009). Tali processi hanno in alcuni casi riguardato proprio i personaggi femminili quando il loro agire non era conforme a modelli tradizionali di comportamento (Bianchi, 2008; Feral, 2011). Di conseguenza, vale la pena chiedersi se la

<sup>16</sup> I due personaggi in questione sono la moglie del capitano Gregson in *Elementary* e la moglie di Semir Gerkhan in *Squadra Speciale Cobra 11*.

scarsa presenza di un protagonismo femminile più marcato fra le serie importate sia ugualmente parte di questo processo di selezione. La nostra ricerca ci ha permesso di appurare che molte serie straniere che propongono eroine particolarmente complesse e professionalmente importanti hanno avuto scarsa visibilità in Italia. Serie come *Scandal* per esempio, con il personaggio di Olivia Pope, ex direttrice delle comunicazioni alla Casa Bianca e fondatrice di un'agenzia specializzata nella risoluzione di crisi di personalità politiche, trasmessa prima su un canale a pagamento (Fox Life) e quindi su Rai 3. Oppure *Veep*, serie politico-satirico trasmessa solo su Sky Atlantic, dove il personaggio principale, Selina Meyer, è la vicepresidente (poi presidente) degli Stati Uniti. *Veep* si riferisce alla sigla VP, abbreviazione di "Vice President" e forse per ovviare all'opacità del titolo inglese, all'edizione italiana è stato aggiunto il sottotitolo di "vicepresidente incompetente", un'etichetta che focalizza l'attenzione sull'incapacità della protagonista principale mentre la serie consegna uno sguardo ironico sull'inefficienza e i disastri combinati da un intero team governativo.

Le serie citate sono famosissime nel paese d'origine e hanno ricevuto molti importanti premi televisivi, tuttavia in Italia sono scarsamente seguite<sup>17</sup>, così come altre serie che hanno protagoniste femminili forti, mai viste in Italia oppure con una limitata visione perché trasmesse in canali a pagamento, in seguito approdate alla Rai o a Mediaset ma sempre in canali di nicchia. Si tratta di politiche che, sostanzialmente, hanno la stessa portata della censura dei personaggi femminili nel doppiaggio: limitano la agency femminile, mantenendo gli stereotipi di genere anche a livello professionale.

## 7. Conclusioni

La ricerca condotta sulla rappresentazione delle professioni rispetto al genere nelle dieci serie televisive italiane che hanno ottenuto maggior audience nel 2014 rileva in primo luogo una prevalenza di personaggi maschili rispetto a quelli femminili e una fortissima marginalità delle tematiche connesse al mondo del lavoro e delle professioni. Nelle serie vengono messi in scena soprattutto studenti e personaggi la cui professione non è specificata, accanto a religiosi, forze dell'ordine, medici, e in misura minore avvocati, magistrati e insegnanti. La modalità stessa di rappresentazione delle professioni ne restituisce la valenza di missioni e di status piuttosto che di attività lavorativa, privilegiando la trattazione di vicende legate ai sentimenti e alle relazioni personali più che al contesto lavorativo. Il lavoro inteso come competenza e come attività economica è scarsamente rappresentato nelle fiction, e quando è rappresentato spesso esprime personaggi negativi attraverso la messa in scena di imprenditori avidi e corrotti.

In questo panorama ai personaggi femminili sono maggiormente riservati i ruoli lavorativi legati a stereotipi quali casalinga, governante o perpetua e professioni estranee o marginali rispetto al mondo del lavoro. Maggioritari sono infatti i personaggi femminili di cui non è specificata la professione e, per quanto riguarda il valore economico del lavoro svolto, i personaggi femminili svolgono professioni di gran lunga meno redditizie di quelle degli uomini.

---

<sup>17</sup> Nonostante *Scandal* abbia un certo seguito in Italia, gli ascolti sono stati tanto bassi che Rai 3 ha cessato di trasmetterla ([http://www.dagospia.com/rubrica-2/media\\_e\\_tv/codice-flop-raitre-cimitero-serie-tv-dopo-the-newsroom-119998.htm](http://www.dagospia.com/rubrica-2/media_e_tv/codice-flop-raitre-cimitero-serie-tv-dopo-the-newsroom-119998.htm), ultimo accesso: 24/05/17)

Anche nei casi in cui le donne sono protagoniste principali della serie e ricoprono ruoli narrativi che evidenziano una certa non convenzionalità, come ad esempio capo di un'organizzazione criminale o commissario di polizia, le donne messe in scena sono fortemente caratterizzate come madri, anche se mafiose o camorriste, o come figlie, anche se commissari di polizia, caratteristiche che influenzano in modo fondamentale lo svolgimento narrativo, poiché Rosy Abate abbandona il suo ruolo di capo in seguito alla morte del figlio, Imma Savastano viene addirittura uccisa per proteggerlo e il commissario Viola Mantovani si dimette dal suo incarico a causa della morte del padre provocata dall'irruzione della polizia nella fabbrica occupata.

Molto diversa la costruzione del mondo professionale proposta dalle serie straniere sugli schermi italiani che rimanda invece un'immagine di elevata competenza professionale, dove le donne svolgono lavori impegnativi che richiedono capacità specifiche<sup>18</sup>. Pur se numericamente inferiori e raramente in ruoli di protagonista, le donne vengono rappresentate come soggetti che lavorano, impegnate in occupazioni ben remunerate e socialmente ambite, svolte in contesti di lavoro apparentemente caratterizzati da un certo egualitarismo di genere, dove "Men and women are seen working side by side, as equals, in the hospitals, schools and police stations" (Gauntlett, 2002:57). Tale rappresentazione del lavoro femminile non è però priva di ambiguità. Se da una parte vale ancora ciò che diceva Lidia Curti all'inizio degli anni Novanta a proposito dei modelli identitari proposti dalle serie straniere giunte in Italia nella decade precedente<sup>19</sup> "The spectacle of strong, independent women, sometimes in professions and usually in control of their financial and family situation, remains an important model" (Curti, 1990:328), dall'altra parte, è necessario notare come le eroine delle serie più popolari svolgano occupazioni difficilmente fruibili da parte delle telespettatrici, ovvero le guerriere, le patologhe, e le maghe del computer che agiscono sui teleschermi di oggi rappresentano modelli professionali idealizzati, difficilmente raggiungibili nel mondo reale.

---

<sup>18</sup> Ancora una volta nella comparazione con contesti stranieri emerge che i media italiani mettono in scena un'immagine delle donne più legata a stereotipi e a condizioni di asimmetria di genere. Danno risultati in questo senso sia la ricerca sulla pubblicità sociale condotta da Faccioli e Fabrizio (2014) che quella sulla rappresentazione del femminicidio di Bonerba e De La Cuadra De Colmenares (2015).

<sup>19</sup> L'importazione delle serie straniere in Italia diventa particolarmente consistente negli anni Ottanta, con l'arrivo delle emittenti televisive private (Cardini, 2004:147).

## Bibliografia

- Arosio L. (2013) *L'analisi documentaria nella ricerca sociale. Metodologia e metodo dai classici a Internet*, Milano: FrancoAngeli.
- Belladelli A. (2008) Doppiaggio e ideologia: (ri)rappresentazioni della *queerness* nell'edizione italiana di *Will & Grace*, in D. Izzo e C. Scarpino (a cura di) *I Soprano e gli altri. I serial televisivi americani in Italia*, Acoma 36, Milano: Shake Edizioni.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966) *The Social Construction of Reality*, New York: Doubleday and Co.
- Berlin I. (1997) *The Proper Study of Mankind*, London: Chatto & Windus.
- Bianchi D. (2008) Taming Teen Language: The Translation of Buffyspeak into Italian, in *Between Text and Image. Updating Research in Screen Translation*, D. Chiaro, C. Heiss and C. Bucaria eds., Amsterdam, John Benjamins: 185-97
- Bonerba G., De La Quadra De Colmenares E. (2015) La rappresentazione televisiva del femminicidio. I casi *Amore criminale* e *Voces contra el miedo*, in Bartholini I. (a cura di) *Violenza di genere e percorsi mediterranei*, Milano: Angeli.
- Brancato S. (a cura di) (2011) *Post-serialità. Per una sociologia delle tv-series. Dinamiche di trasformazione della fiction televisiva*. Napoli: Liguori.
- Bucaria C. (2009) Translation and Censorship on Italian TV: An Inevitable Love Affair?. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 2009, 6: 13 – 32.
- Buonanno M. (2002) *Le formule del racconto televisivo*, Milano: Sansoni.
- Buonanno M. (2012) *La fiction italiana. Narrazioni televisive e identità nazionale*, Bari: Laterza.
- Buonanno M. (a cura di) (2014), *Il prisma dei generi: immagini di donne in tv*, Milano: FrancoAngeli.
- Buonanno M. (2014) Donne al comando fra action e melodramma. Il caso di *Squadra antimafia*, in M. Buonanno (a cura di) (2014).
- Brown J. A. (2011) *Dangerous Curves: Action Heroines, Gender, Fetishism, and Popular Culture*, Jackson: University of Mississippi Press.
- Capecchi S. (2006) *Identità di genere e media*, Roma: Carocci.
- Cardini D. (2004) *La lunga serialità televisiva*, Roma: Carocci.
- Ciofalo G. (2014) Wonder Women: il protagonismo femminile nella fiction statunitense, in M. Buonanno (a cura di) (2014).

Curti L. (1990) Imported Utopias, in Z. G. Baranski and R. Lumley (eds.) *Culture and Conflict in Postwar Italy*, London: MacMillan.

De Blasio E., Sorice M. (2004) *Cantastorie mediali. La fiction come storyteller della società italiana*, Roma: Dino Audino Editore.

Eco U. (1979) *Lector in Fabula*, Milano: Bompiani.

Faccioli F., Fabrizio S. (2014) Il gioco dei ruoli nella pubblicità sociale, in M. Buonanno (a cura di) (2014).

Feral A. (2011) Sexuality and Femininity in Translated Chick Texts, in L. von Flotow ed. *Translating Women*, Ottawa: University of Ottawa Press.

Gauntlett D. (2002) *Media, Gender and Identity. An Introduction*, London and New York: Routledge

Leonzi S. (2014) *Gender e genere nelle serie americane*, in M. Buonanno (a cura di) (2014).

Lucherini F. (2012) Nell'occhio del ciclone. La fiction in un mercato televisivo in trasformazione. Bilancio della stagione 2010-2011, in OFI (a cura di) *Nell'occhio del ciclone. La fiction italiana/L'Italia nella fiction*, Anno XXIII, Rapporto di ricerca, Roma, pp. 7-60.

Meyrowitz J. (1985) *No Sense of Place. The impact of Electronic Media on Social Behaviour*, Oxford: Oxford University Press.

Napoli A., Tirino M (2016) "Senza pensieri. *Gomorra* la serie: dal contesto produttivo alle audience della Rete, fenomenologia di un processo culturale transmediale" in *Mediascapes journal*, 2016, 7: 102-114.

Silverstone R. (1999), *Why Study the Media?*, London: Sage.

## ISOMORFISMI DI GENERE? DONNE E UOMINI NEL TERZO SETTORE DEL NORDEST

Chiara Cristini, Mario Marcolin e Paolo Tomasin<sup>1</sup>

### 1. Introduzione

Numerose sono le definizioni impiegate nella letteratura, nazionale e internazionale, per circoscrivere il Terzo settore (o *Third sector*). In questo paper adottiamo quella che lo definisce come *“un insieme, vasto ed eterogeneo di aggregazioni collettive che, sotto un profilo strettamente funzionale, intendono collocarsi su una terza via rispetto allo stato e al mercato”* (Agenzia per il Terzo settore, 2011). Quindi da una parte il mercato for profit, denotato dall'impresa, dall'altra lo stato, composto nelle sue varie articolazioni da enti pubblici, ed in mezzo (in un settore terzo appunto) tutte quelle organizzazioni che pur avendo natura giuridica privata non perseguono il fine del profitto (sono dunque nonprofit) e si propongono un'utilità sociale. Ebbene, il Terzo settore così definito è stato bersaglio di profonde critiche proprio in quanto non concepibile come aggregato: *“È necessario prendere atto che un oggetto come il non profit o terzo settore nella realtà non esiste”* (Moro, 2014: 150).

Trattasi inoltre di un “settore” investito da un'attesa riforma normativa tuttora in corso che nel giugno del 2016 è giunta all'approvazione di una legge delega (n°106/2016), ma che dovrà attendere l'emanazione di diversi decreti legislativi per la sua completa attuazione<sup>2</sup>. La nuova normativa, al primo articolo, così ridefinisce il Terzo settore: *“il complesso degli enti privati costituiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale e che, in attuazione del principio di sussidiarietà e in coerenza con i rispettivi statuti o atti costitutivi, promuovono e realizzano attività di interesse generale mediante forme di azione volontaria e gratuita o di mutualità o di produzione e scambio di beni e servizi”*. Nei commi successivi l'articolo della legge esclude alcuni attori organizzativi fino ad oggi considerati a pieno titolo come parte di questo aggregato: formazioni e associazioni politiche, sindacati, associazioni professionali e di rappresentanza di categorie economiche<sup>3</sup>.

Nonostante queste difficoltà definitorie e di perimetrazione dei soggetti in essa considerati, è indubbio che questa realtà organizzativa, che continueremo a chiamare per comodità Terzo settore, presenti aspetti, formali e sostanziali, che la contraddistinguono dalla pubblica amministrazione e dall'impresa for profit. O perlomeno mostra un diffuso immaginario, fondato peraltro anche su analisi scientifiche, che lo vede esprimere una diversità, anche di tipo culturale rispetto agli altri

---

<sup>1</sup> Il paper è frutto della collaborazione dei tre autori elencati in ordine alfabetico; nondimeno volendo attribuire ad ognuno una parte di stesura, si specifica che Chiara Cristini è autrice dei paragrafi 4 e 5, Mario Marcolin del paragrafo 3 e Paolo Tomasin dei paragrafi 1, 2 e 6.

<sup>2</sup> Tra la presentazione e la pubblicazione del paper sono stati emanati due decreti legislativi: Dlgs 112/2017, “Revisione della disciplina in materia di impresa sociale (...)” e Dlgs117/2017, “Codice del Terzo settore (...)”.

<sup>3</sup> Inoltre la legge non rende applicabili le disposizioni ivi contenute alle fondazioni bancarie.

due settori<sup>4</sup>: maggior democraticità, solidarietà, apertura alla diversità, alle parti opportunità, ecc.. In alcuni casi la retorica si è spinta a dipingerlo come “spazio privilegiato per la realizzazione professionale di molte donne e il contrasto di forme di discriminazione persistenti in altri settori del mondo del lavoro” (Deriu, De Francesco, 2016: 80). In sintesi, si potrebbe dunque pensare che il Terzo settore sia più “gender equal”.

Ebbene questo paper si propone di avviare un’esplorazione<sup>5</sup> di quanto questo settore si caratterizzi – in termini di comportamenti, strategie, linguaggi - relativamente alle tematiche di genere rispetto agli altri due settori. Più precisamente ci siamo chiesti: esiste un’attenzione formale e sostanziale alle differenze di genere e alle pari opportunità tra uomini e donne (per es. negli statuti e nei regolamenti)? Si evincono a livello organizzativo asimmetrie nella cariche apicali, squilibri nelle opportunità di crescita e sviluppo delle risorse umane, nelle “regole del gioco”? Emergono forme di segregazione orizzontale o verticale? Si differenziano dai pattern presenti negli altri due settori? O invece, nonostante alcune retoriche di una maggior responsabilizzazione sociale nei temi di genere e di pari opportunità, ritroviamo dinamiche e processi del tutto assimilabili (isomorfi<sup>6</sup>) al pubblico e al privato for profit? Ci si propone inoltre di capire se, rispetto alle attività messe in campo dal Terzo settore emerga o meno una consapevolezza rispetto alle differenze di genere e come questa si esplica.

Fino ad oggi la letteratura sul tema non è stata molto abbondante, perlomeno quella di lingua italiana, e si è soffermata prevalentemente su indagini empiriche di tipo qualitativo (studi di caso) o basata su survey locali. La messa a disposizione di una consistente mole di microdati nel data warehouse dell’ISTAT, ricavata dal 9° Censimento dell’industria, dei servizi e Censimento delle istituzioni non profit, realizzato nel 2011<sup>7</sup>, ha indubbiamente stimolato una produzione scientifica volta ad approfondire i vari aspetti del cosiddetto Terzo settore (Barbetta, Ecchia, Zamaro, 2016), incluso quello riguardante le differenze di genere (Deriu, De Francesco, 2016; Magaraggia, di Nello, 2016).

Il paper, circoscrivendo l’analisi empirica al Nordest e facendo uso di dati quantitativi e qualitativi (di tipo documentale), intende quindi fornire qualche prima risposta ad alcune domande sopra formulate. Nel paragrafo successivo è descritta sinteticamente la dimensione assunta dal Terzo settore nelle regioni del Nordest. Nel terzo paragrafo, facendo uso dei dati censuari daremo conto della diversità della composizione di genere nei tre settori. Nel quarto, impiegando invece dati qualitativi, presentiamo i risultati

---

<sup>4</sup> Per l’identificazione più dettagliata dei tratti culturali di questo settore si rinvia al testo, in parte oggi datato, curato da Fazzi, Cultura organizzativa del nonprofit (Fazzi, 2000).

<sup>5</sup> Il paper raccoglie i risultati di un’analisi pilota quale parte preliminare di un lavoro che vede coinvolti gli autori in ruoli diversi nell’ambito di più azioni progettuali e di ricerca.

<sup>6</sup> Il termine isomorfismo è da tempo diventato categoria di analisi organizzativa (Hannan, Freeman, 1977; Powell, Di Maggio, 1991). Impiegato per spiegare la tendenza riscontrata nelle organizzazioni a rassomigliarsi vicendevolmente, nella scuola dell’ecologia delle popolazioni organizzative l’isomorfismo è considerato esito della competizione, mentre nella teoria neoistituzionalista è ritenuto frutto di tre diversi processi imitativi: coercitivo, mimetico e normativo. Si precisa che in questo *paper* l’impiego del termine ha più una funzione metaforica che strettamente analitica in quanto si tenta di applicarlo a settori di organizzazioni tra loro profondamente diverse.

<sup>7</sup> Sembra opportuno precisare che, prescindendo dalla forma giuridica, le INP coinvolte nella rilevazione del Censimento appartengono anche a fattispecie organizzative escluse dalla nuova definizione giuridica della Legge n°106/2016, ovvero partiti politici, sindacati e associazioni di categoria.

dell'attenzione alle tematiche di genere che si evince nell'analisi dei documenti di alcune organizzazioni del Terzo settore. Nel quinto si farà infine tesoro di alcune ricerche empiriche locali, prodotte negli ultimi anni, per evidenziare eventuali segregazioni verticali (il noto "tetto di cristallo") nelle organizzazioni del Terzo settore. Le conclusioni proposte nell'ultimo paragrafo, da intendersi ancora come parziali, intravedono limitate capacità del Terzo settore del Nordest di sapersi smarcare dagli altri due settori sulle differenze di genere, riproponendo invece modalità asimmetriche e discriminanti già note, che sembrano rendere – perlomeno sotto gli aspetti analizzati – i tre settori piuttosto isomorfi.

## 2. Il Terzo settore nel Nordest

Questo paper si propone di esplorare il fenomeno oggetto d'analisi circoscrivendo la base empirica al Terzo settore con sede e attivo in tre regioni: Friuli Venezia Giulia, Veneto e Trentino Alto Adige, ovvero al Nordest nella sua accezione più ristretta<sup>8</sup>. In queste tre regioni - note anche per un'elevata incidenza della piccola e media impresa e generalmente per un'efficiente amministrazione pubblica - il Terzo settore conta una presenza consolidata e consistente di istituzioni non profit (INP), diffusa capillarmente sul territorio e in crescita negli anni<sup>9</sup>. Ogni 10.000 abitanti in questo territorio hanno sede 64,9 istituzioni non profit e 76,5 unità locali, contro valori nazionali ben più bassi, rispettivamente del 50,7 e 58,5. In riferimento alle diverse fattispecie organizzative sono molto presenti le associazioni (in particolare non riconosciute), seguite da quelle che l'ISTAT definisce "altre istituzioni non profit" (ovvero comitati, enti ecclesiastici, ecc..). Numerose sono poi anche le cooperative sociali, in un territorio, d'altro canto, che storicamente ha visto nascere per primo la cooperazione sociale di tipo B, quella finalizzata all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate<sup>10</sup>.

Per quanto concerne invece i settori di attività delle INP, il contesto del Nordest non sembra differenziarsi granché da quello nazionale, anche se in Friuli Venezia Giulia e Veneto si registra, in modo ancora più preminente che a livello nazionale, una prevalenza delle attività culturali, sportive e ricreative su tutte le altre: rispettivamente il 71,44% e il 68,20% contro il 65% delle organizzazioni sono attive in quest'area di attività. Vedremo più avanti come gli ambiti di attività siano rilevanti nel determinare una partecipazione differenziata tra uomini e donne.

Degna di nota risulta essere anche la capacità occupazionale delle INP del Nordest, pur considerando che nella maggior parte dei casi non si riscontri alcun lavoratore remunerato e che la quasi totalità delle organizzazioni con personale dipendente è circoscrivibile alla categoria delle piccole e medie imprese, ovvero a realtà che occupano un numero di addetti inferiore alle 250 unità. È peraltro interessante sottolineare come vi siano anche alcune cooperative sociali (di tipo A, ovvero finalizzate all'erogazione di

---

<sup>8</sup> L'ISTAT nell'aggregato geografico Nord-est include anche la regione Emilia-Romagna, qui esclusa.

<sup>9</sup> Nel decennio 2001-2011 si registra una crescita del numero di INP attive del 27,3% contro un valore nazionale leggermente più elevato, corrispondente al 28,04%. Il dato medio del Nordest nasconde però una crescita del 37,65% del Veneto e del 29,06% del Friuli Venezia Giulia, controbilanciati da una modestissima crescita del 4,08% del Trentino Alto Adige, regione però dove il Terzo settore era già molto diffuso.

<sup>10</sup> Per una ricostruzione dell'evoluzione della cooperazione sociale in Friuli Venezia Giulia si rinvia a Tomasin (2009) e a Bettoli (2014).

servizi socioassistenziali ed educativi) con un organico di addetti che supera il migliaio di persone, tra l'altro sempre a maggioranza femminile.

Infine nel Nordest, nota anche come terra dei "schei"<sup>11</sup>, è molto elevato il numero di volontari attivi nelle INP. La loro incidenza ogni 100 residenti supera di gran lunga il valore medio nazionale (rispettivamente 12,44 contro 8,00). Nella provincia di Bolzano, il valore raggiunge quota 30,08, il più alto d'Italia.

**Tab.n°1: la diffusione del Terzo settore nel Nordest**

Regioni	N° INP	Inc. % su dato nazionale	N° unità attive	Inc. % su dato nazionale	Occupate/i	Inc. % su dato nazionale	Volontarie/i	Inc. % su dato nazionale
Friuli Venezia Giulia	10.002	3,32	11.751	3,38	24.064	2,53	164.782	3,46
Trentino Alto Adige	10.298	3,42	12.743	3,67	26.289	2,76	255.504	5,37
Veneto	28.898	9,59	33.481	9,63	88.585	9,31	476.393	10,01
<b>Totale Nordest</b>	<b>49.198</b>	<b>16,33</b>	<b>57.975</b>	<b>16,68</b>	<b>138.938</b>	<b>14,60</b>	<b>896.679</b>	<b>18,84</b>
<b>ITALIA</b>	<b>301.191</b>	<b>100,00</b>	<b>347.602</b>	<b>100,00</b>	<b>951.580</b>	<b>100,00</b>	<b>4.758.622</b>	<b>100,00</b>

Fonte: elaborazioni su dati Istat

Per quanto sopra esposto, il Nordest si qualifica indubbiamente come una delle aree del nostro paese dove il Terzo settore è maggiormente diffuso e radicato. Proprio per questo motivo è parso interessante testare in questo territorio se e quanto il Terzo settore si differenzi dagli altri due settori o piuttosto riproponga le stesse composizioni e discriminazioni di genere.

### 3. Composizione di genere: il Terzo settore a confronto con pubblico e privato for profit

In questa sezione si andrà ad esplorare il differenziale di genere nel Terzo settore (con particolare riferimento all'area del Nordest) e in una prospettiva orizzontale tra i settori. Più in specifico, l'interesse si concentra sull'analisi delle omogeneità e delle differenze riscontrabili tra macro-settori economici (privato for-profit, pubblico, privato non profit), aree territoriali, tipologia di personale operante nelle istituzioni non profit (dipendenti, esterni, volontari), tipologia organizzativa e settori di attività del Terzo settore, così come emergono dai dati Istat del 9° Censimento dell'industria e dei Servizi e Censimento delle Istituzioni Non Profit del 2011.

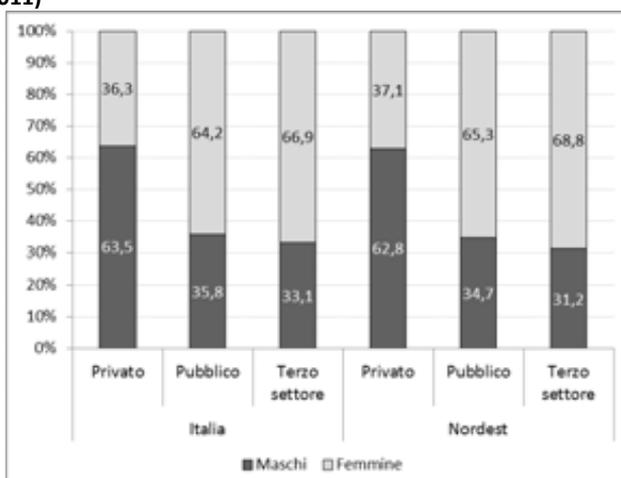
Partendo dal personale retribuito, si constata che complessivamente in Italia il 58,4% è costituito dalla componente maschile (12.108.476 lavoratori), mentre la componente femminile copre il restante 41,6% (8.619.738 lavoratrici), individuando fin da subito un gender gap che contraddistingue tradizionalmente il mercato del lavoro nazionale. La situazione non risulta tuttavia omogenea né territorialmente né all'interno dei singoli settori economici: come già ampiamente descritto in letteratura, a livello nazionale la componente maschile risulta preponderante nel settore privato (63,5%), mentre quella femminile è nettamente più rappresentata nel pubblico (64,2%), ma soprattutto nel Terzo settore (66,9%)<sup>12</sup>. Tali rapporti di genere si ritrovano anche tenendo in

<sup>11</sup> Dal titolo del saggio di Gian Antonio Stella edito da Mondadori nel 2000.

<sup>12</sup> E' bene specificare che la numerosità degli addetti e delle addette non è uniforme nei tre settori. A livello nazionale, su un totale di oltre 20 milioni di lavoratori e lavoratrici, l'81,7% è impiegato nel settore privato (16.969.252), il 13,7% nel pubblico (2.842.053) e il 4,6% nel non profit (951.580).

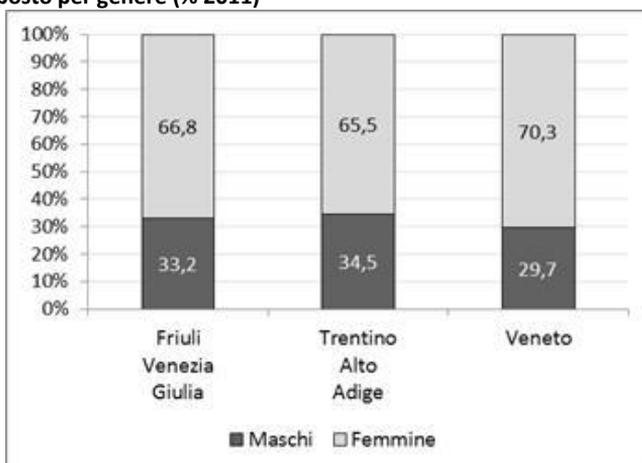
considerazione le sole tre regioni nordestine, benché in questo caso la componente femminile partecipi maggiormente al mercato del lavoro in tutti e tre i settori. Proprio nel settore non profit si segnano i differenziali maggiori rispetto al dato nazionale, con una presenza femminile di quasi due punti percentuali superiore alla media nazionale (68,8% contro il 66,9%). Se si osserva il dato regionale tuttavia, ci si accorge che quanto detto è individuato soprattutto dalla maggior attività delle lavoratrici del Veneto (7 donne ogni 3 uomini circa), mentre Friuli Venezia Giulia e Trentino Alto Adige si collocano sotto la media nazionale.

**Fig.n°1: Personale retribuito nei tre macro-settori economici scomposto per genere e territorio (% 2011)**



Fonte: elaborazione su dati Istat 9° Censimento dell'industria e dei Servizi 2011

**Fig. n°2: Personale retribuito nel Terzo settore del Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige e Veneto, scomposto per genere (% 2011)**



Fonte: elaborazione su dati Istat 9° Censimento dell'industria e dei Servizi 2011

Dati di riferimento: 1) Privato: totale lavoratori dipendenti, indipendenti, esterni; 2) Pubblico: totale risorse umane retribuite; 3) Terzo settore: totale lavoratori interni ed esterni.

Il novero dei dipendenti e del personale esterno non esaurisce tuttavia il panorama delle risorse umane che operano a vario titolo nelle istituzioni non profit; al contrario, nel Nordest esso rappresenta appena l'11,3% degli individui impegnati nel Terzo settore, mentre la componente preponderante (883.050 unità) è quella del volontariato. Se si osserva in specifico questo sottoinsieme ci si accorge che i rapporti di genere si ribaltano, portando la componente maschile a superare il 63% dei volontari, con un picco del 65,3% in Friuli Venezia Giulia. La componente femminile sembra dunque aver trovato nel Terzo settore un ambito di impiego privilegiato, ma lo stesso non si può affermare per l'impegno sociale volontario, dove rappresentano poco più di un operatore su tre. La fascia di popolazione femminile più "a rischio" rispetto alla possibilità di partecipare attivamente al volontariato potrebbe dunque essere quella interessata dalla "doppia presenza": inserita nel mercato del lavoro e impegnata nel contesto familiare; in questo caso, una "terza presenza", quella nel volontariato, sembra diventare davvero difficilmente sostenibile.

Se si analizza il dato complessivo delle risorse umane del Terzo settore ci si accorge quindi che esso mantiene una connotazione a prevalenza maschile (59,3%), ma che tale situazione risulta estremamente polarizzata tra la componente retribuita e quella volontaria. La prima, meno numerosa, è appannaggio della componente femminile, la seconda di quella maschile.

Come vedremo tra poco, questi specifici rapporti di genere si rilevano anche nella disaggregazione delle Istituzioni non profit per tipologia organizzativa, in parte ricalcandone le proporzioni in forza della vocazione più o meno volontaristica dell'organizzazione. Nelle realtà con sede nel Nordest, le donne (sommando dipendenti e volontarie) risultano maggioritarie negli enti ecclesiastici (72,3%), nelle cooperative sociali (71,7) e nelle fondazioni (66,6%). In tutte le restanti fattispecie giuridiche, con la punta minima nelle società di mutuo soccorso (26,6%), le donne sono minoranza. Enti ecclesiastici, cooperative sociali e fondazioni detengono una maggioranza femminile anche considerando separatamente personale remunerato (con un'incidenza sopra il 70%) e volontario (con un'incidenza ben più bassa, tra il 50,8% e il 59,8%). Si rileva invece che in tutti gli altri tipi di organizzazione (con punte maggiori nelle società di mutuo soccorso, nelle altre istituzioni non profit e nelle associazioni riconosciute) la parte maschile è preponderante nel volontariato, mentre quella femminile prevale nel personale remunerato. Questo dato, se da una parte è interpretabile come maggiore opportunità occupazionale offerta alle donne dal Terzo settore, dall'altro lascia ipotizzare che si tratti di posti di lavoro prevalentemente di segreteria o di tipo amministrativo, essendo queste piccole se non piccolissime strutture, facendo così emergere una forma di segregazione occupazionale.

**Tab.n°2: Risorse umane delle Istituzioni non profit del Nordest scomposte per tipologia organizzativa, tipologia della risorsa umana e genere (% 2011)**

	Volontarie/i		Dipendenti e personale esterno		Presonale retribuito + volontarie/i	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Società cooperativa sociale	49,2	50,8	25,2	74,8	28,2	71,8
Associazione riconosciuta	63,8	36,2	37,9	62,1	61,9	38,1
Fondazione	46,7	53,3	26,2	73,8	33,4	66,6
Ente ecclesiastico	40,2	39,8	17,0	83,0	27,7	72,3
Società di mutuo soccorso	74,8	25,2	39,1	60,9	73,4	26,6
Associazione non riconosciuta	64,4	35,6	44,2	55,8	63,3	36,7
Comitato	59,1	40,9	27,3	72,7	58,6	41,4
Altra Istituzione non profit	76,1	23,9	41,6	58,4	64,9	35,1
<b>Totale</b>	<b>63,6</b>	<b>36,4</b>	<b>31,2</b>	<b>68,8</b>	<b>59,3</b>	<b>40,7</b>

Fonte: elaborazione su dati Istat 9° Censimento dell'industria e dei Servizi e Censimento delle istituzioni non profit 2011

Per quanto riguarda infine i rapporti di genere nelle INP del Nordest in riferimento ai settori di attività, il 60,1% del personale operante si concentra negli ambiti della cultura, sport e ricreazione. In questo settore la parte preponderante è maschile (65,3%), ma non tra i lavoratori retribuiti, dove le donne raggiungono il 51,7% del totale. La predominanza maschile è indotta da una maggior presenza tra i volontari, dove la percentuale di mascolinità tocca il 66,1%. Situazione opposta si verifica per il secondo settore di attività, ovvero l'assistenza sociale e protezione civile (14,5% del totale). In questo caso il dato generale, che vede le donne superare il 52%, nasconde una forte polarizzazione di genere (opposta) se si considera la parte del personale retribuito e quella volontaria: nel primo caso la componente femminile supera l'81% dei casi, nel secondo raggiunge appena il 40,0%. Tale dato non sorprende se si considera la compresenza nella stessa macro categoria della componente assistenziale e delle professioni di cura (tradizionalmente un settore a forte prevalenza femminile che trova occupazione principalmente in cooperative sociali e fondazioni), e quella della protezione civile (di natura principalmente volontaristica e fortemente connotata dalla presenza maschile).

Per quanto riguarda gli altri settori, dal punto di vista dell'occupazione, le donne superano incidenze del 70% nell'istruzione e nella ricerca (78,7%) e nella sanità (73,0%), mentre i maschi superano le donne nel solo settore ambientale (71,9%) e nelle altre attività (60,9%).

Dal punto di vista dei volontari, le percentuali di mascolinità maggiori si registrano nei settori ambientale (76,9%), cultura sport e ricreazione (66,1%) e tutela dei diritti e attività politica (63,6%); al contrario, settori a maggioranza femminile risultano quelli della religione (55,2%), dell'istruzione e ricerca (52,2%) e della cooperazione e solidarietà internazionale (52,2%).

**Tab.n°3: Risorse umane delle Istituzioni non profit del Nordest scomposte per settore di attività, tipologia della risorsa umana e genere (% 2011)**

	Volontarie/i		Dipendenti e personale esterno		Presonale retribuito + volontarie/i	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Cultura, sport e ricreazione	66,1	33,9	48,3	51,7	65,4	34,6
Assistenza sociale e protezione civile	60,0	40,0	18,6	81,4	47,9	52,1
Istruzione e ricerca	47,8	52,2	21,3	78,7	33,9	66,1
Sanità	54,6	45,4	27,0	73,0	47,2	52,8
Relazioni sindacali e rappresentanza di interessi	60,9	39,1	49,5	50,5	57,7	42,3
Ambiente	76,9	23,1	71,9	28,1	76,7	23,3
Sviluppo economico e coesione sociale	60,0	40,0	47,6	52,4	53,2	46,8
Filantropia e promozione del volontariato	61,7	38,3	43,7	56,3	61,2	38,8
Religione	44,8	55,2	44,7	55,3	44,8	55,2
Tutela dei diritti e attività politica	63,6	36,4	40,9	59,1	62,8	37,2
Cooperazione e solidarietà internazionale	47,8	52,2	34,7	65,3	47,3	52,7
Altre attività	88,0	12,0	60,9	39,1	84,8	15,2
<b>Totale</b>	<b>63,6</b>	<b>36,4</b>	<b>31,2</b>	<b>68,8</b>	<b>59,3</b>	<b>40,7</b>

Fonte: elaborazione su dati Istat 9° Censimento dell'industria e dei Servizi e Censimento delle istituzioni non profit 2011

In conclusione di paragrafo si può dunque affermare che vi è un netto gender gap anche all'interno del terzo settore, in cui i maschi risultano superiori alle donne di circa 20 punti percentuali. Come già affermato in altri studi, "donne e uomini occupano sistematicamente settori di attività molto diversi: universi occupazionali quasi del tutto separati" (Deriu, De Francesco, 2016). Questa marcata prevalenza maschile è tuttavia indotta dalla forte connotazione nella componente volontaristica. Per quanto riguarda le forze lavoro retribuite, l'incidenza superiore delle donne accosta il dato del Terzo settore alle proporzioni registrate nel pubblico (a livello nazionale), con un tasso di femminilità ancora superiore nel Nordest. Queste proporzioni derivano da una marcata presenza femminile nei settori della cura ed assistenza e in quelli dell'istruzione e della ricerca, non a caso visibili in quelle tipologie organizzative che più si avvalgono di personale retribuito e che operano proprio in quei settori (cooperative e fondazioni).

#### **4. Un'analisi di genere di statuti, bilanci sociali e altri documenti organizzativi**

Il conseguimento della parità sostanziale nelle organizzazioni profit e pubbliche non può ancora dirsi raggiunto, tuttavia nel corso dell'ultimo decennio i risultati ottenuti hanno potuto fare riferimento sia al quadro normativo dedicato alle pari opportunità (D.Lgs 198/06) e al diritto antidiscriminatorio, ma anche a norme volte a introdurre le "quote di genere" negli organismi decisionali di società quotate in borsa e di quelle partecipate (L. 120/11). Inoltre, un ruolo fondamentale è tutt'ora svolto dagli organismi previsti per legge nella pubblica amministrazione: i Comitati Pari opportunità confluiti poi nei Comitati Unici di Garanzia (CUG). Nei contesti privati, in quelle realtà che hanno adottato la responsabilità sociale di impresa abbinandola a prassi di *diversity management* e alla formalizzazione di pratiche di parità, si sono osservati processi di riequilibrio di genere nei ruoli decisionali e apicali.

Si è quindi cercato di capire se anche nel Terzo settore vi sia stata l'adozione di prassi formalizzate volte a riconoscere e dunque valorizzare le differenze di genere nelle organizzazioni, che tenga conto del progressivo incremento della partecipazione femminile all'associazionismo, compreso quello politico e sindacale (Deriu, De Francesco, 2016). Un primo ambito d'analisi che si è voluto considerare in tale direzione è stato quello afferente alla parità formale tra uomini e donne, cercando di capire se nei documenti istitutivi delle organizzazioni (statuti), nei regolamenti di funzionamento e rappresentanza e nei bilanci sociali vi siano dei richiami ai principi di pari opportunità tra uomini e donne, e in particolare se vi siano:

- dei riferimenti puntuali nelle finalità e negli scopi ai principi di pari opportunità tra uomini e donne;
- un'attenzione alla dimensione di genere relativamente alla dimensione associativa, alla composizione degli organi di rappresentanza e governo;
- la presenza di eventuali meccanismi antidiscriminatori ("quote di genere");
- la previsione di organismi dedicati al monitoraggio o promozione delle pari opportunità tra uomini e donne nell'organizzazione;
- l'eventuale declinazione al maschile e al femminile almeno di alcuni termini-chiave (soci e socie, delegati e delegate, ecc.).

Le realtà prese in esame per questa preliminare rassegna documentale sono state: AUSER, ACLI, LEGAMBIENTE, inoltre sono stati analizzati i documenti di una cooperativa sociale (Itaca) operante nel contesto regionale del Nordest e che può essere considerata una buona prassi nazionale per quanto riguarda l'attuazione di pratiche di parità.

L'individuazione di questo panel di organizzazioni è motivato sia dal fatto che si tratta di realtà attive sia a livello nazionale che nel Nord Est, ma anche perché ritenute significative per la peculiarità dei settori di intervento, a sistemi valoriali, culture organizzative, meccanismi di affiliazione, partecipazione e rappresentanza. Pur con alcuni limiti dovuti alla difficoltà di recuperare la documentazione a livello territoriale, l'analisi operata si è rivelata interessante e ha fatto emergere alcune possibili piste di approfondimento utili per capire le motivazioni che si trovano alla base dei fenomeni descritti nel paragrafo precedente e di quelli che verranno delineati nel paragrafo successivo.

La prima organizzazione presa in esame è AUSER (Associazione per l'autogestione dei servizi e la solidarietà), costituita per iniziativa della Cgil e del Sindacato dei pensionati Spi-Cgil. È un'associazione di volontariato e di promozione sociale che opera in maniera prioritaria per/con la terza età, ma si caratterizza per il dialogo tra le generazioni e la presenza di persone in età lavorativa e inserite in contesti occupazionali profit.

Dall'analisi dello Statuto nazionale (2011), un primo riferimento al genere si osserva all'art. 2 comma 6, in relazione ai soggetti destinatari dell'attività dell'associazione. L'articolo infatti esplicita che:

"L'Auser svolge, sulla base di progetti propri o concordati con altri, come definito al successivo articolo 3, e in un rapporto sinergico con i servizi pubblici, attività a favore delle persone e delle loro reti di relazione, a partire da quelle che sono in stato di maggior disagio, senza discriminazioni di età, genere, cultura, religione, cittadinanza; ne promuove e sostiene, anche sul piano formativo, l'autorganizzazione e il mutuo aiuto".

Lo Statuto identifica l'Auser come un'associazione di persone (art. 6) e declina al maschile tutte le figure e le cariche (iscritto, socio (e associato), delegato, presidente). Particolarmente importante è stata l'introduzione, nel 2008, di una norma antidiscriminatoria (art. 40) in cui si prevede che:

“Al fine di rendere concreta l'affermazione di una associazione di donne e di uomini, nella formazione degli organismi dirigenti, nelle sostituzioni che negli stessi si rendano necessarie, nella distribuzione degli incarichi, nella rappresentanza esterna, nazionale ed internazionale, nessuno dei generi può essere rappresentato al di sotto del 40%. A tal fine verranno definite con apposite disposizioni esecutive interne le relative regole applicative”.

Un'ulteriore modifica è stata apportata durante il Congresso nazionale del 2015 (Nicolini, 2015) rafforzandola in modo tale da renderla vincolante a tutti i livelli territoriali, ponendo in capo ai presidenti di ogni struttura la responsabilità della piena applicazione e stabilendo che le figure di Presidente e Vice Presidente nazionale, regionale e comprensoriale, garantiscano l'alternanza di genere tra uomo e donna.

L'AUSER nazionale e, con successive tempistiche, anche gli Auser territoriali, hanno attivato un Osservatorio per le pari opportunità, cui è stato affidato il compito di monitorare il percorso verso la parità, evidenziare la presenza di vincoli esistenti e identificare le azioni positive da adottare.

Infine, va evidenziato come nel Bilancio Sociale 2014, Auser abbia prodotto i dati per genere sia per quanto riguarda il personale volontario, sia per i soggetti associati, sia per quanto riguarda la composizione degli organismi dirigenti (Auser, 2015), mettendo così in trasparenza le aree in cui maggiore può essere la necessità di intervento per garantire il conseguimento della parità tra uomini e donne.

Lo Statuto delle ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani) (Acli 2016), approvato dal XXV Congresso Nazionale, esplicita come l'organizzazione fondi la propria azione “sul messaggio Evangelico e sull'insegnamento della Chiesa” (art. 1) con una finalità di promozione dei lavoratori e per una società in cui “sia assicurato, secondo democrazia e giustizia, lo sviluppo integrale di ogni persona” (art. 1). Il riferimento a uomini e donne quali associati è presente già all'art. 2 dello Statuto:

“Le ACLI associano lavoratori e cittadini, uomini e donne, di qualsiasi nazionalità che ne condividano le finalità e ne sottoscrivano il Patto Associativo. (...)” e oltre, all'art. 3 esplicita come “L'azione sociale delle ACLI, a partire dall'esperienza di vita e di lavoro di uomini e di donne, favorisce l'esercizio di responsabilità e sviluppa opportunità di partecipazione dei cittadini per la crescita della società civile e la vitalità delle istituzioni”.

Ancora, all'Art. 4 lett. d) dello Statuto si prevede che le ACLI ad ogni livello “assumono iniziative atte a sviluppare la vita associativa promuovendo attività formative di azione sociale, di volontariato, di autorganizzazione di servizi e di imprese a finalità sociale, con attenzione a promuovere pari opportunità tra uomo e donna”.

Inoltre, a ulteriore garanzia della rappresentanza femminile, lo Statuto prevede sia il rispetto di quote per le donne, sia la presenza di un organismo dedicato (Coordinamento donne) sia a livello nazionale, che regionale e provinciale.

Il Coordinamento Donne, previsto dall'art. 34 dello Statuto, rappresenta e promuove il ruolo politico delle donne dell'organizzazione, promuove e realizza azioni positive e strategie di pari opportunità tra uomo e donna. L'articolo esplicita inoltre la trasversalità

delle funzioni del Coordinamento, che infatti concorre a formulare gli indirizzi, i programmi e le attività promosse dalle ACLI. L'organismo svolge inoltre una funzione di promozione e coordinamento di iniziative di studio, formazione, azione sociale e politica per favorire l'aggregazione delle donne e valorizzarne pensiero ed esperienza. Tali organismi possono essere promossi a tutti i livelli dell'Associazione, hanno specifici organi dirigenti (la Responsabile e il Direttivo) ed è previsto che rappresentanti del Coordinamento siano componenti con diritto di voto di organismi nazionali delle ACLI quali la Presidenza nazionale (art.27) e il Consiglio Nazionale (in cui si prevedono sette Consigliere elette per il Coordinamento donne).

Il Consiglio Nazionale al suo interno (art. 25 comma secondo, lettera g)) elegge la Commissione Pari Opportunità uomo-donna cui è affidato il compito di promuovere: la cultura di genere, di parità e di pari opportunità all'interno dell'associazione; iniziative e strategie di sviluppo della presenza delle donne nel sistema ACLI; la cultura dell'integrazione della soggettività femminile nel sistema ACLI; la partecipazione delle donne alla democrazia associativa attraverso strategie e strumenti di riequilibrio della rappresentanza.

Così come a livello nazionale, anche gli organismi regionali e provinciali prevedono la presenza come componente con diritto di voto della Responsabile del coordinamento donne territorialmente competente (artt. 16, 17, 19, 20).

Il Regolamento approvato dal Consiglio nazionale ACLI del 27/28 novembre 2015 riserva alle donne una quota non inferiore al 25% nella presentazione delle liste di candidati a consigliere provinciale (art.16) e stabilisce (art.18) che "per favorire il riequilibrio della rappresentanza femminile nel Consiglio provinciale, almeno il 25% dei consiglieri eletti dal Congresso devono essere donne", rafforzandone l'attuazione con il successivo art.19, in base al quale la Commissione elettorale:

"forma una speciale graduatoria delle donne che hanno riportato voti, le quali vengono proclamate elette fino a raggiungere almeno il 25% del numero dei consiglieri provinciali da eleggere, anche in luogo di altri candidati che eventualmente le precedano nella graduatoria generale".

Infine, un'ulteriore quota femminile prevista in misura pari "almeno al 20%" è stabilita (art. 20) per l'elezione dei delegati della provincia ai Congressi regionale e nazionale.

LEGAMBIENTE è un'associazione nazionale, con la qualifica di Onlus e iscritta nei registri come associazione di promozione sociale (Aps); si definisce un'associazione di cittadini operante per la tutela e la valorizzazione della natura e dell'ambiente, delle risorse naturali, della salute collettiva, delle specie animali e vegetali, del patrimonio storico, artistico, culturale, paesaggistico, per lo sviluppo sostenibile. Nello Statuto, approvato al X Congresso nazionale di Milano nel dicembre 2015, l'articolo presenta solo alcuni riferimenti declinati al genere, riguardanti i destinatari delle attività di Legambiente e in particolare all'art. 2 lett. e) in cui richiama come finalità la promozione della "partecipazione ed il volontariato dei cittadini e delle cittadine nella difesa dell'ambiente e per il miglioramento della qualità della vita (...)" e alla successiva lettera g) richiamando come Legambiente "(...) si oppone in modo integrale alla guerra, allo sfruttamento economico e alle ingiustizie sociali, all'oppressione politica e alle forme di autoritarismo, alle discriminazioni legate alla razza, alla provenienza geografica, al sesso ed alla religione. (...)".

Infine, all'art. 3 lett. u) lo Statuto prevede tra le attività svolte da Legambiente la promozione di iniziative "finalizzate al soddisfacimento dei bisogni primari della popolazione e alla salvaguardia della vita umana, all'autosufficienza alimentare, alla valorizzazione delle risorse umane, naturali e culturali, all'attuazione e al consolidamento dei processi di sviluppo endogeno e alla crescita economica, sociale e culturale dei paesi in via di sviluppo, alla costruzione di alternative di sviluppo sostenibile che valorizzino le identità e creino benessere diffuso e durevole, alla tutela dei valori ambientali, al miglioramento della condizione femminile e dell'infanzia, al sostegno della promozione della donna".

Benché non vi sia alcun richiamo formale al rispetto delle pari opportunità, né venga utilizzato un linguaggio attento alle differenze di genere, la distribuzione delle cariche all'interno degli organismi direttivi di Legambiente evidenzia un equilibrio tra presenza maschile e femminile. Legambiente a livello nazionale ha una Presidente (e un vicepresidente), mentre considerando il Consiglio nazionale, di cui fanno parte i componenti eletti del Congresso, i Presidenti, i direttori e di membri dell'Assemblea generale nel 2016 l'incidenza femminile è pari al 43%.

A livello territoriale, nel 2016, in Friuli Venezia Giulia vi è un presidente e fanno parte della segreteria 2 donne e 3 uomini, mentre il Direttivo è composto da 13 donne e 16 uomini. Nel caso dell'Emilia Romagna il Presidente è un uomo, compongono la segreteria 3 femmine e 4 maschi, mentre il Direttivo è composto da 10 femmine e 13 maschi.

L'ultima tipologia considerata è una cooperativa sociale di tipo A, Itaca, fondata nel 1992 a Pordenone; attiva nei contesti territoriali di Friuli Venezia Giulia, Veneto, Lombardia e nella Provincia Autonoma di Bolzano; opera nei campi dell'impegno sociale, sanitario ed educativo, gestendo servizi suddivisi nelle aree domiciliare-anziani, residenziale-anziani, disabilità, salute mentale, minori giovani e sviluppo di comunità.

Come si legge dal Bilancio sociale 2015, la cooperativa è presieduta da una donna, il CDA è costituito da 10 femmine e 6 maschi a fronte di una componente femminile che rappresenta l'83% della compagine sociale e lavorativa (Itaca, 2015). Di particolare interesse è l'adozione di strumenti quali il Sistema Qualità e un Codice etico e dei comportamenti, che promuovono l'attuazione di prassi e meccanismi che possano garantire sia dal punto di vista formale, sia dal punto di vista sostanziale la valorizzazione delle differenze di genere nelle pratiche organizzative e di rappresentanza. Proprio per questa attenzione la cooperativa è stata considerata una buona prassi sia a livello nazionale (con finanziamenti ex l.53/00 art.9), sia a livello regionale.

## **5. Le segregazioni verticali nel Terzo settore**

È soprattutto ai vertici delle associazioni e degli organi di rappresentanza del Terzo settore (Forum, Consulte, ecc.) che la presenza delle donne si riduce, come del resto accade anche in altri ambiti della vita sociale e politica. Sia il Rapporto della Fondazione Volontariato e Partecipazione (2015), sia il Rapporto sui CSV (CSVNET, 2015) evidenziano l'esistenza di un soffitto di cristallo comprovato innanzitutto dal dato che a livello nazionale le donne sono presidenti di associazione di volontariato solo nel 33% dei casi. Non sono molte però le informazioni contenute nei dati censuari che permettono di approfondire adeguatamente l'argomento e, di solito, ristrette alla sola componente occupata, mentre si è visto quanto questa sia una parte minoritaria delle risorse umane

coinvolta nel Terzo settore. Pur con questi limiti, alcune analisi affermano: “benché generalmente più dotate di capitale umano rispetto agli uomini, le donne continuano a incontrare difficoltà nel raggiungere posizioni di comando all’interno di queste organizzazioni” (Deriu, de Francesco, 2016: 74). D’altra parte che esista una segregazione verticale accanto a quella orizzontale anche nel non profit fa parte ormai di un’acquisizione consolidata nella letteratura internazionale (Themudo, 2009) e sembrerebbero confermate anche da rilevazioni nazionali relativamente al mondo associativo (Magaraggia, Di Nello, 2016), nonché in quello della cooperazione sociale (Moreschi, 2005).

Di seguito, ricorrendo ad alcuni studi, ricerche e progetti di azione positiva realizzati in ambito locale, tenteremo di aggiungere qualche elemento sulla presenza di discriminazioni che impediscono di fatto alle donne di raggiungere e poi di mantenere posti di vertice nelle organizzazioni del Terzo settore.

Una recente indagine condotta per conto di Confcooperative in Friuli Venezia Giulia (e-labora, 2015)<sup>13</sup> a partire da alcuni elementi – la forte prevalenza maschile nei vertici della struttura di rappresentanza della cooperazione, nonostante la componente femminile risulti maggioritaria tanto negli addetti quanto nella base sociale; le oggettive difficoltà di disporre dati relativi al personale e alla base sociale disaggregati per genere; l’assenza nello statuto, nei regolamenti e nelle ultime relazioni annuali di tematiche afferenti a questioni di genere, ecc.. – ha sottolineato come la cultura organizzativa rappresentata da questa associazione di categoria fatichi a darsi una chiara strategia, e di conseguenza ad implementare pratiche, in grado di valorizzare le pari opportunità tra maschi e femmine.

Un’ulteriore azione positiva presa qui in esame è “Coo\_Genya – Cooperazione e genere” realizzata tra 2015 e 2016 da Legacoop Friuli Venezia Giulia in cui la fase preliminare di ricerca si era posta l’obiettivo di sondare quale fosse l’approccio alla gestione delle risorse umane in ottica di genere tra le associate e cercare di promuovere percorsi di cambiamento e innovazione al fine di rafforzare la rappresentanza femminile ai vertici delle cooperative e supportare progetti e iniziative volte a favorire la conciliazione dei tempi lavorativi e familiari. L’indagine (Ires Fvg, 2016) ha evidenziato come il percorso verso la parità di genere possa considerarsi avviato e in alcuni casi maturo, ma non del tutto completato, per la presenza di vincoli culturali, organizzativi e gestionali che non tengono sempre in considerazione la dimensione di genere, pur con differenze tra profit e non profit (maggiormente gender sensitive). I dati raccolti, infatti, fotografano un sistema in cui prevalgono dal punto di vista numerico i presidenti e i dirigenti maschi, e anche nelle funzioni direttive o di responsabilità di funzione prevalgono gli uomini. Le donne sono numerose nei consigli di amministrazione, e prevalenti tra i ruoli di vicepresidente e di responsabile di coordinamento. È così emersa la necessità di rendere trasversali le politiche di pari opportunità, collegandole agli approcci di *diversity management*, rendendo efficaci i processi di integrazione tra pari opportunità e altri sistemi di certificazione e di rendicontazione (in primis i bilanci sociali). Un ambito chiave

---

<sup>13</sup> Questa indagine rientra tra le attività di un’azione positiva realizzata da Confcooperative del Friuli Venezia Giulia che copre un perimetro ben più ampio di quello oggetto d’analisi in questo paper in quanto si riferisce all’intero settore cooperativo, di cui quello sociale (la componente assoggettabile al Terzo settore) è solo una parte, benché alquanto significativa. Si precisa poi che l’indagine è stata realizzata propedeuticamente al processo di costituzione di una commissione pari opportunità a livello regionale.

è risultato quello della valutazione delle risorse umane e del sistema delle “regole del gioco” informali, presentate come “neutre”, ma percepite come “maschili”. Dalle interviste emergono anche come elementi-chiave quello della conciliazione dei tempi e la necessità di percorsi di empowerment sulla componente femminile per evitare fenomeni di autoesclusione.

Si ritiene interessante poi richiamare un’azione positiva realizzata dalla CGIL Friuli Venezia Giulia (Cristini, 2005) in cui la scarsa presenza femminile nelle segreterie era fortemente legata alla dimensione culturale, in cui la combinazione genere/generazione, e in particolare la prevalenza della componente maschile ultracinquantenne nelle Segreterie rappresentava un forte vincolo al cambiamento. Ciò nonostante lo Statuto CGIL nazionale prevedesse il rispetto delle quote del 40%. Imposizione di quote e vincoli, dunque, non sembrano sempre essere sufficienti – da sole – per generare un cambiamento. Le azioni positive si dimostrano, in tal senso, ancora valide.

Infine, è necessario aggiungere che le donne, una volta varcato il soffitto di vetro e arrivate ai posti di comando, non sempre sono agevolate nella gestione del ruolo e nel suo mantenimento nel tempo. Una tesi di laurea, volta ad esplorare i percorsi di carriera che hanno portato alcune donne a diventare dirigenti nella cooperazione sociale (Marano, 2014-15), ha raccolto numerose testimonianze della faticosa solitudine delle donne cooperatrici con funzioni direttive in quanto “è come se avessero dovuto oltrepassare quel soffitto da sole e se tutto fosse dipeso solo da loro stesse” (*ibidem*: 103). La mancanza di strumenti, di modelli di riferimento e di soluzioni per lavorare sia sull’empowerment femminile delle donne con potenzialità apicali, sia sulla costruzione di un network strategico rappresentano ancora oggi le dimensioni “culturali” su cui diverse organizzazioni ritengono importante intervenire in modo concreto ed efficace per operare tangibilmente nel percorso verso le pari opportunità nei percorsi di lavoro e carriera. Una valutazione che del resto è ritenuta centrale da parte di recenti analisi e studi condotti per cercare di rafforzare la presenza femminile al di sopra del soffitto di cristallo soprattutto laddove non intervengono le “quote” (D’Ascenzo 2011; Pogliana, 2012 e Babcock e Laschever, 2004).

## **6. Concludendo: che genere di isomorfismo?**

Uomini e donne non sono parimenti presenti e con lo stesso peso nelle organizzazioni del Terzo settore operanti nel Nordest. I dati disponibili e analizzati nel documento dimostrano infatti una differente distribuzione per genere nei settori di attività, in riferimento ai profili professionali, al personale dipendente e volontario, oltre che per quanto riguarda i ruoli apicali e decisionali. I gender gap emersi dall’analisi costituiscono significativi indicatori di un contesto in cui la parità non sembra (ancora) raggiunta. Le diversità osservate nel Terzo settore presentano oltretutto delle similitudini con quanto viene rilevato nel settore profit e nel comparto pubblico, tanto da potere individuare una forma di isomorfismo di genere (che potremmo definire a “valenza negativa”) con riferimento ai fenomeni sia della segregazione orizzontale, sia di quella verticale, che trapassa i tre settori e le organizzazioni.

Nell’analisi presentata si è posto l’accento anche su altre dimensioni, ancora poco esplorate per quanto riguarda il Terzo settore, e che potrebbero favorire invece il conseguimento delle pari opportunità di genere nelle organizzazioni non profit: precise disposizioni statutarie e regolamentari (“quote di genere”); la costituzione e l’effettiva

attivazione di organismi interni in grado di prevenire, monitorare e intervenire sulle cause e sui meccanismi dei disequilibri di genere; la trasparenza e la disaggregazione dei dati nelle forme di rendicontazione sociale. Nel mondo profit e nella pubblica amministrazione la normativa ha contribuito ad agire proprio in questa direzione: si pensi alle quote di genere per gli organi decisionali, all'attivazione di organismi garanti delle pari opportunità, supportata anche da previsioni di soft law, quali gli strumenti rendicontativi di genere o le certificazioni connesse alla responsabilità sociale di impresa.

Ebbene, pensiamo che passi anche da qui, da un confronto profondo e continuo delle buone pratiche tra le organizzazioni appartenenti ai tre settori, la possibilità di innescare, sia pur per imitazione, un isomorfismo di genere, "a valenza positiva", proteso a riequilibrare le disparità oggi così presenti, puntando a prevenire e rimuovere le cause profonde che rendono ancora incompiuto il percorso verso la parità tra uomini e donne.

## Bibliografia

Agenzia per il Terzo settore (a cura di) (2011), *Il Terzo settore dalla A alla Z. Parole e volti del non profit*. Editrice San Raffaele, Milano

Babcock, L., Laschever, S. (2004), *Le donne non chiedono. Perché le donne contrattano meno degli uomini negli affari, nella professione, nella vita privata*, Milano: Sole24ore

Barbetta, G.P., Ecchia, G., Zamaro, N. (a cura di) (2016), *Le Istituzioni Non Profit in Italia. Dieci anni dopo*. Il Mulino, Bologna, 2016

Bettoli, G. (2014), *Dalla marginalità a motore dell'economia sociale. Breve storia della cooperazione sociale in Friuli Venezia Giulia*. Progetto SEA (Social Economy Agency), mimeo, 2014.

Biancheri, R. (2008), *Il genere della partecipazione. Come promuovere la cittadinanza attiva delle donne: strategie, percorsi, strumenti*. Pisa: PLUS

Biancheri, R. (a cura di) (2012), *La rivoluzione organizzativa: differenze di genere nella gestione delle risorse umane*. Pisa: Plus

CESVOT (2015), *Le forme della partecipazione femminile nel volontariato toscano*. Relazione finale, testo disponibile al sito [http://www.cesvot.it/sites/default/files/type\\_documentazione/allegati/10247\\_documento.pdf](http://www.cesvot.it/sites/default/files/type_documentazione/allegati/10247_documento.pdf) (07/12/2016)

Cola, N. (2010), *La cura delle cure. Il volontariato delle donne*. Testo disponibile in: <http://www.noidonne.org/articolo.php?ID=02941> (10/12/2016)

Cristini, C. (2005), *Riconoscere e valorizzare le differenze di genere. Il caso della Cgil Friuli Venezia Giulia* in "Quaderni di rassegna sindacale", n.3/2005 pp. 225-236

Cuomo, S., Mapelli, A. (2007), *Diversity management. Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*. Milano: Guerini e Associati

D'Ascenzo, M. (2011), *Fatti più in là. Donne al vertice delle aziende: le quote rosa nei CDA*. Milano: Gruppo 24Ore

Deriu, F. (2014a), *Il lavoro delle donne nel settore non profit in Italia: sfide e opportunità* In "Quaderni di Economia Sociale", 2, pp. 15-20

Deriu, F. (2014b), *Anche il non profit discrimina. Le donne e il lavoro "buono"* In "In genere", Newsletter, 2, testo disponibile al sito <http://www.ingenere.it/articoli/anche-il-non-profit-discrimina-le-donne-e-il-lavoro-buono> (18/12/2016)

Deriu, F. e De Francesco, D.(2016), *Differenze di genere nell'occupazione, l'organizzazione e la gestione delle istituzioni non profit*, pp.65-82, In AAVV, *Caratteristiche e transizioni del non profit in Italia*. In POLITICHE SOCIALI / SOCIAL POLICIES, Anno III, 1/2016, gennaio-aprile, pp. 21-122

Di Nicola, P., Ferrucci F. (1998), *Il ruolo delle donna nel volontariato sociale italiano. Indagine qualitative su un campione di donne volontarie*, Roma: FIVOL

D'Isanto (2013), *Segregazione di genere e differenziali salariali nel mercato del lavoro italiano. Il caso delle organizzazioni non profit*. Torino: Giappichelli

e-labora (a cura di) (2015), *Donne in cooperazione. Rapporto di ricerca*, gennaio. Testo disponibile in: [http://www.confcoop-fvg.it/doc/dettaglio.asp?i\\_documentoID=354414](http://www.confcoop-fvg.it/doc/dettaglio.asp?i_documentoID=354414) (17/12/2016)

Farfaglia, G., Pellegrino D., Spadaro C. (2012), *Indagine quantitativa sulla questione di genere nel Terzo settore e in Auser*, testo disponibile in: [http://images.auser.it/IT/f/img\\_biblioteca/img63\\_b.pdf](http://images.auser.it/IT/f/img_biblioteca/img63_b.pdf) (02/12/2016)

Fazzi, L. (a cura di) (2000), *Cultura organizzativa del nonprofit*. Milano: FrancoAngeli.

Fedrizzi, S. (a cura di) (2007), *Differenze di genere e modello cooperativo. L'associazione Donne in cooperazione*. Testo disponibile al sito [http://web.unitn.it/archive/gelso/download/quaderni/quaderno\\_9.pdf](http://web.unitn.it/archive/gelso/download/quaderni/quaderno_9.pdf) (02/12/2016)

Fondazione Volontariato e Partecipazione, Funzione Studi Banco Popolare (a cura di)(2015), *I Profili del volontariato italiano. Un popolo che si impegna per una società più coesa*. Testo disponibile al sito <http://www.volontariatoepartecipazione.eu/wp-content/uploads/2015/10/Il-volontariato-italiano.-stampa-studio.pdf> (02/12/2016)

Gherardi, S. (1998), *Il genere e le organizzazioni*. Milano: R. Cortina

Galeazzi, D. (2014), *Donne e Volontariato*. Testo disponibile al sito <http://www.auserfvg.it/donne-e-volontariato/> (02/12/2016)

Guidi, R. (2011), *Le organizzazioni di volontariato nell'Italia della crisi. Struttura e dinamica delle OdV*. Prima comunicazione findings, Working paper series FVeP 01 (02/12/2016)

Hannan, M., Freeman, J. (1977), *The population ecology of Organizations*, In "American Journal of Sociology", vol. 85, n°5, pp. 930-964.

IRES FVG (a cura di)(2016), *Le differenze di genere nelle cooperative*, In: Legacoop (2016) *Coo-Genya Cooperazione e genere. Conciliazione e buone prassi cooperative*, Rapporto finale di ricerca Udine: Legacoop

ISTAT (2013), *Nono censimento industria e servizi, istituzioni e non profit*, [www.istat.it](http://www.istat.it) (18/12/2016)

Magaraggia, S., Di Nello, L., (2016), *Differenze di genere nelle associazioni*. In Biorcio R., Vitale T. (a cura di), *Italia civile. Associazionismo, partecipazione e politica*. Donzelli Editore, Roma

Marano, P. (2015), *Donne e carriera lavorativa: quanto contano le reti?* Tesi di laurea in sociologia, Università degli Studi di Trieste, Corsi di Laurea in Scienza dell'Educazione. AA 2014-2015

Maraviglia, L. (2016), *La presenza femminile nelle associazioni di volontariato: specchio o laboratorio di socialità?*, Testo disponibile al sito [http://www.nonprofitonline.it/?id=466&id\\_n=6641](http://www.nonprofitonline.it/?id=466&id_n=6641) (16/12/2016)

Moreschi, B.(2005), *La cooperazione sociale in una prospettiva di genere*. In CGM (a cura di), *Beni comuni. Quarto rapporto sulla cooperazione sociale in Italia*. Edizione Fondazione Giovanni Agnelli, Torino

Moro G. (2014), *Contro il Nonprofit*. Laterza, Bari.

Nicolini V.(2015), *La scelta di Auser di dare valore alle donne, finalmente legittimate a governare l'associazione*, testo disponibile al sito: <http://www1.auser.it/comunicati-stampa/la-scelta-di-auser-di-dare-valore-alle-donne-finalmente-legittimate-a-governare-l'associazione/> (18/12/2016)

Perrone, T. (2015) Rossella Muroli. Come crescerà Legambiente testo disponibile al sito: <http://www.lifegate.it/persone/news/rossella-muroni-presidente-legambiente>

Pogliana L. (2012), *Le donne il management la differenza: un altro modo di governare le aziende*. Milano: Guerini e Associati

Powell, W., DiMaggio, P. (eds)(1991), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Trad. it. *Il neoistituzionalismo nell'analisi organizzativa*. Torino: Edizioni di Comunità, 2000

Salvini, A. (2012), *Associazioni più moderne se aumentano le volontarie*. Testo disponibile al sito: <http://cesvot.sowhatfactory.it/comunicare-il-volontariato/dossier/associazioni-pi%C3%B9-moderne-se-aumentano-le-volontarie> (30/11/2016)

Themudo, N.S. (2009), *Gender and the Nonprofit Sector*, in “Nonprofit and voluntary sector quarterly”, XXXVIII, 4, p. 663-683

Tomasin, P. (2009), *Origini e sviluppi della cooperazione sociale in Friuli Venezia Giulia. L'esperienza di Confcooperative*. Udine: Forum.

Vacchina, P. (2014), *Coraggio, non tiriamoci indietro!* testo disponibile, in: <http://www.cesvot.it/comunicare-il-volontariato/dossier/coraggio-non-tiriamoci-indietro> (15/12/2016)

Zajczyk, F. (2007), *La resistibile ascesa delle donne in Italia*. Stereotipi di genere e costruzione di nuove identità, Milano: Il Saggiatore

### Fonti documentali analizzate

ACLI (2015) Presidenza nazionale - Dipartimento Sviluppo Associativo (2015), Regolamenti ACLI testo disponibile al sito: [http://www.acli.it/documenti\\_acli/1\\_organizzazione/generale/regolamentiaccli%202015.pdf](http://www.acli.it/documenti_acli/1_organizzazione/generale/regolamentiaccli%202015.pdf)

ACLI (2016) Statuto approvato dal XXV Congresso Nazionale, testo disponibile al sito: [http://www.acli.it/documenti\\_acli/1\\_organizzazione/generale/statutoaccli\\_2016\\_def.pdf](http://www.acli.it/documenti_acli/1_organizzazione/generale/statutoaccli_2016_def.pdf)

AUSER (2011), Statuto della “Associazione per l’autogestione dei servizi e la solidarietà – AUSER - Onlus” Approvato dalla Conferenza Nazionale di Organizzazione Chianciano 28 maggio 2011, testo disponibile al sito: [http://images.auser.it/f/chiamo/st/statuto\\_auser.pdf](http://images.auser.it/f/chiamo/st/statuto_auser.pdf) (02/12/2016)

Auser (2014), Bilancio sociale sulle attività AUSER 2014. Conoscerci per farci conoscere, testo disponibile al sito: <http://www1.auser.it/books/bilancio-sociale-auser-conoscerci-per-farci-conoscere/> (02/12/2016)

CSV NET (2015) Report Nazionale sulle organizzazioni di volontariato censite dal sistema dei CSV, Roma

Itaca coop. soc. (2015), Bilancio sociale 2015, testo disponibile in: [http://www.itaca.coopsoc.it/download/BILANCIO\\_SOCIALE\\_2015.pdf](http://www.itaca.coopsoc.it/download/BILANCIO_SOCIALE_2015.pdf)

Legambiente (2015), Statuto nazionale di Legambiente Onlus approvato al X Congresso nazionale – Milano 11, 12, e 13 Dicembre 2015, testo disponibile in: [www.legambiente.it](http://www.legambiente.it) (19/12/016)

## OLTRE I *BONUS* E I *VOUCHER*, DENTRO UNA PROPOSTA UNIVERSALE DI REDDITO DI BASE. MADRI PRECARIE E POLITICHE DI SOSTEGNO AL REDDITO

Giovanna Campanella, Elena Monticelli, Biagio Quattrocchi<sup>1</sup>

### 1. Conseguenze sociali della ricalibratura del welfare: donne, lavoro e maternità

L'obiettivo di innalzare i tassi di occupazione portato avanti dagli stati membri dalla fine degli anni '90 in poi (attraverso c.d. Strategia Europea per l'Occupazione) è stato interpretato come una meta da perseguire riducendo i *vincoli normativi* – la protezione all'impiego – e le spese per la sicurezza sociale – la presenza del welfare pubblico – (Palier 2013; Ferrera 2013) considerate entrambe rigidità che avrebbero potuto scoraggiare la domanda e l'offerta di lavoro (Persson e Tabellini 2000; Blanchard, Pérez, 1999). Le diagnosi economiche fatte allora sulla disoccupazione europea sono state infatti guidate dal continuo confronto tra il mercato del lavoro statunitense – estremamente flessibile – e l'ipotesi teorica (di impronta neoliberista) secondo cui la crescita del reddito e delle occupazioni potevano essere concepite solo in *trade-off* con la significativa presenza di uno stato sociale<sup>2</sup> (Burgio *at al*, 2009; Palier 2012, 2013; Ferrera 2010). All'alternativa di perseguire una politica macroeconomica keynesiana, espansiva e di sostegno alla crescita economica, di cui una intensa letteratura si faceva portavoce (Atkinson, 2000; Randolph *at all* 2003;)<sup>3</sup>, gli stati membri hanno preferito riformare i propri sistemi di welfare riducendo, chi più chi meno, i criteri di accesso alle prestazioni sociali e avviando quei processi di deregolamentazione del mercato del lavoro a favore di una flessibilità contrattuale, salariale, organizzativa e di orario (Reyneri 2005, Pugliese 2006). In Italia, più che in altri paesi europei, questi cambiamenti hanno implicato una *ricalibratura* 'sostanziale' del welfare state (Ascoli, 2012) sia sul piano delle politiche adottate che delle spese pubbliche erogate. Ha significato un investimento maggiore in politiche attive del lavoro, a scapito di misure universalistiche di sostegno al reddito<sup>4</sup>, e il ricorso ad una compagine governativa multilivello il cui obiettivo è stato di contenere i costi della spesa sociale spostando la responsabilità

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è da ritenersi frutto del comune lavoro di analisi e di ricerca degli autori. Tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, Giovanna Campanella ha curato il §1 e §2. Elena Monticelli ha curato il §3 e Biagio Quattrocchi ha curato il §4.

<sup>2</sup> In economia il dibattito sulla flessibilità si è in particolare sviluppato intorno all'evidenza empirica dei primi anni ottanta, dove si osservava un tasso di disoccupazione europea che fino ad allora era rimasto al di sotto del tasso di disoccupazione statunitense, rimanendo a lungo intorno ad un valore del 10%. Fu questa dinamica che indusse molti economisti e uomini di governo a pensare che un maggior grado di flessibilità a scapito di una riduzione delle norme di tutela sociale avrebbe favorito la crescita occupazionale (Capparucci, 2004).

<sup>3</sup> Gli autori in questione evidenziano l'esistenza di una complementarità tra crescita economica e crescita della spesa sociale, specie nell'investimento di politiche di supporto al reddito di tipo universalistico e di un investimento maggiore in spese per le famiglie.

<sup>4</sup> A riguardo si segnala il dibattito sviluppatosi a livello internazionale sulla democrazia di un reddito universale di base cui autori principali si possono considerare: P. Van Parijjs, A. Caillé e C. Off.

politica e decisionale a livello territoriale – *rescaling*- e coinvolgendo attori privati e del privato sociale nelle decisioni pubbliche (Kazepov, Arlotti, 2007, Kazepov, 2008). Quali sono state le principali conseguenze sociali di questa nuova impalcatura welferistica? L'intera letteratura sulla crisi del welfare e sugli effetti prodotti dalla flessibilità in termini di *instabilità, precarietà e insicurezza* (Guy Standig, 2011, 2014; Gallino, 2007; Saraceno 2005, Fullin 2004, Naldini, Solera 2012) o più nello specifico di "*vulnerabilità sociale*" (Ranci, 2008, 2010; Negri 2006, Naldini 2002) evidenziano le profonde ambiguità connesse al modello politico-economico adottato. Un primo aspetto, come evidenziato in gran parte della letteratura di stampo lavorista, è la scissione del welfare italiano in due parti: *garantista* (i) «per quella parte di società ancora integrata in un sistema produttivo di tipo salariale» (Ranci, 2002, pag. 253), *residuale* (ii) per tutti quei soggetti che vivendo in condizione di discontinuità lavorativa e/o reddituale sono fuori dal sistema di protezione pubblica. Il mancato investimento per politiche sociali ha infatti sostanzialmente ridotto le possibilità di ottenere una copertura reddituale utile a fronteggiare la condizione di disagio provocata dalla perdita di lavoro e l'assenza quasi totale di investimento in spesa sociale rivolta a famiglie e al sostegno ai figli. Unico sistema di "protezione sociale" per questi tipi di soggetti, ovvero gli *outsider* del mercato del lavoro, è rappresentata dalla famiglia.

Un secondo aspetto, che riguarda una peculiarità dell'Italia rispetto al resto d'Europa, è che questa scissione è avvenuta principalmente a scapito delle giovani donne che risultano sovrarappresentate in tutte le forme di lavoro temporaneo (Saraceno 2005; Semenza 2004; Villa 2010, Fullin 2004; Deriu 2014), maggiormente presenti nelle forme contrattuali meno tutelate e più discontinue, più povere (Esping-Andersen, 2005, 2009) e maggiormente a rischio di esclusione sociale. La flessibilità introdotta, se da un lato le ha favorite per una partecipazione più attiva nel mercato del lavoro dall'altro ne ha aggravato significativamente la loro condizione dentro il mercato del lavoro (Salmieri, 2006) obbligandole a fronteggiare una precarietà lavorativa sempre più crescente (Fullin 2004, Deriu 2008) e costringendole a rivedere e procrastinare le proprie scelte di maternità e nuzialità (Schizzerotto 2002, Saraceno, Naldini 2007). Questo è un aspetto che riguarda nello specifico la vita lavorativa della donna e la sua crescita professionale e che è correlata alle già tante disparità che la donna subisce all'interno del proprio contesto lavorativo. In primo luogo, le donne riscontrano ancora vari ostacoli sul versante del loro sviluppo professionale e di carriera, fronteggiando la persistenza di una segregazione cosiddetta 'orizzontale' (concentrazione dell'occupazione femminile in determinati settori) ed una 'verticale' (diversa posizione degli uomini e delle donne nei livelli gerarchici di una professione) (Salmieri, 2009). Non solo esistono ancora mestieri e settori occupazionali tipicamente femminili, ma anche le opportunità di sviluppo professionale e le condizioni di lavoro si differenziano sensibilmente in base al genere (Piccone Stella, Viteritti, 2009). Il terzo aspetto che evidenzia ambiguità del modello politico-economico adottato, e che risulta conseguente ai due aspetti precedenti, è relativo alla forte conflittualità creata tra *professione, maternità e famiglia*. Anche questo aspetto rappresenta una peculiarità tutta italiana. Le indagini EUROSTAT (2014) stimano che in Italia 2,3 milioni le donne risultano inattive per motivi di famiglia, di queste il 40% ha un diploma di scuola superiore o un titolo universitario e il 45% vive al sud. Si stima inoltre che 270.000 donne inattive non abbiano cercato lavoro a causa dell'inadeguatezza dei servizi di cura forniti a bambini, anziani, malati e disabili e che il 18% delle donne inattive lavorerebbe se i servizi fossero adeguati (Istat 2013). Per le

donne lavoratrici italiane la maternità rappresenta un forte rischio di fuoriuscita dal mercato del lavoro. L'ISTAT ad esempio evidenzia con uno studio demografico sulle nascite e le condizioni occupazionali delle madri (2015)<sup>5</sup> che il 22,4% delle madri ha perso il lavoro (o lasciato) dopo due anni dalla nascita del proprio figlio. Il paradosso ancora tutto italiano è che l'occupazione femminile risulta di oltre 10 punti percentuali al di sotto della media europea (46,7 per cento, contro una media UE del 58,8 per cento) e che il tasso di fecondità ha raggiunto il minimo dal 2006 di 1,39 figli per donna, anche a causa della diminuzione della fecondità tra le donne al Sud e tra le immigrate. Basso partecipazione al mercato del lavoro dunque e basso tasso di fecondità. Se infatti è chiaro che i comportamenti e le scelte femminili rispetto all'occupazione hanno delle ripercussioni sulle scelte riproduttive non è altrettanto evidente che tali scelte implicino una diminuzione dei tassi di fecondità. Anzi, come evidenzia Adsera (2004), nel corso degli ultimi decenni il rapporto tra fecondità e partecipazione femminile al mercato del lavoro europea registra una correlazione positiva al punto che i paesi con i più alti tassi di fecondità sono oggi quelli scandinavi, gli stessi che registrano la maggiore partecipazione femminile (Ahn e Mira 2002 ). Come dunque si evince in letteratura il welfare ha un peso rilevante nel disegnare le scelte delle donne in relazione all'opportunità di avere dei figli e lo ha altrettanto nel coinvolgimento dei padri nelle esigenze di cura della famiglia.

Partendo da questo scenario introduttivo e volendoci occupare principalmente di precarietà femminile di politiche a supporto del reddito e dell'occupazione il contributo discute la possibilità di introdurre in Italia un *child benefit finanziato* dalla fiscalità generale e rivolto a tutte le madri escluse dalla tutela dell'Indennità di maternità erogata dall'INPS secondo un criterio assicurativo. Si tratta di una misura di welfare incondizionata: le madri beneficiarie ne avranno diritto indipendentemente dal loro reddito, dal loro status nel mercato del lavoro (occupate o disoccupate) e senza che sia richiesta loro nessuna contro-presentazione reale. Ancor più importante è che pur essendo una misura concretamente rivolta ad una categoria di beneficiari, essa si ispira ad un modello universale del welfare. A tal proposito passeremo in rassegna i principali e i più recenti strumenti di politica sociale a beneficio di donne/madri e bambini (di supporto alla genitorialità e alla conciliazione) che rappresentano un focus di analisi di partenza per poter definire limiti e proposte di intervento.

## **2. Politiche e servizi per la famiglia e la conciliazione in prospettiva comparata. Tra residualità e frammentarietà**

A fronte di un cambiamento di politica economica adottato in generale da tutti gli stati europei a partire dagli anni novanta in poi, l'Italia ha mantenuto dei caratteri di unicità rintracciabili, nella sostanza, in un mancato investimento (Naldini e Solera 2012) in politiche sociali rivolte a sostegno della famiglie in un'ottica di conciliazione dei tempi di lavoro e di cura e di condivisione dei ruoli genitoriali e di coppia. Parliamo nello specifico di trasferimenti monetari a sostegno dei costi dei figli, misure di supporto alla genitorialità (congedi di maternità e paternità) e servizi all'infanzia.

Per quanto riguarda i *trasferimenti monetari*, l'Italia è ancora uno dei pochi paesi europei a non prevedere una misura universalistica di sostegno ai figli. La duplice prova

---

<sup>5</sup> L'indagine in questione è "Avere figli negli anni 2000".

dei mezzi a cui deve essere sottoposto il sistema degli assegni familiari (lavoro e reddito), della quale tra l'altro non sono chiare le modalità di attribuzioni (Saraceno 2003), e l'importo esiguo che lo caratterizza (l'assegno non supera le 100€ a figlio) rendono la misura caritatevole e iniqua nei confronti dei genitori che risultano disoccupati e/o ancora precari<sup>6</sup>. In quasi tutti gli altri paesi europei (fanno eccezione solo alcuni) il sussidio viene denominato "*universal child benefit*" proprio perché è una misura riconosciuta per ciascun figlio nato e attribuita indipendentemente dal reddito del nucleo familiare. Il primo bonus bebè è stato introdotto dal Governo Berlusconi nel 2005 (Legge 30 dicembre 2004, n. 311) e si presentava come una misura a tantum dell'importo di mille euro erogata alla nascita del figlio. La platea dei beneficiari riguardava anche tutti i figli nati a partire dallo stesso 2005. Inizialmente tale misura non prevedeva un limite di reddito, risultava pertanto completamente universale, tale limite fu poi successivamente stabilito per ragioni di equità con la soglia di 50 mila euro di reddito non ben specificato se lordo o netto. Successivamente il Governo Prodi nel 2007 decise di sopprimere il bonus in favore di detrazioni, assegni familiari e congedi lavorativi. Il bonus rimase sospeso fino al 2009, in cui il nuovo Governo Berlusconi decise di riattivare la misura in una forma però differente, ovvero in forma di prestito attraverso il "Fondo per i prestiti alle famiglie con nuovi nati". Tale misura prevedeva quindi non più un bonus a fondo perduto, ma un prestito alle famiglie da restituire a condizioni più o meno vantaggiose<sup>7</sup>. L'ultima tipologia di bonus bebè è stata introdotta dal governo Renzi a fine 2014 con l'obiettivo "di incentivare la natalità e contribuire alle spese per il suo sostegno" (Legge 23 dicembre 2014 n. 190, art. 1 comma 125). La modalità di fruizione e limiti sono stati stabiliti dal decreto attuativo (Decreto Presidente del Consiglio pubblicato nella G.U. del 10 aprile 2015). La misura è un tentativo, in via del tutto sperimentale, di adeguamento al resto dell'Europa in tema di sostegno ai figli. Si tratta di una misura a cui hanno diritto le famiglie che hanno avuto e avranno o adotteranno un figlio tra il 2015 e il 2017 e prevede un contributo annuale di 960 euro per ogni bambino nato o adottato, suddiviso in assegni mensili da 80 euro, fino a quando il bambino non avrà compiuto il terzo anno di età. Rispetto alle precedenti tipologie di sussidio con carattere di "una-tantum", questo intervento si distingue perché strutturato lungo una prospettiva temporale di tre anni dalla nascita del figlio. Il carattere estremamente selettivo, dettato cioè dalla soglia ISEE di 7 mila euro per averne diritto lo configura però come misura di sostegno alla povertà assoluta e quindi limitato al solo universo di famiglie in estrema difficoltà economica. A conferma dunque, che l'atteggiamento di fondo dei governi che si sono succeduti nelle ultime tre decadi è stato quello di intervenire a favore della famiglia solo in casi di rischi di povertà, di estremo bisogno, di forti disagi e malfunzionamento (basati dunque su un carattere assistenzialistico ex post e di continua emergenza). Inoltre, il tentativo lodevole di

---

<sup>6</sup> Oltre al doppio test dei mezzi l'attribuzione dell'assegno familiare dipende dal tipo di reddito (solo reddito da lavoro) e dalla sua entità. La scala di equivalenza utilizzata per il calcolo dell'importo riconosce il bisogno di ciascun figlio in modo erratico e casuale (Saraceno, 2003) .

<sup>7</sup> Il Fondo statale garantiva il 50 per cento (o il 75 per cento per le famiglie con un Isee inferiore a 15 mila euro) dell'importo dei prestiti concessi alla famiglia fino a 5 mila euro con tasso fisso agevolato, con tasso di interesse non maggiore del 50 per cento rispetto al tasso effettivo globale medio sul mercato, e con restituzione della somma entro un massimo di cinque anni. Questa tipologia di bonus, rimasta in vigore fino al 2014, non ebbe un grande successo: in tre anni e mezzo sono stati concessi finanziamenti a non più di 25 mila famiglie, e appena una decina dei 75 milioni di euro del Fondo vengono impegnati.

coinvolgere dentro questo intervento lavoratori e lavoratrici vulnerabili non compensa la natura caritatevole legata all'importo dell'assegno (80 euro) e l'indubbia iniquità nei confronti delle famiglie che a causa della "temporaneità" dell'intervento, copertura nei soli anni dal 2015 al 2017, non potranno usufruire del bonus. Con la nuova Legge di Bilancio 2017 il cosiddetto *bonus bebè* è stato riconfermato dal Governo Renzi, con alcune novità, ossia l'aumento dell'importo del bonus a 160 euro al mese, per coloro che hanno un reddito ISEE pari o inferiore a 7000 euro; inoltre è stata introdotta anche un'altra misura: il bonus gravidanza 2017 anche detto "bonus mamma domani", il quale prevede un importo di 800 euro 2017 da erogare una tantum alla futura mamma al settimo mese di gravidanza, con un Isee inferiore a 13 mila euro, al fine di aiutarla a coprire le spese di esami e diagnostica e le spese per il bambino, subito dopo la nascita, anche se maggiori delucidazioni sui criteri sarà possibile leggerle nel decreto attuativo<sup>8</sup>.

Anche gli *interventi pensati per sostenere i diritti al tempo per la cura* (i congedi di maternità e paternità), presentano delle criticità rilevanti (Naldini, Saraceno 2011). Il congedo di maternità obbligatorio prevede un'astensione da lavoro di cinque mesi per tutte le lavoratrici, come nella media europea (OECD, 2013) ma sono previsti a copertura di una indennità del 100€ del reddito solo in caso di dipendenti. Per indipendenti e parasubordinate (le lavoratrici vulnerabili) vi sono delle limitazioni sostanziali nel trattamento economico ed è questa la differenza con il resto dell'Europa. Per le donne parasubordinate italiane, ad esempio, il congedo di maternità è previsto con una indennità pari all'80% della retribuzione giornaliera calcolata come media sull'anno solare precedente alla condizione di stato di maternità. Questo significa, in sostanza, che una donna che presumibilmente non ha lavorato l'anno precedente alla gravidanza, o ha lavorato solo in parte, ha diritto ad una indennità molto esigua della prestazione.

Sul coinvolgimento dei padri una risoluzione non vincolante del Parlamento Europeo del 20 ottobre 2010 ha quantificato la durata del congedo obbligatorio per i padri in almeno 2 settimane obbligatorie e pienamente retribuite. L'Italia, si è adeguata a tale indicazioni in via del tutto simbolica, prevedendo solo di recente, nella precedente presa in incarico del Governo Renzi, un congedo di paternità relativo a tre giorni complessivi, di cui due a sostituzione del relativo congedo di maternità. Se confrontato con altri paesi Europei si individua il carattere estremamente residuale. In merito alla durata, infatti, i congedi di

---

<sup>8</sup> Si sottolinea, inoltre, che, a seguito della Legge di bilancio 2017, è stato da poco istituito anche l'assegno di maternità Comune 2017, un contributo economico che l'Ente locale, ossia, il Comune di residenza della mamma, riconosce alla donne disoccupate e casalinghe. I requisiti per poter accedere a tale assegno sono i seguenti: essere donne disoccupate e casalinghe che non lavorano o che non possono far valere almeno 3 mesi di contributi negli ultimi 18 mesi; aver partorito, adottato o ricevuto in affidamento preadottivo un bambino; essere cittadine italiane residenti nel Comune, comunitarie o extracomunitarie in possesso della carta di soggiorno al momento della presentazione della domanda o comunque entro 6 mesi dalla data del parto, o essere in possesso dello Status di Rifugiato politico; avere un ISEE non superiore a 16.995,95 euro e non ricevere altre prestazioni previdenziali o altro assegno maternità INPS. L'importo dell'assegno, per il 2016, è pari a 338,69 euro e spetta per un massimo di 5 mesi. Risulta evidente, pertanto, che il seguente provvedimento risulta non sufficiente a far fronte alla platea di madri disoccupate, inoccupate, precarie del nostro Paese. I requisiti, infatti, risultano abbastanza stringenti e lo stesso importo del beneficio è pari ad una cifra irrisoria per poter permettere l'indipendenza economica delle beneficiarie. Siamo ancora lontani, pertanto, da una misura universale di sostegno al reddito simile a quella di altri paesi europei.

paternità si conformano in linea di massima alle direttive europee delle due settimane (Danimarca, Francia, Polonia, Regno Unito, Slovenia, Spagna, Belgio). Si discostano in termini di generosità sia la Finlandia, in cui il congedo di paternità previsto è pari a tre settimane (che possono essere estese fino a due settimane aggiuntive nel caso in cui il padre usufruisca di parte del congedo parentale) che la Norvegia in cui il congedo di paternità è stimato per un numero complessivo di quattro settimane (2 settimane daddy day e la parte del congedo parentale prevista per i padri *father's quota*) (Isfol, 2012).

Sui congedi facoltativi c.d. "parentali" (previsti sia per le madri che i padri) si aprono altre questioni rilevanti riguardanti il diritto di cura e assistenza in caso di malattia del bambino. Ed emergono chiare le condizioni di marginalità rilette a tali diritti. Innanzi tutto sono opportunità offerte solo a lavoratrici e lavoratori dipendenti (salvo approvazione del ddl lavoro autonomo che dovrebbe estendere anche ai lavoratori autonomi una forma di congedo parentale) fino al dodicesimo anno di vita del figlio (estensione inserita solo con le ultime riforme del job act renziano) e sono previsti, inoltre, solo a scapito di una riduzione dello stipendio giornaliero (copertura del 30%). Non meraviglia, quindi, se sono misure che hanno uno scarso utilizzo da parte degli uomini (ISTAT, 2015; EUROSTAT 2015). Oltre la perdita di stipendio, infatti, che in condizioni disagiate risulta un deterrente per l'accudimento dei figli, vi sono da considerare le forti resistenze dei datori di lavoro e il timore, degli uomini e delle coppie, che il ricorso al congedo indebolisca la posizione lavorativa degli uomini, in un contesto (come l'attuale) in cui il lavoro è percepito come "a rischio" (Ascoli, Pavolini 2015). Il Jobs Act ha inoltre introdotto alcune novità in materia di congedo parentale: la retribuzione erogata è passata al 30% per coloro che hanno figli con età compresa tra i 3 e i 6 anni. Per le famiglie a basso reddito, ovvero per le famiglie con un reddito non superiore ai 7.000 €, il limite dell'età è stato alzato fino a 8, 12 anni, inoltre si prevede che il congedo parentale potrà essere a ore e non solo a giorni e se i lavoratori lo vorranno in accordo con il datore avranno la possibilità di passare ad un contratto *part-time*; i padri possono usare il congedo dal giorno successivo alla nascita del figlio del congedo parentale anche contemporaneamente alla maternità della madre e a qualsiasi altro congedo/permesso o aspettativa della madre.

Uno dei pilastri su cui si erige il sistema delle politiche di conciliazione è senza dubbio l'offerta di *servizi di cura* per i bambini in età prescolare. La gestione dei servizi si inserisce dentro una compagine governativa multilivello e locale. Sono i comuni italiani infatti che, per effetto dei provvedimenti avuti negli ultimi anni legge 328 e titolo V della costituzione del 2000, rappresentano i principali committenti dei servizi sociali gestendo singolarmente, con risorse proprie, il 62,5% della spesa sociale e destinando la maggior parte della spesa (il 57%) per finanziare strutture a supporto di famiglie e minori: asili nido, centri diurni, ludoteche, centri di aggregazione, servizi per l'infanzia "alternativi" spazi baby, micronidi, nidi in casa (ISTAT 2010). Per quanto riguarda i servizi all'infanzia i comuni definiscono una buona fetta della componente residuale del welfare state. Anche su questo versante l'Italia mantiene dei caratteri di unicità rintracciabili nello specifico nei servizi alla prima infanzia (fascia d'età 0-3 anni)<sup>9</sup>. A tal riguardo, i dati Istat più recenti (Indagine censuaria sugli interventi e i servizi sociali dei Comuni) riferiti

---

<sup>9</sup> In ragione dell'inclusione della scuola dell'infanzia entro il sistema educativo, le famiglie italiane con figli di età compresa tra i 3 e i 6 anni godono di un supporto diffuso in modo capillare sul territorio, in linea con gli standard comunitari definiti nel 2002 a Barcellona (90%).

al dicembre 2010, indicano che la percentuale di Comuni che hanno attivato un servizio di asilo nido è pari al 37,6% su scala nazionale; se poi si includono i micronidi, i servizi integrati e innovativi, tale quota cresce fino al 44,0% del totale. In termini di fruizione, la percentuale di bambini che ha accesso a tali servizi è pari all'11,7%, risultante dalla somma tra l'indice di frequenza agli asili nido (9,6%) e alle altre tipologie di servizi socio-educativi per la prima infanzia (2,1%). Il dato nazionale, pur insoddisfacente, è comunque migliorato negli anni. Rimane, tuttavia, altamente differenziato su base territoriale, precisamente secondo una netta frattura lungo la dorsale Nord-Sud: a un estremo troviamo, infatti, la ripartizione Nord-Est, in cui in più della metà dei Comuni (55,8%) sono attivi asili nido e, in aggiunta, in più di un quarto di essi (26,8%) sono presenti servizi integrativi per l'infanzia; all'estremo opposto vi è, invece, il Mezzogiorno, dove la diffusione di entrambe le tipologie è limitata a circa un quarto del totale dei Comuni.

Il modello italiano di *childcare* fortemente eterogeneo e polarizzato su base locale e ancora non pienamente in linea con i parametri europei (Eurostat 2012), presenta altre peculiarità sempre in merito ai servizi per la prima infanzia. Due, in particolare, sono le questioni cardine. Al di là della copertura territoriale dei servizi, comunque ancora troppo scarsi rispetto all'utenza, o troppo costosi se di gestione privata, l'aspetto che risulta più critico è che le famiglie che usufruiscono per la maggior parte di questi servizi sono le famiglie "standard" ovvero le famiglie composte da genitori entrambi lavoratori e presumibilmente stabili. Se infatti si considerano i criteri di accesso ai posti disponibili, pur con delle differenze su scala regionale e comunale, in linea di massima risulta che il punteggio ottimale è conseguibile dai nuclei familiari i cui coniugi/membri della coppia siano lavoratori a tempo pieno e risiedano territorialmente vicino la scuola nella quale s'invia la domanda. I requisiti dell'occupazione a tempo pieno e della prossimità-territorialità si scontrano tuttavia con una serie di problematiche e complessità che appartengono invece alle biografie occupazionali e ai modelli abitativi dei nuclei familiari di più giovane formazione. Spesso, infatti, si tratta di coppie nelle quali almeno uno dei due genitori svolge un lavoro precario, a tempo determinato, a progetto o atipico o ancora, data l'attuale crisi economico occupazionale, possono verificarsi stati di disoccupazione più o meno frizionale dovuti al passaggio da un lavoro all'altro e alla ricerca attiva di una nuova occupazione. Parimenti, la trasformazione delle scelte abitative delle famiglie, legata alla deregolazione del mercato degli affitti e dei prezzi di vendita del mercato immobiliare, nonché al sistema dei mutui, implica una disomogenea e ancora poco mappata distribuzione spaziale delle famiglie nelle diverse zone urbane con un conseguente sotto-dimensionamento dei servizi offerti alla persona. L'insieme di queste e altre tendenze socio-economiche, i cui impatti visibili a livello locale fanno della dimensione urbana un osservatorio privilegiato, richiedono un aggiornamento costante e un arricchimento dell'offerta dei servizi all'infanzia in particolare per la fascia 0-3 anni che sappia coniugare capacità economico-gestionali dell'amministrazione pubblica con i mutevoli fabbisogni delle famiglie.

Una ulteriore conferma della marginalità attribuita al diritto di cura e assistenza ai figli proviene dal provvedimento sui *voucher baby-sitting* introdotti con la riforma Fornero (2012)<sup>10</sup> e confermati come strumenti a supporto dell'occupazione femminile nel governo Renzi. Con il *voucher* si vuole alleggerire il carico di cura materno spingendo le

---

<sup>10</sup> Articolo 4, comma 24, lettera b) della legge n. 92/2012.

lavoratrici a rientrare a lavoro a seguito del congedo di maternità obbligatorio di 5 mesi suppiendo alle eventuali spese relative all'utilizzo di baby-sitter o di servizi per l'infanzia (nidi). Al di là delle indubbie perplessità sull'efficacia o meno dell'intervento, quello che in questa sede ci preme sottolineare è ancora l'aspetto categoriale e selettivo della proposta, pensata, come le precedenti, a supportare maggiormente le lavoratrici dipendenti a scapito di quelle parasubordinate e autonome (già svantaggiate in termini di tutele lavorative). Il provvedimento prevede infatti una copertura di 3.600 € complessive per le lavoratrici autonome equivalente a sei mesi di voucher del valore di 600 € e una copertura di 1800 € complessive per le lavoratrici parasubordinate e autonome equivalenti a soli tre mesi di voucher del valore di 600€. Nella Legge di bilancio 2017 c'è anche il Bonus Nido 2017, una misura che presenta sotto forma di assegno di 1.000€ l'anno per le famiglie che iscrivono i figli agli asili nido pubblici e privati. L'assegno verrà erogato fino al terzo anno di età del bambino. A differenza del Bonus Bebè, per cui solo chi rientra in determinati limiti ISEE può richiederlo, il nuovo Bonus Nido 2017 spetta a tutte le mamme e alle famiglie che iscrivono i figli al nido, indipendentemente dal reddito.

### **3. Un'ipotesi di introduzione di una misura di "child benefit universale"<sup>11</sup>**

Dallo scenario descritto nel paragrafo precedente abbiamo potuto constatare, in linea con le ricerche e la letteratura di riferimento, come le politiche di conciliazione sono state strutturate all'interno del nostro paese sulla base di un sistema *welfaristico* prevalentemente assistenziale e familista, ben lontane da misure di conciliazione rivolte ad entrambi i genitori, tipiche dei regimi universalistici scandinavi e in generale del modello sociale del Nord Europa. I dati Istat ci dicono, infatti, che il 40% della forza lavoro femminile sotto i quarant'anni (e il 55% sotto i trenta<sup>12</sup>) non accede alla maternità con tutte le tutele perché la gran parte di esse spettano alla lavoratrice dipendente, mentre il numero di donne che non ha un contratto di lavoro subordinato è in costante crescita. Pertanto ad oggi una grossa fetta di madri precarie risultano impossibilitate a poter usufruire di servizi basilari quali asili nido, *voucher baby sitting*, assegno di maternità, in particolare a causa della loro condizione lavorativa, o peggio ancora della condizione lavorativa precedente alla decisione (più o meno volontaria) di abbandonare il lavoro a seguito della maternità<sup>13</sup>. Nonostante l'evidenza di questa frammentazione delle misure di tutela, che determina sempre più una vera e propria segmentazione dell'erogazione delle prestazioni di welfare, le policy italiane in materia di conciliazione sono state caratterizzate dall'emergenzialità, nonché da misure una tantum (bonus bebè) che non solo non hanno risolto il problema della frammentarietà, ma viceversa ne hanno accentuato il carattere della disomogeneità.

Negli ultimi anni, durante la diffusione della crisi internazionale, mentre venivano introdotte politiche volte a rafforzare il carattere di selettività e di condizionalità nei

---

<sup>11</sup> Questa simulazione, come si avrà modo di approfondire nel testo, è stata elaborata nel 2015, sui dati Istat del 2009-2010. Quindi non si è tenuto conto di tutte le riforme ed i provvedimenti normativi che sono stati approvati successivamente quella data

<sup>12</sup> Il dato è ottenuto considerando non standard le donne che fanno parte delle forze lavoro ma non sono inserite con un contratto dipendente a tempo indeterminato (Fonte Istat Indagine continua sulle forze lavoro 2009).

sistemi di welfare europei (Busilacchi, 2013), è andato affermandosi un dibattito teorico di segno opposto, che ha puntato invece sulla necessità di un ripensamento del welfare in chiave universale (Saraceno, 2015). Tale dibattito in tutti questi anni si è molto concentrato, tra le altre cose, sulla necessità di introdurre strumenti di *reddito minimo garantito* e non sono neppure mancati autori che hanno sostenuto la necessità di introdurre forme di *basic income universale*, erogate su base *individuale*, da corrispondere a tutti i soggetti in età attiva, indipendentemente dalla propria posizione nel mercato del lavoro e dal proprio livello di reddito (senza *means test*), senza che fosse stabilita nessuna forma di contropartita per i beneficiari (Van Parijs, 1997). E' dunque a questo dibattito - all'idea fondamentale di un nuovo welfare universale - che si pensa quando si propone in questo articolo uno strumento tendenzialmente universale per la tutela del reddito delle madri (*child benefit universale*), allo scopo di allargare le maglie delle attuali potenziali beneficiarie dell'indennità di maternità pagata dall'INPS, garantire a tutte le donne il diritto alla maternità, favorendo la loro possibilità di autodeterminarsi e limitando il rischio che la gravidanza divenga un fattore per loro discriminante<sup>14</sup>. Il principale canale di sostegno al reddito per le donne in maternità, come è stato anticipato altrove (cfr. 2), deriva dal pilastro assicurativo del welfare, che per sua natura non copre tutte le madri, bensì solo quelle che hanno maturato i requisiti contributivi. In un mercato del lavoro segnato dalla precarietà lavorativa, particolarmente concentrata nella forza lavoro femminile, questa condizione talvolta si trasforma in una barriera di accesso all'indennità assicurative persino per coloro che potenzialmente potrebbero essere coperte dall'assicurazione pubblica. In questo modo la maternità smette di essere un diritto di cittadinanza universalmente esigibile per divenire concretamente un diritto esclusivo delle lavoratrici con le carriere di lavoro meno discontinue. Il *child benefit universale* che proponiamo – inteso come misura finanziata dalla fiscalità generale – si pone indirettamente l'obiettivo di contribuire a modificare l'equilibrio tra i due pilastri funzionali del welfare – quello assicurativo e quello finanziato dalla fiscalità generale – a vantaggio del secondo pilastro che sarebbe caricato di una nuova funzione distributiva. Infine per verificare alcune di queste ipotesi, utilizziamo i dati analizzati all'interno dell'indagine campionaria dell'Istat "Avere figli in Italia negli anni 2000"<sup>15</sup> per simulare una proposta di introduzione di un *child benefit universale* rivolto a tutte le madri senza copertura assicurativa dell'INPS e finanziato dalla fiscalità generale.

### 3.1 Analisi del campione di riferimento per la simulazione

Per effettuare la seguente simulazione è stato necessario analizzare precedentemente il campione di riferimento dell'indagine Istat. Per quanto riguarda l'universo complessivo di riferimento scelto dall'Istat per l'indagine, esso ammonta a 541.862 nati, 480.251 dei quali sono nati da genitori di cui almeno uno è italiano. Per tale sottopopolazione,

---

<sup>14</sup> Siamo consapevoli che una reale autodeterminazione delle donne presupporrebbe interventi di welfare di altra natura, come per esempio l'introduzione di un *basic income universale e incondizionato* (Morini); d'altro canto il principio di autodeterminazione riferito alle donne non può essere fatto coincidere neppure minimamente al solo diritto alla maternità, che costituisce solo una delle possibili scelte di una donna.

<sup>15</sup> ISTAT, *Rapporto Avere figli in Italia negli anni 2000, Approfondimento dalle Indagini campionarie sulle nascite e sulle madri*, 2014. I dati di questo rapporto fanno riferimento alle Madri di nati nel 2009/2010, anno di raccolta 2012.

rilevata mediante tecnica CATI<sup>16</sup>, è stato definito un disegno a uno stadio stratificato. La stratificazione delle unità della popolazione realizzata dall'Istat è stata condotta sulla base dell'incrocio delle due variabili che costituiscono i principali domini di interesse: la classe di età della madre e la regione di residenza, presenti entrambe nell'archivio di selezione. La stratificazione in base all'età della madre è stata effettuata secondo una classificazione in cinque classi: fino a 24 anni, 25-29, 30-34, 35-39, 40 e oltre. La numerosità campionaria complessiva per le madri italiane, pertanto, è stata fissata in 17.603 unità<sup>17</sup>. Per quanto riguarda invece la sotto-popolazione delle madri straniere, l'universo di primo stadio è costituito dai 180 comuni in cui si sono registrate 28.953 nascite da genitori stranieri, variamente distribuite tra le macro-aree di provenienza della madre. La dimensione complessiva del campione di madri da intervistare è stata fissata pari a 2.000 unità; per ragioni di tipo organizzativo legate alla rilevazione, si è deciso di considerare come universo di primo stadio i comuni in cui sono avvenute almeno 50 nascite da madri straniere nel periodo di riferimento.

Nella Tabella 1 è possibile osservare una distribuzione delle madri del campione analizzato, sia per quanto riguarda le caratteristiche lavorative, sia per quanto riguarda le caratteristiche territoriali, il numero di figli, la tipologia della coppia (componenti italiani o stranieri). Questa prima tabella ci offre già uno specchio della condizione delle madri nel nostro Paese, innanzitutto è possibile riscontrare che con l'aumento del numero dei figli diminuisca la quota di madri occupate, passando da un 57,8% per il primo figlio ad un 39% per 3 o più figli. In secondo luogo risulta più problematica la condizione delle madri residenti nel Sud Italia: rispetto al 63% del Nord-Ovest solo il 37,4% risulta occupata e il 47,4% risulta casalinga, contro il 25,9% delle residenti nel Nord-Ovest. Allo stesso modo è possibile riscontrare una percentuale più bassa rispetto al Nord Italia per quanto riguarda il lavoro dipendente ed in percentuale più alta per quanto riguarda il lavoro autonomo e di collaborazione continuata e continuativa. Si

---

<sup>16</sup> Il termine CATI (Computer-Assisted Telephone Interviewing) indica una modalità di rilevazione diretta di unità statistiche realizzata attraverso interviste telefoniche, dove l'intervistatore legge le domande all'intervistato e registra le risposte su un computer, tramite un apposito software. L'Istat rende disponibili i file standard delle Indagini campionarie sulle nascite e le madri. L'edizione 2012 ha come popolazione oggetto d'indagine gli iscritti in anagrafe per nascita nel periodo luglio 2009 – giugno 2010. In questa edizione, oltre all'indagine CATI svolta in modo da garantire la continuità con le edizioni precedenti, è stata effettuata una Indagine sulle madri straniere con tecnica PAPI. Si rendono disponibili due file standard.

CATI (Long Form): Viene reso disponibile un file realizzato con un questionario long form somministrato con tecnica CATI che garantisce la continuità con le edizioni precedenti 2002 e 2005.

CATI (Short Form) + PAPI STRANIERE: Viene reso disponibile un file unico che mette insieme le interviste CATI (short form) rivolte ad un sottocampione di madri (nati con almeno un genitore italiano) e quelle PAPI rivolte alle madri di nati con genitori entrambi stranieri; tale operazione è resa possibile grazie alla messa a punto di un 'peso unico' di riporto all'universo. Per tenere conto anche della componente straniera, fondamentale per lo studio dei comportamenti riproduttivi in atto, l'Istat ha deciso infatti di suddividere la popolazione di riferimento dell'indagine in due sottopopolazioni sulla base della cittadinanza dei nati (italiani o stranieri) e di condurre la rilevazione con due tecniche diverse. Sul collettivo dei 'nati italiani' (ovvero nati da almeno un genitore italiano) è stata condotta una indagine con interviste CATI, mentre sul collettivo dei 'nati stranieri' (ovvero con entrambi i genitori stranieri) la rilevazione è stata condotta mediante intervista faccia a faccia con questionario cartaceo (PAPI) somministrato da intervistatori comunali appositamente formati.

<sup>17</sup> In realtà era stato fissato a 17.716 unità, ma si è tenuto conto del tasso di caduta osservato nell'indagine precedente.

riscontra infine una condizione più complessa per le madri straniere, con percentuali più basse di occupazione 34,4% e 33,7% contro il 56,6% delle italiane.

**TAB 1 . Distribuzione delle madri di nati nel 2009/2010 per alcune caratteristiche del lavoro – Anno 2012 - Valori %**

CARATTERISTICHE DELLA MADRE	CONDIZIONE PROFESSIONALE (%)					POSIZIONE PROFESSIONALE DELLE OCCUPATE (%)			
	Occupata	In cerca di occ.	Casalinga	Altro	Tot	Alle dipendenze	Autonomo	collaborazione coordinata e continuativa	Tot
N di figli									
1 figlio	57,8	13,3	25,9	3	100	81,2	14,7	4	100
2 figli	52,3	9,3	36,1	2,3	100	81	16,1	2,9	100
3 figli e più	39	8,2	51,3	1,5	100	74,9	18,7	6,4	100
Residenza									
Nord-Ovest	63	9,1	25,9	2	100	84,6	12,8	2,6	100
Nord-est	61,4	9,3	26,2	3,1	100	85	12,3	2,7	100
Centro	58,1	11,7	28	2,3	100	79,8	16,3	3,9	100
Sud	37,4	12,3	47,4	2,8	100	70	22,7	7,3	100
Isole	37,6	13,5	46,6	2,3	100	75,4	20,6	4	100
Livello Istruzione									
Alto	74,6	9,5	13,6	2,3	100	78,3	18,3	3,4	100
Medio	56,8	10,9	29,2	3,1	100	84	12,7	3,3	100
Basso	37,1	11,5	49,6	1,8	100	75,9	18,8	5,3	100
Tipologia Coppia									
Entrambi italiani	56,6	9,3	31,6	2,4	100	80	16,3	3,7	100
Lei straniera/lui italiano	34,4	15,2	47,1	3,4	100	75,2	17	<b>7,7</b>	100
Entrambi stranieri	33,7	17,8	46,3	2,1	100	85,2	10,7	4,2	100
Totale	52,8	10,9	33,8	2,5	100	80,5	15,7	3,8	100

*Elaborazione sui dati Istat 2009-2010*

### 3.2 Analisi della platea delle potenziali beneficiarie

Le potenziali beneficiarie di una misura universale di sostegno al reddito dovrebbero essere tutte le madri che ad oggi non godono di una tutela base, ovvero della copertura dei 5 mesi di maternità, oppure che hanno un'indennità inferiore a quella qui proposta. La misura inoltre riguarderebbe le donne inattive, ad esempio le studentesse o le donne che svolgono compiti di cura familiare (cosiddette casalinghe); le donne disoccupate non iscritte alle liste di collocamento; le stagiste e le tirocinanti, in particolare anche le "tradizionali" tirocinanti che si stanno preparando all'abilitazione professionale per esercitare una professione liberale (avvocato, commercialista, psicologo etc.).

Riguarderebbe infine le donne che lavorano come autonome (collaboratrici e professioniste), ma non hanno un adeguato pregresso contributivo; in altri termini dovrebbe rivolgersi alla platea delle lavoratrici intermittenti.

Per quanto riguarda quelle madri che hanno diritto ad una indennità o ad un assegno di maternità inferiore a quella indicata con la presente misura, si propone un assegno per differenza (cosiddetto quota differenziale), che le permetterebbe di raggiungere la quota prevista dalla misura qui analizzata.

Questa proposta<sup>18</sup>, che possiamo facilmente assimilare ad una misura universale poiché legata dalla condizione lavorativa, consiste in un importo da corrispondersi a tutte le madri per 5 mesi, indipendentemente dal fatto che siano dipendenti o autonome, che siano stabili o precarie, che lavorino o che non lavorino ancora ed indipendentemente dall'ammontare della contribuzione previdenziale versata. Per quanto riguarda l'ammontare dell'indennità essa corrisponderebbe al 150% dell'importo dell'assegno sociale, da corrispondere a tutte e donne senza copertura dell'indennità di maternità fornita dall'INPS. Calcolato che l'importo dell'assegno sociale per l'anno 2016 è pari a 448,07 € per 13 mensilità, pari a 5.824,91 € l'anno, il 150% dell'importo annuo è pari a 8.737,4 €, diviso per 12 (così da includere i ratei di tredicesima), il risultato è di 728 euro al mese<sup>19</sup>, pari a un'indennità complessiva di 3.640 euro per madre. L'indennità potrebbe integrare eventuali altre indennità o assegni percepiti dalla madre, se inferiori alla cifra proposta.

**TAB 2. Platea delle madri beneficiarie e costi della misura.**

CONDIZIONE LAVORATIVA DELLE MADRI BENEFICIARIE	Numero delle madri beneficiarie	Costo della misura indennità universale (val. in euro)
Contratto a termine	38.997,96	141.952.574,4
Autonomo	45.156,64	164.370.169,6
Di collaborazione	10.839,51	39.455.816,4
In cerca di occupazione	60.017,29	218.462.935,6
Casalinga	178.392,14	649.347.389,6
Altro	13.788,25	50.189.230
TOTALE	34.7191,79	1.263.778.116

*Elaborazione sui dati Istat 2009-2010*

Partendo dall'analisi dei risultati sul campione in esame e trasponendoli sull'intera platea delle madri del 2012 è possibile fare alcune riflessioni, in particolare che una misura del genere si aggirerebbe intorno a 1,26 miliardi di euro. Tale cifra non sarebbe per nulla costosa per il nostro sistema di welfare, se rapportata ad altre misure, ma

<sup>18</sup> Per l'elaborazione di questa simulazione, si è fatto riferimento alla proposta di child benefit elaborata dal Gruppo Maternità&Paternità ed avanzata alla Regione Lombardia nel 2010. Tale proposta è stata successivamente ripresentata, nel 2015, come emendamento al testo del decreto attuativo del Jobs Act. Pertanto i criteri scelti per l'entità della misura e la platea delle beneficiarie riprendono il testo della proposta, che è possibile approfondire sul sito: <http://maternitapaternita.blogspot.it>

<sup>19</sup> Si tenga conto che l'importo del benefit pari a 728 euro mensili risulta superiore alla soglia di povertà relativa del 2015 riferita ad un individuo solo (pari a 630 euro mensili), ma inferiore alla medesima calcolata per una famiglia con due componenti (1.050,95 euro mensili).

potrebbe, ad avviso di chi scrive, realmente allargare le maglie della protezione sociale anche a quelle madri che ancora non posso beneficiare di alcun sussidio. In primis l'analisi dei costi è fondamentale per sottolineare che stiamo ragionando di policy che non sono così costose come le si vorrebbe descrivere. Infatti il costo dell'indennità di maternità universale si aggira intorno a 1,26 miliardi annuali.

#### 4. Benefici sociali dell'introduzione di una misura universale

Nel primo paragrafo è stato in parte anticipato come, in modo particolare a partire dagli anni Novanta, in Italia (e nel resto dell'Europa), nel mentre prendeva corpo concretamente l'unificazione europea e andavano dispiegandosi le conseguenze economiche e sociali legate ai contenuti del Trattato di Maastricht (Barba, et al, 2016), il rispetto del principio della disciplina di bilancio ha di fatto sostituito, o almeno modificato in modo rilevante, la sostanza di altri obiettivi di politica economica in vigore tra gli stati europei nelle fasi precedenti: l'assicurazione di alti livelli di occupazione (se non esplicitamente la piena occupazione keynesiana), la garanzia del benessere dei cittadini attraverso la promozione di politiche di welfare con caratteristiche (tendenzialmente) universali. Questo profondo cambiamento nei regimi della politica economica europea, è stato in parte alimentato ed in parte ha finito per dare consistenza, all'economia politica "neoliberale" – intesa come una articolata variante storica interna allo sviluppo del paradigma marginalista – che a partire dagli anni Sessanta si è lentamente affermata in quasi tutti i paesi a capitalismo avanzato; in Europa, in modo particolare, questo terreno della riflessione economica è stato egemonizzato, sin dalle sue origini, dal cosiddetto "ordoliberalismo", inteso come una corrente interna allo stesso dibattito neoliberale, su cui nell'ultimo periodo soprattutto una parte consistente del dibattito economico e sociologico ha posto attenzione (Dardot e Laval, 2013).

Sul piano concreto, in Europa in modo specifico, a partire dagli anni Ottanta, si è assistito dapprima al passaggio dei sistemi di welfare universali a la Beveridge verso modelli maggiormente caratterizzati dalla loro "residualità", per utilizzare un'espressione cara a Richard Titmus (1951). Si tratta, cioè, di sistemi di welfare non più rivolti all'universalità dei cittadini, bensì solo ai più poveri (Barr, 1992), con l'idea che lo stato deve svolgere esclusivamente la funzione di assicurare uno standard living minimo allo scopo di evitare, o almeno ridurre, i fenomeni di esclusione sociale. Successivamente, a partire dagli anni Novanta, si è assistito alla graduale affermazione di due diverse tendenze. Da un lato, il principio della "residualità" è stato progressivamente estremizzato, attraverso il ricorso da parte di tutti i principali paesi alla "targetizzazione del welfare", assicurando cioè le prestazioni a categorie sociali sempre più ristrette e definite, con lo scopo presunto<sup>20</sup> di ridurre l'efficienza della spesa pubblica. Dall'altro, soprattutto più tardi a partire dagli anni Duemila, si è assistito al pieno dispiegamento del modello del welfare (Busilacchi, 2013).

Con la crisi economico mondiale cominciata nel 2007 e diffusasi in Europa circa due anni dopo, l'aumento dei tassi di disoccupazione, il calo strutturale dell'occupazione, l'aumento dei livelli di povertà, nonché l'emersione dei fenomeni dei working poors

---

<sup>20</sup> Si leggano al proposito le critiche di A. B. Atkinson sulla targetizzazione dei sistemi di welfare (Atkinson, 2000).

(Piketty, 2014), combinato con l'aumento dei livelli di precarizzazione del mercato del lavoro e delle politiche di ulteriore contenimento della spesa per welfare (Avram, et al, 2013), hanno fatto emergere tutti i limiti della "parcellizzazione" e "categorializzazione" dei sistemi di welfare operanti in Europa ed in Italia.

È a partire da queste brevi considerazioni, tenendo conto in modo specifico ai limiti del sistema di welfare italiano, unitamente alla considerazione di quel dibattito che punta sulla riaffermazione di nuove ipotesi di welfare universale (Saraceno, 2015), che abbiamo pensato di formulare questa proposta sul «*child benefit* universale». Va poi aggiunto, come ampiamente mostrato in un precedente paragrafo, che in molti paesi europei, al netto delle trasformazioni generali dapprima evidenziate, diversamente dall'Italia sono presenti misure di *child benefit* universale.

L'introduzione di un *child benefit* con queste caratteristiche apporterebbe, dal nostro punto di vista, numerosi benefici sociali di vario tipo, non solo sul piano più evidente della redistribuzione del reddito e su quello dell'assicurazione dei living standard.

È stato osservato che un più efficace funzionamento dei *child benefit*, connesso ad altre politiche di welfare (es. asili nido, politiche per la conciliazione dei tempi, ecc...) aiuterebbero ad aumentare i tassi di fecondità nei paesi che mostrano i livelli più bassi, come nel caso dell'Italia (De Boca, et al, 2006). Inoltre, l'introduzione di una misura con queste caratteristiche sarebbe anche in grado di alleviare alcuni squilibri tra nord e sud Italia: come abbiamo spiegato precedentemente, infatti, la maggior parte delle madri in condizioni di vulnerabilità, inattività e disoccupazione, dunque non coperte dall'indennità di maternità erogata dall'INPS, risultano residenti nelle regioni del meridione.

Ma il punto su cui si intende concentrare maggiormente l'attenzione riguarda quella classe di benefici che deriverebbero da politiche volte ad accrescere (seppur relativamente) l'indipendenza economica e la libertà di scelta delle donne. La carenza di reale autonomia economica che può derivare dalla perdita del lavoro a causa della maternità, costituisce ancora oggi un problema che favorisce il ritorno delle donne entro circuiti di dipendenza da strutture sociali tradizionali in cui permane il principio secondo cui le donne debbono continuare a provvedere alla cura di bambini o parenti anziani e malati. La condizione di precarietà difficilmente consente loro la possibilità di operare scelte in totale autonomia e facilmente ne condiziona l'esistenza e la durata. L'unica "sicurezza" e rete di protezione sociale sembra essere talvolta, ancora come sempre, la famiglia di origine e dunque il welfare familiare. Lungi dall'essere un problema privato questo è un immenso problema sociale. Una siffatta situazione limita infatti fortemente le possibilità di valutazione indipendente e lo spettro delle possibilità della donna madre. In più di un caso le donne madri, pur restando nel mondo lavoro nel caso in cui percepiscano un salario che non le consente di crescere il figlio in autonomia, restano vincolate ai legami familiari. E allora la famiglia, mantenendo pressoché inalterato il proprio ruolo di ammortizzatore sociale, conserva il proprio potere su tali working poors donne. Le tensioni collegate alle problematiche economiche hanno influenza tutt'altro che remota anche su fenomeni come la violenza in famiglia.

Alla luce di queste considerazioni, l'introduzione di un *child benefit* a carattere universale viene concepito come un passaggio intermedio in vista dell'introduzione di un basic income a carattere universale e incondizionato ed erogato su base individuale (Van Parijs, 1997), inteso come unica misura veramente in grado di assicurare l'autonomia pieni dei soggetti. Molti economisti e studiosi sostenitori del basic income (Glyn, 2007)

hanno sostenuto infatti che l'introduzione del basic income universale difficilmente può avvenire in un'unica riforma, senza passare attraverso un articolato processo di sperimentazioni, tali da smussare e superare le iniziali diffidenze dovute all'introduzione di una misura individuale e incondizionata. D'altro canto, come è stato anticipato altrove, l'ipotesi del child benefit universale, può configurarsi esclusivamente come "tappa intermedia", poiché altrimenti finirebbe per far coincidere la "libertà di scelta delle donne" esclusivamente con la "libertà di diventare madri", riducendo nei fatti l'esistenza delle donne a quella della riproduzione. Al contrario, solo concependo questa proposta come "tappa intermedia" verso l'affermazione di un reale "reddito sociale di autodeterminazione" (Morini, 2010) si può apprezzare a pieno la potenzialità di questa proposta.

## Bibliografia

Ahn, N. and Mira, P., 2002. A note on the changing relationship between fertility and female employment rates in developed countries. *Journal of population Economics*, 15(4), pp.667-682.

Ascoli, U. (2012), *Il welfare in Italia*, Bologna, Il Mulino. Ascoli U., Pavolini, E., (2015) *The Italian Welfare State in European Perspective: A Comparative Analysis*, in U. Ascoli, E. Pavolini ; Bristol, Policy Press; pp. 1 - 272 (ISBN: 9781447316886)

Ascoli U., (2011) *Il welfare in Italia*, il Mulino.

Atkinson, A., 2000. *La povertà in Europa*. Il Mulino.

Avram, S. e Figari, F. e. a., 2013. *The distributional effects of fiscal consolidation in nine eu countries*. Tech. rep., Euromod Working Paper.

Barba A, M. D'Angelillo, S. Lehndorff, L. Paggi, A. Somma, Rottamare Maastricht, *Derive Approdi*, Roma, 2016

Barr, N., giugno 1992. *Economic theory and the welfare state: A survey and interpretation*. *Journal of Economic Literature* XXX, 741\_803.

Blanchard, O. and Pérez, D., (1999) *Macroeconomia: teoria e política*. *Rio de Janeiro, Campus*.

Burgio G., Capparucci M.; Sancetta G. (a cura di) (2009) *Mercato del lavoro e protezione sociale nell'Unione Europea*. Università La Sapienza (Collana convegni)

Busilacchi, G., 2013. *Welfare e diritto al reddito. Le politiche di reddito minimo nell'Europa* a 27. Franco Angeli.

Capparucci M. (2004), *Il mercato del lavoro e la flessibilità. Teorie ed evidenze empiriche*, Giappichelli, Torino

Dardot, P., Laval, C., . *La nuova ragione del Mondo. DeriveApprodi*, Roma, 2013

Del Boca D. e Locatelli M. *The determinants of motherhood and work status: a survey*, CHILD Working Paper n.15, 2006

Deriu F. (a cura di) 2008 *Orizzonti difficili. Instabilità lavorativa e scelte famigliari* a Roma. Carocci editore

Dovigo, F. (2007), *Strategie di sopravvivenza. Donne tra famiglia, professione e cura di sé*, Milano, Mondadori.

Duvander, A.Z. and Andersson, G., 2006. Gender equality and fertility in Sweden: A study on the impact of the father's uptake of parental leave on continued childbearing. *Marriage & Family Review*, 39(1-2), pp.121-142.

Duvander, A.Z. and Andersson, G., 2006. Gender equality and fertility in Sweden: A study on the impact of the father's uptake of parental leave on continued childbearing. *Marriage & Family Review*, 39(1-2), pp.121-142.

Esping Andersen G., (2005) *Le nuove sfide delle politiche sociali del XXI secolo. Famiglia e rischi sociali. Dal fordismo alla sociologia dei servizi in Stato e Mercato*. N74, pp 181-206

Esping Andersen G., (2009) *The incomplete devolution. Adapting welfare state to womens's new Roles*, Cambridge: Polity Press.

Ferrera M. (2013), *Neowelfarismo liberale: nuove prospettive per lo stato sociale in Europa*. *Stato e mercato*, n. 33(1), pp. 3-36.

Ferrera, M. e Maino, F. (2012), *Quali prospettive per il Secondo Welfare?*, in M. Bray e M. Granata (a cura di), *L'economia sociale: una risposta alla crisi*, Roma, Solaris, 2012, pp. 125-134.

Ferrera, M. Maino, F. (2011) *Il «secondo welfare» in Italia: sfide e prospettive*, in *Italianieuropei*, n. 3, pp. 27- 42

Fumagalli A., (2008) *Bioeconomia e capitalismo cognitivo, Verso un nuovo paradigma di accumulazione*, Carocci.

Glyn, A., 2007. *Capitalismo scatenato. Globalizzazione, competitività e welfare*. Francesco Brioschi Editore.

Kazepov Y. e Arlotti M., 2007, I processi di sussidiarizzazione delle politiche sociali, in Magnani C. (a cura di), Beni pubblici e servizi sociali in tempi di sussidiarietà, Giappichelli, Torino.

Kazepov Y., 2008, The Subsidiarisation of Social Policies: Actors, Processes and Impacts, «European Societies», vol. 10, n. 2, pp. 247-273.

MORINI C., (1999) Alla ricerca della libertà: donne e reddito di cittadinanza, in: Aa.Vv, "Tute Bianche", Derive-Approdi, Roma, pp. 45-54.

Morini, C., 2010. Per amore o per forza: femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo. Ombre corte.

Palier B. (2010), *Continental Western Europe*, in Castles et.al 2010 ( a cura di) *The Oxford handbook of the welfare state*. Oxford University Press

Palier B. (2013), Social policy paradigms, welfare state reforms and the crisis. *Stato e mercato*, n. 97, pp. 37-66.

Piketty, T., 2014. Il capitale nel XXI secolo. Bompiani.

Rapporto ISTAT, Avere figli in Italia negli anni 2000, a cura di Sabrina Prati e Cinzia Castagnaro, 2014.

Salmieri, L. (2006), Coppie flessibili. Progetti e vita quotidiana dei lavoratori atipici, Bologna, Il Mulino.

Saraceno, C., Olagnero, M. e Torrioni, P. (2005) First European Quality of Life Survey. Families, Work and Social Networks, European Foundation for Improving Working and Living Conditions, Luxembourg, Office for Official Publication of the European Commission.

Saraceno, Chiara. "Il lavoro non basta." La povertà in Europa negli anni della crisi (2015).

Schizzerotto A., (2002), Vite ineguali. Diseguaglianze e corsi della vita lavorativa e il tramonto del sogno americano delle famiglie italiane, in P.Villa (a cura di) Generazioni flessibili. Nuove e vecchie forme di esclusione sociale. Carocci. Roma, pp 25-47

Sloof, Randolph; Leuven, Edwin; Oosterbeek, Hessel & Sonnemans, Joep (2003). An experimental comparison of reliance levels under alternative breach remedies. *The Rand Journal of Economics*.

Standing, G. (2011). *The Precariat*. London: Bloomsbury Academic.

Standing, G. (2014). *A Precariat Charter: from denizens to citizens*. London New York: Bloomsbury Academic.

Titmuss, R. M., 1951. *Essays on the welfare state*. Routledge.

Van Parijs, P., 1997. *Real freedom for all: What (if anything) can justify capitalism?*  
OUP Catalogue.

## INSEGNARE IL GUSTO, FATTORIE DIDATTICHE E SAPERI DI GENERE

Aide Esu, Silvia Doneddu

### 1. Introduzione

Tra gli anni novanta e duemila si intensifica l'attenzione a livello europeo sulla presenza femminile in agricoltura e sul ruolo della donna come soggetto attivo nello sviluppo rurale. Da un lato, un'importante spinta alla riflessione è fornita dai documenti di indirizzo europeo, come per esempio gli studi che approfondiscono la relazione sempre più forte tra l'agricoltura multifunzionale e il ruolo della donna, dall'altro, si avviano importanti programmi dell'Unione Europea quali Equal1 e il Leader che pongono al centro delle politiche le questioni di genere nell'ambito agricolo e rurale (Bertolini, 2014). Si approfondiscono campi di analisi quali: la struttura e l'organizzazione delle imprese femminili, il ruolo delle donne nelle imprese multifunzionali e il legame tra donne e capitale sociale in agricoltura (Sanlorenzo, 2011). E' importante sottolineare come, nell'ultimo decennio, il mondo agricolo abbia registrato importanti cambiamenti nella presenza delle donne come titolari d'azienda. Un dinamismo riscontrabile statisticamente. In Italia, mentre le aziende agricole complessivamente si riducono, quelle agrituristiche, tra 2003 e 2012, crescono del 57,3%. Nello specifico le aziende condotte da donne aumentano del 67,9%, mentre quelle a conduzione maschile crescono del 51,9%. Le aziende agrituristiche dunque si espandono e le donne conduttrici aumentano percentualmente più dei conduttori (Adua, 2014). Nel complesso le donne gestiscono il 35,3% del totale di queste aziende (Conterio 2012). Tra le attività che le conduttrici integrano nei processi di multifunzionalità troviamo le fattorie didattiche che sono disciplinate da normativa nazionale e regionale. Le fattorie didattiche nascono con l'obiettivo di offrire un servizio educativo complesso che interessa la sfera ambientale, l'alimentazione e il trasferimento dei saperi attraverso strumenti esperienziali.

La nostra riflessione propone un caso di studio relativo all'insegnamento del gusto operato da un gruppo di 13 fattorie didattiche del Medio Campidano (Sardegna) aderenti al progetto di educazione alimentare *Satu po Imparai (l'orto per apprendere)*. Si tratta di una politica pubblica di alimentazione scolastica caratterizzata da un gruppo di lavoro con una forte connotazione di genere (Azienda Sanitaria Locale, scuole, aziende agricole, gestori mense scolastiche e amministrazioni locali). Nella sua complessità il progetto tende a costruire socialmente il gusto attraverso nuovi linguaggi e nuove pratiche esperienziali e vede protagoniste le donne in un inconsapevole ruolo di *femocrats* e di innovatrici della multifunzionalità agricola.

La ricerca sulle donne in agricoltura è stata a lungo dominata dal *frame* dell'azienda a conduzione familiare, (Brandt 2002); è soltanto a partire dalla fine degli anni '90 che l'interesse si sposta verso le questioni riguardanti l'identità di genere. La letteratura sull'identità di genere in agricoltura riconosce un ruolo pionieristico al lavoro svolto da Berit Brandt a partire dal 1995. In particolare, una prima ricerca sulla pubblicità dei trattori ha messo in luce la funzione simbolica dell'egemonia maschile in agricoltura legata alla forza e alla capacità di controllo. Più tardi, altri studi (Morris e Evans 2001, Saugeres 2002, Liepins 2000 etc.) condotti in diversi contesti geografici – Stati Uniti,

Nuova Zelanda, Gran Bretagna – hanno confermato l’interpretazione della costruzione sociale dell’identità di genere in agricoltura. L’associazione simbolica alla forza maschile, alla capacità di sopportare un duro e pesante lavoro insieme alla minimizzazione del lavoro delle donne, contribuisce a rafforzare la contrapposizione dei generi: le donne vengono rappresentate nel ruolo ancillare della cura domestica, della produzione del piccolo orto e di tutti i lavori legati al cibo. Secondo numerosi autori l’identità maschile è ancorata alla proprietà aziendale e alla posizione occupazionale riconosciuta. Nella definizione del ruolo dominante è fondamentale la patrilinearità nell’attribuire il titolo della proprietà, nello specifico Shorthall (1999) riconosce alla proprietà una funzione chiave nella strutturazione della subordinazione di genere nelle aziende agricole. L’identità femminile è invece collocabile in ciò che Pateman (1988) definisce il “contratto sessuale”: la posizione delle donne in relazione allo status di “moglie”. Nell’ordine patriarcale della famiglia agricola è l’agricoltore maschio a ricoprire il ruolo di proprietario dell’azienda e a prendere le decisioni principali, occupando anche un ruolo pubblico nella partecipazione ai forum delle organizzazioni agricole (Brandth, 2002,). Gli studi di genere in agricoltura hanno messo in evidenza come il ruolo delle donne in azienda sia prevalentemente confinato alla produzione del cibo ed a quello di forza lavoro subordinato e flessibile che si adatta al ruolo di assistenza. Pochi studi femministi hanno preso in considerazione il sistema patriarcale (Delphy, 1984) e le forme di sfruttamento (Delphy and Leonard, 1992). E’ convinzione di Christine Delphy che lo studio dei modi di produzione delle aziende agricole possa mettere in luce il mancato riconoscimento del lavoro delle donne nell’azienda familiare, lo sfruttamento non sarebbe determinato da ciò che le donne fanno in azienda ma dalle relazioni. Generalmente, il lavoro agricolo è definito a partire dall’ambito strettamente produttivo delle coltivazioni e/o allevamenti e relega ai margini tutto ciò che non è strettamente remunerato, che, come un’ampia letteratura ha dimostrato, riguarda la sfera produttiva del lavoro femminile. Un interessante articolo di Peta Tancred sottolinea le complessità del lavoro agricolo femminile e le sfide che esso pone al concetto di lavoro in sociologia. La sociologia del lavoro avrebbe grandemente beneficiato degli studi sul lavoro domestico in agricoltura, soprattutto nella definizione di temi quali compiti, qualificazioni, luoghi di lavoro e distribuzione tra sfera produttiva e riproduttiva e gradi di interdipendenza (1995, 13). Ma soprattutto l’autrice enfatizza la natura socialmente costruita delle competenze “natural”, i cosiddetti *skills invisibili* che danno per scontate competenze quali cucire, cucinare, la cura e quelle della sfera emotiva, tutte generalmente prive di ogni riconoscimento formale. La nostra ricerca si inserisce lungo le linee tracciate da Whatmore (1991) che suggerisce il superamento delle transizioni del maschile e del femminile come categorie statiche del mondo agricolo, capovolgendo l’analisi e studiando invece come queste due categorie si costruiscono a partire dai significati e dalle pratiche. Per questo è rilevante guardare con attenzione al significato di casa e di lavoro ed a come, in questo caso, le due unità siano coincidenti e come le ideologie dell’unità domestica e di quella agraria rafforzino il processo di sfruttamento patriarcale. E’ in quest’ottica che Wright e Annes (2014) esaminano il ruolo delle donne nelle aziende agrituristiche mettendo in luce come riescano ad imporre un’immagine dell’azienda in cui le performance educative e quelle di *loisir* costituiscono una nuova forma di potere evidenziando le intersezionalità tra genere, economia (gestione aziendale/produzione), sviluppo agricolo e creatività.

Avakian e Haber (2006) hanno richiamato l'attenzione sulla crescente visibilità di femminismo e cibo quale nuovo campo di studi. In quest'ottica si esaminano in particolare tre ordini di problemi: la produzione del cibo e del mercato del lavoro (*materiale*), le relazioni con l'alimentazione (*corporale*) ed infine la responsabilità per la produzione del cibo nelle mura domestiche (*socio-culturali*). Le autrici sottolineano come queste tre problematiche meritino attenzione di studio e di teorizzazione. Tralasciamo ogni riflessione sugli aspetti di ordine corporale, meno pertinenti per la nostra discussione, e soffermiamoci sugli aspetti di ordine socio-culturale e materiale più vicini ai temi affrontati nella nostra ricerca. L'antropologia ha tradizionalmente sviluppato importanti studi sugli aspetti di ordine socio-culturale, in particolare sul ruolo identitario attribuito al cibo (Counihan 2004, Devasahayam, 2005). Un prolifico filone di studi ha messo in luce come cucinare i piatti dell'appartenenza etnica rafforzi le catene identitarie specie in condizione di migrazione. Allen e Sachs richiamano la rilevanza del lavoro seminale di DeVault nel documentare il ruolo centrale delle donne nel *caring/feeding*, tuttavia questa interpretazione è messa in discussione dalla teoria femminista che richiama la rilevanza dell'intersezionalità di razza, genere e classe che fa emergere un quadro assai più complesso delle forme di esclusione di genere (Narayan 1995, Hooks 1998). In relazione alla dimensione materiale scarsa attenzione è dedicata alla posizione svantaggiata ricoperta dalle donne nell'*agrifood* (sono assoggettate a regimi salariali sottopagati e ricoprono ruoli deprofessionalizzanti), a questo si aggiunga, come abbiamo sottolineato nelle pagine precedenti, che l'analisi di genere in agricoltura è marginale. Se da un lato è opinione di Allen e Sachs che gli studi di sociologia del consumo e di sociologia rurale vedano i consumatori come soggetti *ungendered* (2012, 26), dall'altro enfatizzano anche l'assenza del femminismo in relazione agli sforzi delle donne nel trasformare il sistema dell'*agrifood* (*grassroots actions*, di cambiamento delle politiche di consumo, sostenibilità etc.). Avanzano l'ipotesi che si tratti di azioni di donne, non necessariamente coscientemente femministe e che il movimento femminista raramente prenda in considerazione questioni legate a donne e cibo (2012, 35). Anche nell'attivismo dei movimenti della sostenibilità rurale USA il ruolo delle donne permane subalterno e si riallinea alla "normalizzazione" delle relazioni di genere. E' bene sottolineare che emergono, con una progressiva forza teorica, le posizioni dell'ecofemminismo e le derivazioni che nei decenni successivi alla sua nascita hanno costituito la base dei movimenti di *lucha de las mujeres campesinas* in America Latina. L'importante collegamento tra lo sfruttamento della terra e della donna nell'ambito di un movimento che pone al centro la difesa delle colture e delle sementi tradizionali, il patrimonio della biodiversità o della *memoria biocultural* (Toledo, 1996), ci porta a ragionare su strutture di lotta complessa che vedono un femminismo strettamente connesso alla natura che supera le concezioni dell'ecofemminismo per approfondire tutte le intersezionalità del capitalismo e dell'eteropatriarcato, da cui deriva lo sfruttamento del lavoro della donna. Parliamo di un femminismo in lotta contro i grandi progetti dell'agroindustria ma che rivendica contemporaneamente lo smantellamento dei sistemi culturali tradizionali in un'ottica conflittuale *interna e orizzontale* su obiettivi quali la successione della terra alle donne, la valorizzazione del lavoro agricolo e rurale che vede le donne protagoniste nella trasmissione dei saperi ancestrali e tradizionali (Puleo 2011; Soler 2011; Perez Orozco 2014; Ottman 2005).

## 2. Il caso di studio

Introduciamo brevemente il caso di studio: il contesto territoriale, la rete degli attori partecipanti al progetto *Satu po imparai* ed una sintetica descrizione dei percorsi. Questa introduzione è funzionale per comprendere il contesto in cui si sviluppano le domande di ricerca che ci siamo poste. È utile sottolineare che si tratta di una attività ancora in corso e che questi sono i risultati preliminari della nostra indagine. Siamo state chiamate a monitorare gli esiti del programma sulle fattorie didattiche dall'Agenzia per lo sviluppo rurale della regione Sardegna (Laore) per misurare quali cambiamenti fossero intervenuti nel gusto e nei consumi dei bambini e delle insegnanti. Esiti che abbiamo misurato mediante la somministrazione di questionari a genitori ed insegnanti e attraverso l'osservazione partecipata degli incontri scuola-fattoria.

Fin dai primi incontri del gruppo di lavoro abbiamo osservato la straordinaria partecipazione femminile tra le figure istituzionali, tra i gestori delle mense, tra le insegnanti e tra le imprenditrici agricole. Abbiamo ritenuto che l'osservazione etnografica dei laboratori in fattoria e nelle scuole associata ad interviste con le partecipanti alla rete fossero gli strumenti d'indagine più pertinenti per cercare di approfondire le riflessioni su alcuni temi che ci sembrano particolarmente rilevanti:

- a) nella sua complessità il progetto tende a costruire socialmente il gusto attraverso nuovi linguaggi e nuove pratiche esperenziali; ci siamo chieste quale fosse il contributo, in termini *femocrats*, di questo processo; quanto i linguaggi tecnici (agrario e sanitario) fossero *gender-blind*, oppure, al contrario, quanto fosse rilevante la dimensione emozionale nel trasmettere i saperi del cibo; se e come, questa buona prassi possa veicolare un *soft power* promotore di cambiamento e di nuove consapevolezza;
- b) ci siamo chieste se la capacità delle donne rurali di usare strumentalmente la multifunzionalità non costituisse una sorta di *soft power*, che consente di costruire uno spazio autonomo di visibilità e di riconoscimento del loro ruolo aziendale;
- c) i saperi del cibo sono culturalmente associati alla sfera del lavoro domestico, e dunque privi del riconoscimento di un valore economico: ci siamo chieste come queste pratiche abbiano attivato un processo di riconoscimento delle professionalità, delle competenze, dell'innovazione, nell'ambito della multifunzionalità agricola;
- d) quale è stato lo spazio/ruolo riconosciuto alle imprenditrici nel "fare maschilità" attraverso i saperi di genere, e quali processi questo abbia attivato.

### 2.1 Contesto

Da decenni le linee programmatiche dell'UE ribadiscono come una delle sfide per lo sviluppo rurale riguardi il mantenimento della popolazione rurale nei territori. Questo processo è da considerarsi relazionale a molteplici variabili sociali, economiche e culturali che vedono la donna focus di un'analisi specifica che interessa il contesto occupazionale, le economie locali e di scala e le politiche pubbliche. L'approccio Leader, in questo senso, ha cercato negli anni di portare le abitanti e gli abitanti dei territori al centro della programmazione e dello sviluppo delle azioni come soggetti attivi. Il

progetto *Satu po Imparai* si inserisce in questo percorso come strumento non solamente di educazione alimentare ma persegue obiettivi territoriali più articolati che ci permettono di riflettere sulla costruzione dell'identità femminile connessa alla produzione materiale ed immateriale e alla creazione e al rafforzamento di reti territoriali.

Il territorio di studio comprende 28 Comuni, con una dimensione media di popolazione per Comune pari a 3.666 abitanti. Il quadro demografico mostra sostanzialmente un territorio caratterizzato da elementi assimilabili ai contesti di crisi della maggior parte delle aree rurali europee. La popolazione residente totale rilevata nella Provincia del Medio Campidano al 2016 è di 99.320 abitanti di cui il 50,5% donne. La popolazione della provincia costituisce circa il 6,2% della popolazione complessiva della Sardegna (Sardegna Statistiche). Il tasso di occupazione femminile è del 25% mentre la media regionale si assesta sul 30%; il tasso di inattività femminile è del 53%. Nell'arco di un decennio il calo progressivo della popolazione si attesta sul 5,24%, il tasso più elevato dell'intera regione. Complessivamente i dati mostrano un territorio che esercita un peso negativo rilevante sulla demografia regionale. Infatti il saldo naturale presenta crescenti valori negativi (-530) che risultano essere più che raddoppiati nell'arco di un decennio, il tasso di crescita negativo della popolazione è ampiamente al di sopra dei valori regionali, il -5,31% a fronte del -3,28 dell'intera isola. Questo dato associato ai valori crescenti dai saldi migratori fotografa un territorio che si impoverisce progressivamente nella sua componente di popolazione attiva. L'indice di popolazione attiva è, infatti, al di sotto dei valori regionali (il 65,3% contro il 66,1% della media isolana). L'indice di ricambio della popolazione attiva evidenzia in modo ancor più macroscopico l'impoverimento demografico del territorio, la provincia del Medio Campidano registra valori del 165,8 contro un valore regionale del 158,1 ed un valore nazionale del 126,5. Un quadro drammatico che viene rafforzato dall'indice di vecchiaia che evidenzia il declino demografico di questa provincia, infatti in questa provincia risiedono 7,1 anziani per ogni bambino (6,2 Sardegna; 5,2 Italia).

## 2.2 La rete

Il progetto "*Satu po imparai*" è stato promosso dall'Agenzia regionale per lo sviluppo rurale (Laore Sardegna) e dalla Provincia del Medio Campidano. Nasce nell'anno scolastico 2009/2010 dall'incontro tra il mondo della scuola e il mondo rurale rappresentato dalle fattorie didattiche iscritte all'albo regionale. L'iniziativa prende spunto dal programma interregionale di comunicazione ed educazione alimentare denominato "Cultura che Nutre" promosso dal Ministero delle politiche agricole e forestali e concretizzatosi in Sardegna con il programma operativo regionale "Saperi in Campagna". L'azione sulle mense scolastiche è stata avviata su richiesta delle scuole aderenti ai percorsi didattici in fattoria. Si è pertanto costituito un gruppo di lavoro al quale hanno partecipato figure professionali con competenze diverse e che ha portato alla realizzazione di un capitolato d'appalto tipo. Il capitolato d'appalto tipo, che raccoglie le esperienze più innovative a livello regionale e nazionale, è stato poi proposto come strumento di supporto per i comuni del territorio nell'appalto del servizio di ristorazione scolastica con l'obiettivo di innovare il procedimento facendo leva sulla qualità e non sul prezzo. L'intento finale era quello di generare politiche pubbliche di sana alimentazione capaci di creare ricadute positive in termini di sostenibilità

ambientale, economica e sociale. Il capitolato finale è il risultato di un processo partecipativo che ha visto la creazione di una rete promossa dalla Provincia del Medio Campidano, dall'agenzia LAORE Sardegna, dal Servizio Igiene degli Alimenti e della Nutrizione della Azienda Sanitaria Locale di Sanluri (SIAN), cui hanno aderito i Comuni della Provincia, le scuole per l'infanzia e le scuole primarie, le organizzazioni di categoria dei produttori agricoli, le fattorie didattiche, i gestori dei servizi di mense scolastiche che operano nel territorio della Provincia, i Gruppi di Azione Locale Linas-Campidano e Marmilla attuatori dei programmi LEADER sullo sviluppo rurale.

**Grafico 1: La rete del partenariato e dei soggetti attivi nel progetto "Satu po Imparai"**



In una prima edizione il capitolato è stato applicato per tre anni cui è seguita un'azione di monitoraggio che ha portato alla definizione di un documento finale d'appalto tipo cui fanno riferimento la gran parte dei comuni che erogano un servizio di ristorazione scolastica. Il capitolato prevede di: 1) fare ristorazione scolastica con i prodotti agroalimentari di qualità certificata (DOP, IGP, Biologici), tradizionali e a filiera corta della Sardegna; 2) associare alla mensa un'attività di educazione alimentare che coinvolga la scuola, le famiglie, il mondo agricolo e i gestori del servizio di ristorazione; 3) migliorare la sostenibilità ambientale, sociale ed economica della ristorazione scolastica per il territorio e la salute delle nuove generazioni.

Al X Forum Compra Verde, evento rivolto agli appalti pubblici sostenibili che ha coinvolto nell'edizione 2016 diciassette paesi, l'Agenzia Laore è stata premiata nell'ambito della sezione "Miglior Politica" per il progetto Satu po Imparai e uno dei comuni partecipanti alla rete del progetto (il comune di Samassi), ha ricevuto il Premio Mensa Verde, destinato alle mense che hanno mostrato una particolare attenzione alla qualità del cibo (biologico, km zero, stagionale, equo-solidale) e alla riduzione degli impatti ambientali e sociali legati alla gestione della mensa. Il progetto si è distinto vincendo precedentemente altri riconoscimenti a livello regionale e nazionale.

### 2.3 I percorsi didattici

Al protocollo tipo, funzionale all'implementazione di una politica pubblica di promozione di una sana alimentazione, sono associati i percorsi didattici delle scuole dell'infanzia e

primaria e le fattorie didattiche. I percorsi didattici sono coordinati con gli interventi del servizio ristorazione, infatti prevedono l'educazione delle nuove generazioni e delle famiglie ad una corretta alimentazione in un'ottica di filiera; far conoscere e promuovere il consumo dei prodotti agroalimentari tipici del paniere del territorio; valutare e sperimentare la possibilità di introdurre nelle mense scolastiche il consumo dei prodotti agroalimentari tipici del Medio Campidano; far conoscere, trasferire e valorizzare il patrimonio di saperi del territorio rurale.

Il piano educativo ha pianificato diversi momenti con le aziende agricole, un appuntamento preparatorio a scuola, seguito da due laboratori in azienda ed un incontro di chiusura con i genitori presso gli istituti scolastici<sup>1</sup>. Le referenti delle fattorie didattiche hanno un approccio pedagogico fortemente inclusivo capace di semplificare concetti apparentemente complessi come per esempio la chimica della lievitazione naturale, o il ciclo produttivo del miele. Caratterizzano la comunicazione e le attività dei laboratori con una forte relazione empatica capace di utilizzare linguaggi differenti in base all'età e al contesto. Nella didattica in azienda il contatto con la natura, gli animali e le pratiche di manipolazione del pane, della pasta, l'estrazione miele, la mungitura e la preparazione del formaggio è fortemente coinvolgente. L'esperienza in azienda consente alle bambine ed ai bambini di sviluppare un processo di apprendimento circolare con i contenuti affrontati negli incontri svolti a scuola. Le bambine e i bambini manifestano un alto grado di interesse per gli elementi esperenziali vissuti in azienda e grazie alla partecipazione attiva nei processi sperimentano, apprendono e si incuriosiscono rispetto al cibo che fino a quell'esperienza non consumavano. Imparano a riconoscere i profumi, mungono la pecora e sperimentano il tepore del caglio dopo la rottura della cagliata, preparano le formine di formaggio che poi porteranno a casa, apprendono a trattare la pasta madre per preparare la panificazione, a lavorare l'impasto del pane-pizza, a lavorare sulla massa creando differenti tipologie di pasta. Si tratta di un processo di conoscenza diretta con il ciclo del cibo, dalla materia prima fino al suo consumo, attraverso pratiche dirette a stimolare il gusto. L'esperienza diretta del cibo, l'apprendimento del ciclo produttivo e dei processi di trasformazione fino all'assaggio finale assumono un valore pedagogico fondamentale nel percorso educativo.

### 3. Discussione

Il caso di studio *Satu po imparai* mette in luce una *agency* di genere articolata su più piani, la capacità a dar luogo ad una rete, implementarla e gestire piani comunicativi complessi – quello istituzionale burocratico, medico e pedagogico – e tradurre contenuti tecnici in argomenti fruibili per l'infanzia e condividere un percorso tra attori eterogenei. Analizzando le dinamiche da una prospettiva di genere, possiamo affermare che questo caso spinge verso una rilettura del *soft power*, nello specifico si ribalta la visione di alcuni autori che vedrebbero le donne maggiormente caratterizzate nell'esercizio del *soft power* da una leadership relazionale piuttosto che gestionale

---

<sup>1</sup> I percorsi hanno coinvolto nel periodo tra Marzo e Giugno 13 aziende agricole per un totale di circa 220 alunni. Le tematiche sviluppate nei percorsi hanno riguardato: il miele e le api, dal latte-al formaggio, il grano (pane e pasta) e l'orto.

(Fiske, Berdhal, 2007, 601). La ricostruzione delle attività della rete evidenzia lo sviluppo di un modello manageriale di tipo cooperativo. Qui le singole competenze contribuiscono collettivamente a costruire progressivamente un clima organizzativo in cui il mandato generico delle istituzioni – ASL, provincia – è declinato con grande slancio, un pathos che ha consentito di superare le difficoltà iniziali. La componente emozionale è stata fin dall'origine un elemento rilevante, *“era un sogno, che stavamo raggiungendo gradino per gradino, la conquista di un sogno”*, testimonia la funzionaria della provincia.

Fin dai primi incontri la rete si caratterizza per l'informalità delle relazioni, si sviluppa un contesto organizzativo in cui si esce spesso dai luoghi formalizzati delle istituzioni. Il gruppo ha lavorato nelle fattorie e nei luoghi all'aperto, pur mantenendo gli elementi essenziali dei procedimenti formali, redigendo per ogni incontro le verbalizzazioni e registrando i fogli firma. L'informalità delle relazioni non è interpretata come un appiattimento delle singole competenze, i piani professionali e le diverse competenze e responsabilità sono valorizzati per rendere più funzionale il processo. Le responsabili del Servizio Igiene degli Alimenti e della Nutrizione della ASL richiamano, ad esempio, il mantenimento di un piano formale nei confronti dei gestori delle mense per ribadire la loro funzione e professionalità, *“noi ASL abbiamo fatto questa scelta visto che facciamo il controllo nei confronti dei gestori, ma il rapporto era comunque tranquillo e piacevole”* [Medico SIAN].

Le attività sono orientate al pragmatismo per affrontare la ricerca delle soluzioni. In questo contesto emergono episodi che raccontano un'importante flessibilità organizzativa e un approccio problem solving basato sulla concertazione. L'attivazione delle economie locali, uno degli scopi chiave del progetto e tema centrale nell'azione di coordinamento dell'Agenzia Laore, ha portato a definire un capitolato basato sulla qualità degli alimenti e della filiera e non esclusivamente basato sul prezzo. Questo ha facilitato la crescita dei piccoli gestori locali e riducendo di fatto l'interesse e la presenza nelle gare di appalto di grandi imprese e multinazionali che generalmente si aggiudicano con maggiore facilità i bandi, perchè in grado di offrire un servizio al massimo ribasso. All'interno del processo si sono verificate anche situazioni di criticità, come per esempio racconta una delle intervistate, il caso di una segnalazione all'Ufficio Repressioni Frodi del Ministero dell'Agricoltura su presunte irregolarità nel servizio erogato da alcuni piccoli gestori aderenti alla rete. Tale segnalazione ha portato a ripetuti controlli vessatori da parte dei NAS, rischiando di compromettere il buon andamento del progetto. Su suggerimento della ASL il direttore generale dell'Ufficio Repressioni Frodi è stato invitato al tavolo di discussione della rete e attraverso un processo di concertazione sono state individuate le criticità e le soluzioni utili, a norma di legge, per la permanenza nella rete dei piccoli gestori locali. La stessa procedura è stata adottata quando, su proposta di alcuni gestori, si è pensato di abbattere l'uso della plastica per il consumo dell'acqua e sostituire l'acqua confezionata con quella di rete. Ogni nuovo problema è stato affrontato con lo stesso metodo, allargando il tavolo agli interlocutori portatori di interessi per ricercare soluzioni comuni. Nello stesso tempo le problematiche aziendali di approvvigionamento a Km 0 dei prodotti del paniere concordato con la ASL sono oggetto di discussione e di ricerca di soluzioni all'interno della rete. Il mutuo interesse nella rete favorisce lo sviluppo di principi e valori associati alle comunità: condivisione, mutuo aiuto, fiducia. I momenti di incontro dei diversi soggetti della rete sono occasioni di confronto e di apprendimento riflessivo,

l'eterogeneità delle componenti espone a diversi modi di pensare. Attori privati e attori pubblici non solo parlano lingue diverse e perseguono finalità differenti, ma sono da un lato erogatori di servizio e dall'altro affidatari di servizi (gestori mense) che devono rispondere ai contenuti dei capitolati degli appalti. La rete sviluppa relazioni fiduciarie, reciprocità negli scambi, condivisione di metodi e strategie. Senza queste prerogative le eterogeneità della rete non avrebbero potuto armonizzarsi.

La capacità di gestire queste complessità mette in evidenza una altissima capacità manageriale che include diversi piani: relazioni tra soggetti portatori di interessi professionali differenti, semplificazione e omogeneizzazione dei linguaggi, elaborazione del progetto, definizione dentro i parametri e i vincoli amministrativi di un protocollo di appalto tipo che accordasse le esigenze di tutti gli attori del progetto. Non ultimo, gestire le transizioni del progetto dalla sua nascita, allo sviluppo e alla sua realizzazione. Emergono, dunque, figure di donne che, pur appartenendo a mondi professionali differenti – medici, funzionarie pubbliche, imprenditrici agricole e dei servizi di ristorazione – , contribuiscono collettivamente allo sviluppo e alla gestione di un progetto complesso. In riferimento alla parte relazionale emerge un'importante connessione tra un empowerment, generatosi in uno spazio libero dai vincoli delle costrizioni sociali (Wright, Annes 2016, 548), e l'esercizio di un soft power, che interessa sia lo sviluppo individuale che quello collettivo. Si riconosce dunque una forma di empowerment che nasce dalla capacità delle donne di lavorare insieme per sviluppare un potere trasformativo attraverso azioni collettive, che includono forme di cooperazione sociale, economica e politica-istituzionale (Whright, Annes, 2016, 551).

Abbiamo detto come la descrizione del network metta in luce la marcata composizione di genere della rete, anche questo processo, così come sottolineano Allen e Sachs sull'assenza del femminismo nell'influenzare i cambiamenti nell'agrifood, è caratterizzato dalla assenza di una strategia femocrat consapevole. Nessuna partecipante al processo mette al centro della sua azione una ridefinizione in termini femocrat dell'educazione al gusto. L'essere nella rete in rappresentanza della propria istituzione – ASL, comune, provincia –, o dell'azienda, le porta ad affrontare il tema dal punto di vista dell'istituzione o dell'azienda adottando razionalmente un linguaggio gender-blind. Il mandato della istituzione o dell'azienda non ha genere. Ciò che non è contemplato nel mandato è il grado di interesse e di coinvolgimento emotivo che viene apportato al progetto. Al linguaggio gender-blind si contrappone il pathos che sviluppa una comunità di apprendimento in cui i linguaggi medico-scientifici sul cibo contaminano quello dei gestori delle mense, delle insegnanti e delle conduttrici agricole. Il processo avvia una sorta di sviluppo professionale che supera il mandato/mission della propria organizzazione. Si generano pratiche discorsive e prassi operative collettive estendendo il concetto di crescita professionale ad una inconsapevole pratica femocrat, in cui la concretezza delle modalità di azione o la ricerca delle soluzioni prevale su ogni consapevole elaborazione strategica organizzativa gender oriented. Questo favorisce l'espressione di una femminilità in cui le emozioni sostengono la dimensione esperienziale ed introspettiva del cibo come fonte vitale e come processo educativo ad una alimentazione sana e corretta. E' attraverso questa esperienza sensoriale che si palesa ciò che Sutton definisce come un vissuto "individuale ma anche costruito socialmente"(2008, 13). Nella costruzione sociale del gusto questa esperienza di *agency* di genere produce una trasformazione nel mondo maschile dell'organizzazione mostrando come il linguaggio tecnico-scientifico del cibo trova una valorizzazione e una

semplificazione emozionale che genera cambiamento, in cui la relazione, il valore dello scambio dell'azione collettiva attiva un processo innovativo in una politica pubblica. I saperi di genere, cibo, produzione e trasformazione della materia prima, educazione al gusto si traducono in una politica pubblica virtuosa che fa emergere l'invisibilità del lavoro agricolo femminile. E, soprattutto, pongono al centro dell'attenzione i saperi relazionali del cibo, dimostrando quanto affermano Teil e Hennion: "*food is a way of building relationship, with things and people*" (Teil & Hennion, 2004, 25).

Se guardiamo al trasferimento della conoscenza operato nei percorsi didattici appare evidente come questo si realizzi fuori dagli schemi classici dell'insegnamento che presuppone relazioni gerarchiche e di esercizio di potere. I percorsi di educazione al gusto sperimentano un modello comunicativo che non impone il sapere ma lo co-produce, superando i limiti del fare per dover fare. Il linguaggio del fare, dei saperi e dei sapori è dunque veicolo di conoscenza, canale di comunicazione ed esercizio di un soft power efficace ed efficiente veicolato dall'esperienza sensoriale. In generale sono emersi spazi formativi e di apprendimento differenti in diversi percorsi, in contesti eterogenei. La fase di preparazione e di introduzione alle tematiche del percorso sviluppata dalla scuola e diretta ai bambini prima degli incontri con le fattorie, è stata strutturata da parte delle insegnanti attraverso metodologie e approcci didattici differenti. Alcune insegnanti hanno valorizzato le esperienze e le conoscenze di alunni che vivono in aziende agricole o i cui genitori hanno attività di produzione con tipologie affini ai percorsi. Questa metodologia didattica ha evidenziato l'importanza di considerare all'interno del progetto i bambini come attori centrali del processo di formazione e del trasferimento di esperienze e conoscenze tra pari, attraverso una strutturazione dei percorsi comprendente il loro contributo. In questo contesto emerge come l'esercizio effettivo del superamento di un modello educativo dominante, avvenga attraverso la prassi: la trasmissione della coscienza del sé (skills, saperi, strategie, esperienze) viene restituita attraverso l'insegnamento, come esercizio comune di pratiche che superano le divisioni di genere nel fare e nell'apprendimento attraverso la costruzione alternativa del sapere.

Da parte delle referenti-gestori delle mense scolastiche, emerge una forte capacità di mediare i conflitti, di trovare soluzioni organizzative efficienti per ovviare ai problemi operativi e relazionali emersi. La comunicazione e lo scambio di informazioni costanti e rapidi permettono all'interno delle dinamiche di rete una elevata proattività.

Superando le analisi che descrivono la donna in ruolo *tradizionale* mentre svolge il suo lavoro in uno spazio privato con poca visibilità e in forma non riconosciuta sia in casa (produttivo) che in azienda (riproduttivo), si fanno spazio in Europa ricerche che evidenziano la varietà del lavoro delle donne nelle aziende agricole, la molteplicità dei ruoli che rivestono ed il loro contributo sia nella produzione che nei cicli di vita della famiglia (Brandth, 2002, 184, 192). Alcune delle classificazioni riportate da Brandth nella sua riflessione, come la categorizzazione di O'Hara (1994) che distingue il lavoro femminile in 4 gruppi: *working farm wives, women farmers, farm home makers and farm women in paid work*, o l'identità di genere nelle aziende agricole in Europa divise tra *family farm, masculinization e detraditionalisation* Brandth, (2002, 196), ci aiutano a rappresentare il contesto delle donne nell'ambito del progetto. Le aziende partecipanti alla rete e analizzate in questo caso di studio, seppur tutte caratterizzate da una presenza femminile nella gestione delle attività, evidenziano un'eterogeneità nelle forme di conduzione e nella rappresentazione e costruzione del lavoro femminile

nell'ambito sociale e nell'azienda. Possiamo identificare differenti tipologie di organizzazione e gestione femminile:

a) la cooperativa, costituita da soci lavoratori e lavoratrici. Le lavoratrici gestiscono il percorso in fattoria e curano la progettazione e l'implementazione delle reti e delle relazioni insieme ai soci;

b) donne proprietarie d'azienda. Nello specifico evidenziamo due gruppi distinti. Nel primo, il ruolo individuale è principalmente connesso alle attività di gestione dell'agriturismo, dei percorsi scolastici in fattorie e dell'ospitalità. Nel secondo, l'azienda a conduzione familiare ha una gestione esclusivamente femminile. In questo caso le donne si occupano di tutta la filiera dalla produzione alla commercializzazione e chiaramente anche della parte divulgativa legata al percorso di educazione alimentare;

c) la donna come coadiuvante: lavoratrice centrale ed attiva nell'azienda di proprietà del marito. Si occupa in parte della gestione del progetto della fattoria didattica; risulta responsabile della programmazione degli incontri e delle relazioni ma condivide parte del carico di lavoro con il marito;

d) infine si identifica la figura della moglie: è una presenza importante all'interno della gestione dell'azienda soprattutto nella parte relativa all'ospitalità (cucina, servizio, accoglienza...) ma il suo lavoro non è riconosciuto né economicamente, né all'interno dell'organizzazione dell'impresa.

Questo studio, in sintonia con le tendenze emergenti nel mondo rurale europeo, mette in evidenza lenti ma progressivi processi di visibilità delle donne in agricoltura attraverso l'assunzione di un ruolo centrale in cui nuove competenze (saper comunicare), conoscenze e saperi trovano un riconoscimento nel contesto sociale ed economico del mondo rurale. Le donne, non riproducono un modello di produzione maschile, non apprendono passivamente ma sperimentano, rielaborano i saperi e gestiscono non esclusivamente le attività ma anche le relazioni. Le donne assumono dunque una soggettività economica e sociale attiva in spazi sempre più importanti per le piccole aziende rurali che rivitalizzano la produzione e contribuiscono a dare una nuova immagine della ruralità. Integrano i saperi appresi in azienda in una fluidità inclusiva dei generi, come testimonia una giovane imprenditrice in procinto di acquisire la piena titolarità aziendale:

“trasferiamo saperi differenti perché magari io cerco di trasferire quello che mia nonna ha trasferito a me nei laboratori che faccio tipo il pane quando si deve impastare o la farina in generale ...se invece vado a fare i laboratori su latte per forza trasferisco quello che mi ha trasferito mio nonno o comunque mio padre”. [Operatrice fattoria didattica 3]

Un rilevante risultato del progetto è la riflessione e la pratica che porta al superamento di alcuni stereotipi di genere, attraverso la costruzione di nuove *lenti* per osservare la realtà del mondo rurale. In riferimento alle tematiche del progetto si pensi da un lato, alle tipologie di lavoro caratterizzate da una forte e prevalente presenza maschile (es. la pastora che pascola il gregge e fa il formaggio). Dall'altro lato, lo sviluppo di competenze e di manualità che appartengono, nella cultura tradizionale, alla sfera femminile (come per esempio lavorare la pasta, il pane e cucinare), superando gli schemi culturali

preimposti. Attraverso i percorsi educativi delle fattorie didattiche le pratiche del lavoro agricolo femminile associate alle domesticità escono dall'alveo dell'unità familiare e diventano processo di intervento pubblico in cui i saperi di genere reclusi dentro l'invisibilità degli "skill invisibili" trovano un riconoscimento e una valorizzazione. Le difficoltà a conciliare lavoro in azienda e cura dei figli permane ed accomuna le due generazioni di imprenditrici che abbiamo intervistato e testimoniano a distanza di 15 anni la stessa difficoltà ad armonizzare le due sfere:

"io avevo il bambino di sei mesi quando abbiamo iniziato [2001] qui ed è stato un problema perché dal punto di vista organizzativo un papà si può organizzare ma un bambino va accudito e io lo portavo qui. Avevo tutto doppio [...] è cresciuto con gli ospiti. Gli raccontava dei cervi" [Operatrice fattoria didattica 2];

"difficile molto difficile... il primo [figlio] adesso ha sei anni è nato a settembre, a marzo ho iniziato con le fattorie didattiche ... mi alzavo partivo da Arbus alle cinque prendevo lui tutto infagottato e salivo in azienda iniziavo a preparare gli impasti ... il primo anno è stato impegnativo però sempre bello ... comunque avere la possibilità di lavorare e crescere i bambini con te, penso che capiti a pochissime persone non hai lo strazio di portarlo al nido e di lasciarlo lì con gli estranei e poi niente ho preso la mano... anche durante la stagione il bambino è sempre in giro con gli ospiti ..... Diventa pesante da seguire... senti il bambino che piange sai che tua madre sta facendo altro non hai altre persone che possono aiutare quindi all'inizio sei un pò divisa è però .... va bene ci sono molti ospiti che vengono qua da anni che sono come persone di famiglia che ti aiutano" [Operatrice fattoria didattica 3]

Riflettere su quale sia lo spazio e il ruolo riconosciuto alle imprenditrici nel "fare maschilità" attraverso i saperi di genere e quali processi questo abbia attivato, implica sottolineare le sostanziali differenze che scaturiscono dalle rappresentazioni e dalle proiezioni individuali all'interno della sfera produttiva e riproduttiva. Queste differenze spesso si rafforzano sulla base non solamente della storia di vita, ma della replicabilità culturale dei modelli educativi trasmessi. In alcuni casi all'interno della famiglia i saperi trovano dei blocchi di trasmissione strettamente connessi alla rigidità di modelli familiari connotati dalla ripartizione del lavoro in funzione del genere. Il racconto di una delle operatrici di fattoria didattica, oggi responsabile dell'azienda zootecnica di ovini di famiglia insieme alle sue due sorelle, conferma come il padre "*non abbia mai pensato che una donna potesse fare un lavoro da uomo*" e che la loro attività lavorativa in azienda sia iniziata con la diversificazione agrituristica, con mansioni dunque riferite, nell'immaginario del padre, esclusivamente alla cucina: "*forse lui ci vedeva in cucina...ma non è lavoro di cucina*".

Superando la staticità delle categorie, trova spazio una sintesi nella quale si associa la caratterizzazione tradizionale della divisione dei saperi con la suddivisione dei carichi in base al genere. Il "fare maschilità" è spesso connesso alla rappresentazione culturale della divisione del lavoro che trova conferma nelle pratiche e in esse viene rafforzato. Anche se alcune delle intervistate confermano di non avere difficoltà nell'agire ed interagire in settori lavorativi caratterizzati da una forte presenza maschile e di non percepire in questi contesti delle resistenze, emergono importanti differenze di

percezione sul ruolo della donna in spazi lavorativi mascolinizzati. In alcune testimonianze in particolare ritorna la rappresentazione della donna strettamente vincolata al ruolo tradizionale, in una posizione a cavallo tra sfera produttiva e riproduttiva che condiziona il suo ruolo all'interno del mercato del lavoro e la sua presenza come soggetto economico. Trova conferma anche per le ristoratrici dei servizi mense la difficoltà a conciliare professione e cura dei figli:

“lo chef [...] effettivamente cosa fa? prende quello che c'è dietro, magari quello che ha imparato, però lo trasforma in intraprendente economia cosa che invece la donna si blocca sola.... perché alla fine sicuramente dietro questo grande uomo ci sarà sicuramente sua moglie, sua mamma che sicuramente gli gestisce la famiglia, sicuramente a casa magari lui non ci tornerà neanche mai, però la donna non è disposta, quello che poi ha saputo trasformare in ricchezza è stato il maschio. E questo ti fa riflettere”[Gestore mense 2]

Superare gli stereotipi della rappresentazione in un contesto fortemente connotato dal fare maschile può significare far emergere profonda coscienza di sé, riaffermando l'individualità di genere:

“poi sono una ragazza che ha un carattere forte nel senso che quello che voglio fare, lo faccio e non devo stare lì a rendere conto anche se è una cosa che non è femminile quindi me ne sono sempre fregata... grazie a Dio ho questo carattere se ne avessi avuto un altro forse avrei anche mollato”.[Operatrice fattoria didattica 3]

Il caso di studio mostra che l'azienda agricola non supera la concezione di luogo dell'esclusione e dell'invisibilità per le donne, al contrario, apre le porte al pubblico, mostra come i saperi si possono riconciliare in un percorso pedagogico in cui, pur permanendo in alcune realtà ancora un ruolo ancillare, emerge la determinazione a trasformare gli *skills invisibili* in *skills* professionali. La strada intrapresa è quella di conciliare conoscenze date per scontate dentro una cornice pedagogica esperienziale e sensoriale in cui il contatto con la natura e la conoscenza pratica del cibo, dalla mungitura alla produzione del formaggio, dall'associazione delle gradazioni di colore dei pollini alle infiorescenze ed assaggio dei mieli, dalla manipolazione della pasta madre alla preparazione del pane sono pratiche che traducono gli *skills* naturali delle agricoltrici in processi di cambiamento del gusto rivolto alle nuove generazioni. Il caring/feeding esce lentamente dall'invisibilità delle mura domestiche per mettere in luce l'intersezionalità tra genere, educazione, *loisir*, economia, sviluppo agricolo, e creatività. I documenti di indirizzo tecnico-scientifici del ministero della salute sulla sana alimentazione scolastica non sono in grado di produrre cambiamenti di pari portata. La pratica analizzata non presenta, come abbiamo detto nelle pagine precedenti, i tratti definiti in altre esperienze ben note di interventi *femocrats* in agricoltura (Pini, Brown 2004). Possiamo però affermare che si tratti di un fatto circostanziale che le protagoniste di questo processo siano donne delle istituzioni pubbliche (unica eccezione il referente dell'Agenzia regionale di sviluppo rurale e coordinatore del progetto) e operatrici economiche dei servizi di ristorazione e delle aziende agricole, tutte accomunate dalla inconsapevolezza di aver sviluppato un percorso di cambiamento di genere. Paradossalmente, possiamo aggiungere che questa inconsapevolezza di azione *femocrat* ha reso assai più efficace il processo di cambiamento.

## Bibliografia

- Adua M. (2014) Originalità dell'azienda agricola al femminile: i prodotti di qualità e gli agriturismi, Convegno Donne e Agricoltura: un connubio di qualità, Ministero delle Politiche Agricole Alimentari e Forestali
- Allen P., Sachs C. (2012) Women and Food Chains: The Gendered Politics of Food, in Williams-Forsyth P., Counihan C., (a cura di) *Taking Food Public. Redefining Foodways in a Changing World*, New York: Routledge, pp.23-40
- Avakian A.V., Haber B. (2006) Feminist Food Studies: A Brief History, in Avakian A.V., Haber B., *From Betty Croker to Feminist Food Studies: Critical Perspectives on Women and Food*, Amherst MA: University of Massachusetts Press
- Bertolini P. (2015) L'evoluzione della presenza femminile nell'agricoltura italiana i nuovi tratti dell'imprenditoria delle donne
- Brandth B. (2002) "Gender Identity in European Family Farming: A Literature Review", *Sociologia Ruralis*, 42, .3:181-200
- Brandth B. (1995) Rural masculinity in transition: gender images in tractor advertisement, *Journal of Rural Studies* 11, 2: 123-133
- Conterio M. (2012) Universo femminile in agricoltura. Una preziosa risorsa, Istituto Nazionale Economia Agraria
- Counihan C. (2004) *Around the Tuscan Table: Food, Family and Gender in Twentieth Century Florence*, New York, NY: Routledge
- Delphy C. (1984) *Close to Home*, London: Hutchinson,
- Delphy C. and Leonard D. (1992) *Familiar Exploitation: A New Analysis of Marriage, Contemporary Societies*, Cambridge: Polity Press
- Devasahaym T. (2005) Power and Pleasure Around the Stove: The Construction of Gendered Identity in Middle-class Hindi South Indian Household in Urban Malaysia, *Women's Studies International Forum* 28,1:1-20
- Fiske ST. Berdhal J. (2007) "Social Power", *Social Psychology, Second Edition: Handbook of Basic Principles*, Arie W. Kruglanski, E. Tory Higgins, New York: Guilford Press
- Liepins R. (2000) Making men: the construction and representation of agriculture-based masculinities in Australia and New Zealand", *Rural Sociology* 65, 4: 605-620
- DeVault M. (1991) *Feeding the Family: The Social Organization of Caring as Gendered Work*, Chicago: University of Chicago Press
- Hook B. (1998) Eating the Other: Desire and Resistance, in Scapp R., Seitz B. *Eating Culture*, Albany NY: State University of New York Press
- Morris C., Evans N. (2001), "Cheese Makers are Always Women": Gendered representation of farm life in the agricultural press", *Gender, Place & Culture, A Journal of Feminist Geopgraphy*, 8, 4:375-390
- Narayan U. (1995), Eating Cultures: Incorporation, Identity and Indian Food, *Social Identities*, 1,1:63-86

O'Hara P. (1994) "Out of the shadows. Women in family farms and their contribution to agriculture and rural development", in van de Burg M. and Endevelde M. (a cura di), *Women on Family Farms. Gender Research, EC Policies and New Perspectives*, Wageningen: Wageningen University

Ottmann G. (2005) *Agroecología y sociología histórica desde Latinoamérica*, Córdoba/México/Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba/PNUMA/Mundi-Prensa, Córdoba/México/Madrid

Pateman C. (1988) *The sexual contract*, Cambridge: Polity Press

Pérez Orozco (2014) *Subversión feminista de la economía, aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*, Madrid: Mapas- Traficantes de sueños

Pini B. (2005) Driving tractors and negotiation gender, *International Journal of Sociology of Agriculture and Food* 13 ,1: 1-8

Pini B., Brown K. (2004) Farm women and femocracy, *Australian Journal of Political Science*, 391:161-173

Puleo A.(2001) *Ecofeminismo para otro mundo posible*, Madrid: Cátedra

Sanlorenzo G. (2011) Il ruolo della donna nell'agricoltura contemporanea, multifunzionale e innovativa, *Agriregionieuropa*, 7,26:96-100

Saugeres L. "Of tractors and Men: Masculinity, Technology and Power in a French Farming Community", *Sociologia Ruralis*, 42, 2:143-159

Silvasti T. (2003) Bending borders of gendered labour division on farms: the case of Finland. *Sociologia Ruralis*, 43,2:154-166

Soler Montiel M. y Calle Collado A. (2011) "Rearticulando desde la alimentación: canales cortos de comercialización en Andalucía" en Soler Montiel M. y Guerrero Quintero C. (a cura di), *Patrimonio cultural en la nueva ruralidad andaluza*, Sevilla: Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Junta de Andalucía

Sutton D. (2008), A Tale of Easter Ovens: Food and Collective Memory, *Social Research*, 75,1 : 157-180

Tancred P. (1995), Women's Work: A Challenge to the Sociology of Work, *Gender, Work and Organization*, 2,1:11-20

Teil G., and Hennion A., (2004) Discovering quality or performing taste: a sociology of the amateur, in Harvey M., McMeeckin A., and Warde A. (a cura di) *Qualities of Food*, Manchester: Manchester University Press, 19-37

Toledo, Víctor M. (1996) Latinoamérica: crisis de civilización y ecología política, *Gaceta Ecológica* 36, 1996,

Whatmore S.,(1991) *Farming Women: Gender, Work and Family Enterprise*, London: Macmillan,

Wright W., Annes A. (2016) Farm Women and the Empowerment Potential in Value-Added Agriculture, *Rural Sociology*, 81, 4: 545-571

Wright W., Annes A. (2014) Farm Women and Agritourism: Representing a New Rurality, *Sociologia Ruralis*, 54, 4: 478-499

## LA FORMAZIONE IN MEDICINA DEL LAVORO: UN PERCORSO DI GENERE (ANCORA) IN COSTRUZIONE

Rita Biancheri, Giulia Mascagni<sup>1</sup>

### 1. Introduzione

Gli studi di genere nell'accademia italiana sono tuttora marginali nei vari corsi di laurea, non solo nelle discipline "dure" ma anche nelle scienze umane, dove gli insegnamenti rimangono tra le attività a scelta degli studenti e delle studentesse e soprattutto dipendono dalla volontà dei singoli/delle singole docenti. Ugualmente la letteratura non ha avuto l'espansione che si è registrata in molti altri paesi dove sono cresciuti filoni di ricerca molto interessanti e ormai trasversali ai diversi saperi. Inoltre questo campo di indagine resta, troppo spesso, una prerogativa femminile: proprio da ciò emerge il fraintendimento che accompagna tuttora il settore, alimentando la sovrapposizione tra tale categoria analitica e la rivendicazione della parità nei diritti di cittadinanza. Ne deriva, anche in medicina, un'applicazione del termine genere come sinonimo di sesso e quindi una diminuzione del portato euristico del primo come determinante sociale di salute (Biancheri 2014, 2016).

Inoltre le poche ricerche svolte su questi temi (AA.VV. 2014) se da un lato confermano ancora una bassissima percentuale di presenza nell'offerta formativa, sottolineano altresì come l'utilizzo di una prospettiva di genere possa concretamente arricchire il bagaglio conoscitivo non solo in sede formativa, ma anche successivamente nella pratica professionale.

Un maggior livello di consapevolezza della costruzione storica e sociale delle appartenenze di genere, una distinta capacità di riconoscimento dei sistemi di potere entro cui, tra scelte e vincoli, le donne e gli uomini si muovono e costruiscono le loro personali identità ed esperienze, una più consapevole interpretazione delle differenze: già da soli questi tre fattori offrono una prospettiva dell'importanza degli studi di genere nell'ambito del potenziamento delle competenze e degli *skills* dei futuri laureati.

In un panorama dove la continuità e l'apertura all'innovazione dipendono anche dalla volontà politica che si traduce in norme in grado di rendere effettiva un'educazione *gender-sensitive*, l'attenzione - non ultimo da parte degli stessi organismi di parità universitari - presenta un andamento carsico, in quanto questo approccio non risulta esplicitamente dichiarato nelle diverse classi di laurea, come risulta dalle Schede Uniche Annuali (SUA)<sup>2</sup> dove vengono riassunti i contenuti delle diverse materie di insegnamento<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Questo contributo è il frutto di un più ampio lavoro di ricerca, ancora in corso, portato avanti dalle autrici. In particolare, Rita Biancheri, professoressa associata di sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa, ha scritto i paragrafi 1, 2 e 4.

<sup>2</sup> Giulia Mascagni, assegnista di ricerca presso il medesimo Dipartimento, ha scritto il paragrafo 3.

<sup>1</sup> Le Schede Uniche Annuali rappresentano lo strumento gestionale previste dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca con funzione di progettazione, realizzazione, autovalutazione e ri-progettazione dei relativi Corsi di Studi.

<sup>3</sup> Su questo punto ha aperto nuovi e promettenti scenari la recentissima Mozione approvata dalla "Conferenza Permanente dei Presidenti di Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Medicina e

In questa direzione molto hanno fatto le società scientifiche - e fra queste, quella delle storiche<sup>4</sup> - contribuendo ad alimentare proficuamente l'interesse per una categoria rimasta troppo a lungo assorbita, in tutti i settori, dal neutro maschile inclusivo. E in questa direzione un consistente lavoro è stato fatto dalla sezione Studi di Genere dell'Associazione Italiana di Sociologia che ha dedicato molteplici riflessioni alla tematizzazione del genere nelle pratiche di insegnamento e nella ricerca (AA.VV. 2014). Nell'Università di Pisa, tale assunto ha trovato un elemento di promozione importante attraverso il progetto europeo *TRIGGER (Transforming Institutions by Gendering contents and Gaining Equality in Reserach)*. Infatti sono cresciuti, anche numericamente, le materie che nella didattica ordinaria hanno offerto questa lettura e, soprattutto, sono iniziati i corsi indirizzati a dottorandi e dottorande, a specializzandi e specializzande, oltre ad accogliere utenti esterni necessitanti di una formazione mirata o di aggiornamenti specifici nel campo degli studi di genere. Per esempio, l'insegnamento di *Culture di genere e società* per i Corsi di Laurea interclasse in *Scienze politiche, internazionali e dell'amministrazione (L16-L36)* e in *Scienze sociali e del servizio sociale (L-39 e L-40)*, è diventato istituzionale e ha consolidato il suo programma grazie al progetto europeo, tanto da essere riconosciuto a pieno titolo quale intervento di cambiamento strutturale.

Un secondo esempio è rappresentato dall'Attività Didattica Elettiva (ADE) rivolta agli studenti e alle studentesse di *Medicina e Chirurgia (MED-LM6)* e di *Odontoiatria e Protesi Dentaria (ODO-LM6)* con il corso "Genere e medicina" che individua quale suo obiettivo formativo prioritario l'introduzione delle tematiche della medicina di genere per i futuri professionisti.

In una fase che è dunque ancora di piena "costruzione del percorso", agli interventi possibili (analoghi a quelli illustrati) per un maggiore supporto e promozione delle carriere femminili, si stanno affiancando azioni e misure tese ad una effettiva apertura degli orizzonti dell'attività didattica e di formazione. Attraverso un simile obiettivo è possibile schiudere a nuovi spazi in grado di rendere operativa l'opportunità di formare figure intellettuali e professionali con competenze ampie, attuali e flessibili, da spendere in futuro in un mercato del lavoro in grado di valorizzare le differenze (Gosetti 2011).

La categoria di genere investe anche una seconda dimensione, che nella nostra proposta di ricerca - illustrata di seguito - fornirà gli strumenti per comprendere come sia importante l'utilizzo corretto di questo termine a partire dalla formazione poiché il suo impiego sbagliato può alimentare errori interpretativi, tanto più se questa parola viene inserita in un testo normativo quale quello relativo alla salute e sicurezza nel mercato del lavoro.

---

Chirurgia" che promuove a partire dall'anno accademico 2017-2018 l'integrazione nei singoli Corsi di Laurea Magistrale di Unità Didattiche relative alla Medicina di Genere. Nel dicembre 2016 infatti la Conferenza, presieduta dal Prof. Andrea Lenzi, ha trasformato in Mozione con raccomandazione a tutte le Università, un Progetto Pilota dell'Università di Ferrara (Coordinatrice del Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia e delegata alla Didattica Prof. Tiziana Bellini) e dell'Università Sapienza di Roma (Presidente del Corso di Laurea Magistrale "D" in Medicina e Chirurgia Professoressa Stefania Basili); progetto che a sua volta si rifà e approfondisce i dettagli di applicazione della Proposta di Legge 3603 Disposizioni per favorire l'applicazione e la diffusione della Medicina di genere di cui è prima firmataria l'On. Paola Boldrini.

<sup>4</sup> il riferimento è alla Società Italiana delle Storiche che - tra le numerose iniziative promosse - nel febbraio 2017 ha dedicato il suo VII Congresso al tema *Genere e storia: nuove prospettive di ricerca*.

Come noto, infatti, le differenze biologiche e socio-culturali tra uomini e donne influenzano l'incidenza delle malattie e prima ancora gli stili di vita, il rapporto curante-curato e gli effetti delle terapie, e vanno a rappresentare un punto d'interesse molto attuale nel dibattito sanitario. Numerosi ormai sono i richiami e le indicazioni – dall'UN Women<sup>5</sup> all'Organizzazione Mondiale della Sanità, a cominciare dalla IV Conferenza mondiale dell'ONU sulla donna, Beijing 1995 - di pieno accoglimento della prospettiva di genere nelle diverse pratiche, a partire da quella politica. In particolare l'attenzione viene rivolta alle scelte riguardanti la salute fisica e mentale, per introdurre prospettive di ricerca innovative, con l'obiettivo di valorizzare il genere, diffondendone i costrutti teorici e riconoscendone il valore conoscitivo spendibile per ottenere una più efficace promozione della salute, non solo nella definizione dei bisogni sanitari specifici, ma anche per sviluppare approcci terapeutici diversificati per donne e uomini (Biancheri et al. 2013).

## **2. La riforma del testo unico in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro**

Il punto di partenza, che introduce e circoscrive quello che è stato il nostro argomento specifico e il nostro campo di ricerca, è il *Testo Unico in materia di Salute e Sicurezza nei Luoghi di Lavoro* (noto anche come TUSL), che rappresenta, o dovrebbe rappresentare con l'introduzione del termine genere, l'applicazione di quanto sopra sostenuto. Dunque un interessante campo di sperimentazione dell'approccio teorico che apre agli aspetti sociali della salute, individuando così un terreno comune per riavvicinare terreni finora separati. Infatti, dal 9 aprile 2008 il Decreto Legislativo n. 81 (D.Lgs. 81/08) ha introdotto l'obbligo di ricomprendere nella valutazione dello stress e degli altri rischi lavoro-correlati le differenze di genere. Con la sezione *Principi Comuni, Capo I, Disposizioni Generali*, l'articolo 1 specifica come le misure contenute nello stesso decreto legislativo costituiscano l'attuazione dell'articolo 1 della Legge n. 123 del 3 agosto 2007 per il riassetto e la riforma delle norme vigenti in materia di salute e sicurezza delle lavoratrici e dei lavoratori nei luoghi di lavoro; sottolinea, inoltre, come tali finalità siano perseguite "garantendo l'uniformità della tutela delle lavoratrici e dei lavoratori sul territorio nazionale attraverso il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, anche con riguardo alle differenze di genere, di età e alla condizione delle lavoratrici e dei lavoratori immigrati".

In particolare nell'art. 2, lettera M del D.Lgs. 81/08 si definisce la sorveglianza sanitaria<sup>6</sup> come "l'insieme di atti medici, finalizzati alla tutela dello stato di salute e sicurezza dei lavoratori, in relazione all'ambiente di lavoro, ai fattori di rischio professionali e alle modalità di svolgimento dell'attività lavorativa".

---

<sup>5</sup> Nel luglio 2010, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha creato *UN Women*, ente delle Nazioni Unite dedicato all'uguaglianza di genere e all'*empowerment* delle donne. Per maggiori dettagli si rimanda al sito: <http://www.unwomen.org/>.

<sup>6</sup> Obiettivi primari della sorveglianza sanitaria sono la tutela dello stato di salute e la sicurezza dei lavoratori, da perseguire attraverso: a) una puntuale valutazione della compatibilità tra condizioni di salute e compiti lavorativi; b) l'individuazione degli stati di specifica suscettibilità individuale ai rischi lavorativi; c) la verifica dell'efficacia delle misure di prevenzione dei rischi attuate in azienda.

I risultati anonimi collettivi dell'azione di sorveglianza sono riportati nella relazione sanitaria, prevista (art. 25, comma 1, lettera i) in forma scritta con cadenza annuale.

E l'art. 40, comma 1, del D.Lgs. 81/08 introduce per il medico competente l'obbligo di trasmettere annualmente (entro il primo trimestre dell'anno successivo all'anno di riferimento e per via telematica) ai servizi competenti per territorio: le informazioni relative ai dati collettivi sanitari e di rischio dei lavoratori sottoposti a sorveglianza sanitaria, *elaborate evidenziando le differenze di genere*.

Il genere diventa dunque dimensione imprescindibile per garantire il benessere in ambito lavorativo assieme alla definizione e diffusione di pratiche organizzative orientate all'equità e alla tutela dei diritti e della salute (Nunin 2014, Protano et al. 2016). Al contempo la figura del medico del lavoro si rivela quale importante *gatekeeper* capace di introdurre e attuare le nuove norme, sensibilizzando i datori di lavoro e i dipendenti per una corretta applicazione delle disposizioni vigenti. Attualmente ancora poco è stato fatto in questa direzione e l'obiettivo dichiarato resta sulla carta, poiché sia tra chi deve garantire la sua applicazione sia tra chi ne è destinatario permane una scarsa conoscenza del tema (Biancheri et al. 2014, Biancheri, Ninci 2015) e, soprattutto, una difficoltà a predisporre strumenti idonei a declinare tutti gli aspetti che il superamento delle sole differenze biologiche richiede (Biancheri 2014).

### 3. La ricerca

A partire dalle questioni emerse relative all'applicazione del concetto di genere in medicina (Biancheri 2014, 2016), la ricerca che presentiamo in questa sede nasce con un duplice intento: primo, verificare lo stato dell'arte delle conoscenze dei medici del lavoro in questo specifico ambito; secondo, cogliere dalle esperienze dei suoi protagonisti la riflessione sulla femminilizzazione di questo settore e, più in generale, della professione medica.

In particolare, lo scopo è stato quello di rilevare come e quanto il settore - chiamato esplicitamente all'applicazione della legge 81/2008 - tenga conto di tale categoria analitica: nei percorsi formativi dedicati ai futuri *medici competenti* responsabili della sorveglianza sanitaria nei luoghi di lavoro, nel livello di attenzione e di importanza riconosciuta agli elementi e strumenti conoscitivi dedicati al tema della salute in prospettiva *gender sensitive*. Si è inoltre indagato se e in che modo l'argomento sia diventato materia d'insegnamento della disciplina per quanto riguarda il percorso istituzionale degli studenti.

#### 3.1 Metodologia

La ricerca si è avvalsa della partecipazione attiva e del supporto della *Società Italiana di Medicina del Lavoro ed Igiene Industriale (SIMLII)*<sup>7</sup> che ha messo a disposizione il suo network per la diffusione dello strumento e per la sensibilizzazione del campione di riferimento così da garantire una più alta adesione alle attività di compilazione..

---

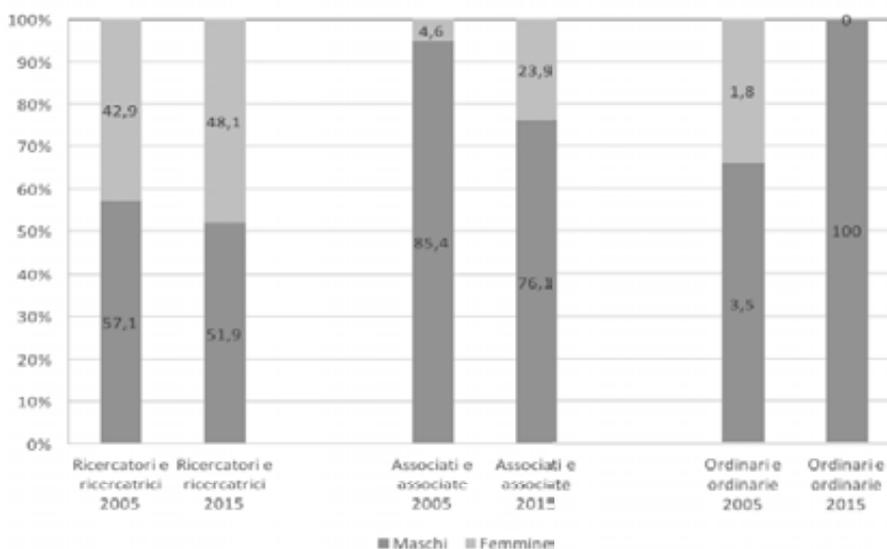
<sup>7</sup> I primi risultati sono stati presentati anche in occasione del 79° Convegno Nazionale della Società Italiana di Medicina del Lavoro ed. Igiene Industriale (SIMLII), tenutosi a Roma dal 21 al 23 settembre 2016, con un intervento dal titolo *La formazione di genere in medicina del lavoro: stato dell'arte nelle Università italiane* a cura - oltre che delle autrici di questo articolo- di Giovanna Spatari (Dipartimento BIOMORF, Università di Messina) e di Maria Luisa Scapellato (UOC Medicina Preventiva e Valutazione del Rischio, Azienda Ospedaliera-Università di Padova).

Durante la prima fase di rilevazione, tra maggio e settembre 2016, è stato somministrato, tramite piattaforma online, uno strumento a domande chiuse e aperte ai 133 docenti di Medicina del Lavoro delle Università italiane. La risposta è stata del 42%, con 58 questionari compilati e restituiti.

Il campione è ripartito per genere con un rapporto tre quarti a un quarto - 42 medici partecipanti maschi e 16 femmine - tendenzialmente in linea con il totale delle posizioni accademiche strutturate che vedono gli uomini attestarsi al 76% e le donne al 24%.

Dati SIMLII che mettono a confronto la presenza di uomini e donne nelle posizioni universitarie strutturate del settore della Medicina del Lavoro (MED/44) per gli anni 2005 e 2015 mostrano un trend di lenta ma costante crescita della componente femminile nelle posizioni di Associato e Ricercatore (cfr. Graf. 1). Se infatti nel 2005 le percentuali erano così distribuite: Ricercatori 57,1%, Ricercatrici 42,9%; Professori Associati 85,4%, Professoressse Associate 14,6%; nel 2015 si rileva invece questa nuova distribuzione: Ricercatori 51,9%, Ricercatrici 48,1% (+5,2%); Professori Associati 76,1%, Professoressse Associate 23,9% (+9,3%).

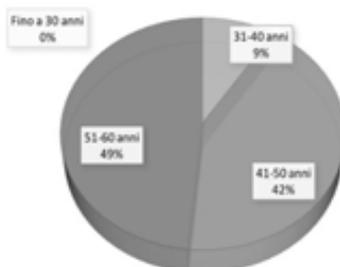
**Grafico 1 . Distribuzione Med/44 per genere e posizione accademica. Confronto 2005-2015**



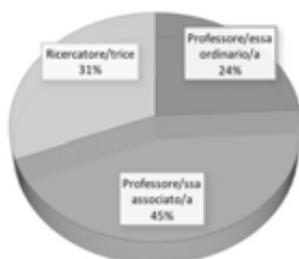
In controtendenza i numeri che riguardano le posizioni di vertice: si passa da una presenza di Professori Ordinari e Professoressse Ordinarie rispettivamente al 97,6% e al 2,4% per il 2005, ad un ordinariato 100% al maschile per il 2015.

La variabile età (cfr. Graf. 2) vede invece una netta prevalenza di over 60; mentre la variabile ruolo ricoperto al momento della rilevazione vede più numerosa la fascia dei professori associati (cfr. Graf. 3).

**Grafico 2. Distribuzione degli intervistati per età**



**Grafico 3. Distribuzione degli intervistati per posizione lavorativa**

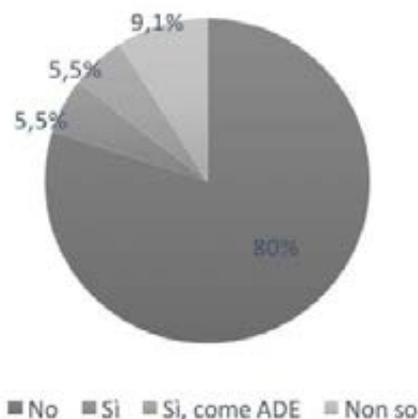


### 3.2 L'attenzione al genere negli ordinamenti e nella didattica

In ambito universitario e in particolare nelle attività di insegnamento l'interesse per il tema del genere registra un incremento ancora molto lento: seppure sono presenti casi di inserimento ufficiale nei programmi didattici (cfr. Par.1, nota 2), queste aperture rimangono marginali.

Alla domanda "Nella sua Università è presente un insegnamento di Medicina di Genere?" le risposte registrate riportano un 80% di "No", solo un 11% di "Sì" (di cui il 5,5% precisano impartita solo come Attività Didattica Elettiva) e il 9,1% di "Non so" (cfr. Graf. 4).

**Grafico 4. Attuale stato di attivazione di insegnamenti di Medicina di Genere nell'Ateneo di appartenenza**



Tuttavia ben il 36,4% dei "No" riteneva utile l'inserimento della disciplina. Questo anche sulla scorta delle richieste degli stessi studenti: nel 16,8% dei casi è proprio da loro che parte la richiesta di affrontare tematiche di Medicina di Genere, e se nel 1,8% dei casi non è stato possibile assecondare l'invito, nel 14,5% almeno alcuni dei concetti e dei punti chiave sono stati analizzati durante le lezioni.

Il 75% delle docenti universitarie strutturate intervistate e il 69% dei colleghi (per una percentuale complessiva del 70,7%) afferma di avere già inserito e affrontato tematiche di genere nei propri programmi di insegnamento: più di un terzo direttamente nei corsi di laurea (38% del campione), percentuali meno rilevanti solo nella scuola di

specializzazione (6,8%), nel 24,1% si sarebbe comunque intenzionati a dare più rilievo e spazi a tali questioni. Tra quanti rispondono “No” solo un intervistato precisa di non coltivare la prospettiva e di non vederne nemmeno l'utilità, il 27,6% pur ammettendo l'assenza dell'argomento nei propri registri riconosce che potrebbe essere utile.

Al di là, ma forse meglio dire prima ancora dell'iniziativa dei singoli, ciò che al momento della rilevazione risultava essere ancora del tutto carente o comunque molto poco incisivo era l'attività di promozione di proposte attinenti al concetto di genere nelle diverse discipline da parte delle rispettive istituzioni universitarie: sommati tra loro i “No (nessuna attività)” e i “Non so (se sia fatta alcuna attività)” arrivavano all'80% a fronte di un 20% di risposte affermative. In ogni caso, quasi un terzo degli appartenenti agli atenei “inattivi e insensibili” riteneva importante che nei corsi in Medicina e Chirurgia – e in particolare nella medicina del lavoro - fosse previsto in maniera strutturata un approccio di genere come parte integrante del processo formativo, e auspica il sostegno di tale prospettiva a livello di indirizzi e politiche accademiche. Là dove, invece, gli Atenei si sono rivelati già attivi nel dotarsi di conoscenze e competenze specifiche, interventi e azioni “*sul*” genere spaziano dagli ambiti più propriamente comunicativi, come la divulgazione di informazioni esperte, di raccomandazioni, e i dibattiti sul tema, alla formazione mirata o all'istituzione di borse di studio, oppure al finanziamento di progetti di ricerca mirati ad aumentare il numero di gruppi multidisciplinari attivi nei diversi settori scientifici.

### 3.3 Femminilizzazione del corso di laurea e disuguaglianze di genere nella professione

I più recenti dati disponibili sulla professione medica, forniti nel marzo del 2016 dalla Federazione Nazionale degli Ordini dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri (FNOMCeO), mostrano chiaramente una crescente presenza femminile anche se ancora, soprattutto in riferimento al dato complessivo, non risulta corretto parlare di “sorpasso”: le donne medico sono infatti 151.185, a fronte di 207.178 uomini.

Questo processo è supportato anche dalle dinamiche di ricambio generazionale: considerando la popolazione totale di 358.363 medici, il 40% ha più di 60 anni; guardando al dato attraverso la variabile di genere emerge chiaramente come il pensionamento riguarderà prima e in modo più consistente i medici maschi: gli over 60 sono infatti più del 50% del totale, le femmine over 60 si fermano al 23%. Al contrario, la componente femminile è maggioritaria tra le fasce di età più giovani: le dottoresse sotto i 40 anni sono 45.220 (62,7%), i colleghi coetanei 26.872 (37,3%); se guardiamo agli under 30, le donne rappresentano il 59%<sup>8</sup>.

---

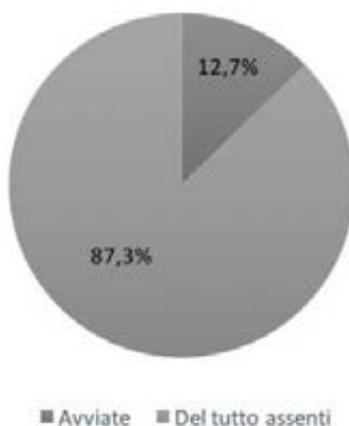
<sup>8</sup> Altri dati che arricchiscono il quadro appena tratteggiato sono quelli relativi all'odontoiatria e alla farmaceutica. La prima risulta ancora essere una professione “al maschile”: sia considerando i soli iscritti all'ordine degli Odontoiatri con 20.529 uomini a fronte 10.782 donne, sia considerando le doppie iscrizioni che contano 24.304 uomini e 4.624 donne. E la prevalenza al maschile si conferma - se pure in modo meno netto – anche tra le fasce di età più giovani. La seconda, come riportato dai dati diffusi sempre nel marzo 2016 da Farmindustria nel corso del Convegno *Le donne per la farmaceutica, la farmaceutica per le donne*, si scopre invece attività lavorativa sempre più “in rosa”: se il dato complessivo del comparto industriale registra una presenza femminile del 25% con 1 dirigente donna ogni 10, la farmaceutica si attesta su un 43% con 3 donne dirigenti ogni 10, e conta il 53% di ricercatrici.

Alla luce di questo fenomeno, ormai noto e (se pure ancora marginalmente) indagato dalla letteratura sociologica (Merton 1957; Vicarelli 2008; Biancheri 2015), anche al nostro gruppo di intervistati e intervistate sono state poste alcune domande mirate ad approfondire due principali dimensioni: la prima, quella della percezione del processo di femminilizzazione in corso nella professione e i possibili ulteriori cambiamenti ad esso correlati; la seconda, riguardante più specificamente la discriminazione di genere ancora presente nelle carriere e nei percorsi professionali.

Sulla prima questione, i dati raccolti ricostruiscono un quadro variegato e certamente non sufficientemente dibattuto, soprattutto, per quanto inerisce i riflessi del mutamento in atto non solo sugli esiti formativi ma anche sulle eventuali o possibili differenze nella gestione e organizzazione della pratica medica (Biancheri 2015).

Inoltre, le politiche accademiche sembrano ancora molto distanti dall'aver definito e potenziato la riflessione sulla femminilizzazione della formazione in medicina sia in riferimento ai corsi di laurea sia in riferimento alle varie scuole di specializzazione (Cfr. Graf.5). Infatti, sono state avviate solo nel 12,7% dei casi (ovvero in meno di 10 atenei sul totale) e risultano del tutto assenti nel restante 87,3%, anche se più della metà del totale degli intervistati e delle intervistate ne riterrebbe utile l'implementazione.

**Grafico 5. Stato di attivazione delle politiche accademiche sulla femminilizzazione**



L'analisi del materiale qualitativo raccolto – anche in questo caso – aiuta a definire meglio lo stato dell'arte, fornisce uno spaccato significativo della percezione del fenomeno e permette di tenere traccia degli spunti di riflessione, degli indirizzi e dei desiderata per le possibili agende di intervento in futuro.

Tra i nostri intervistati e le nostre intervistate c'è un riconoscimento di *sensibilità* ed *empatia* come fattori rilevanti nella gestione della cura; non meno, però, valori e prerogative come la determinazione, la tenacia, la capacità di raggiungere gli obiettivi (qualità queste che sono attribuite in misura maggiore alle donne) possono trovare spazio per ricomporre la natura multidimensionale del concetto di salute. Ne deriva che una maggiore presenza di donne nel settore MED/44, e più in generale in sanità, può a pieno titolo essere vista quale apertura positiva e di potenziamento delle opportunità per la crescita della disciplina.

L'aumento delle studentesse e delle colleghe e, più in generale, la percezione delle tendenze e degli orientamenti in atto indicherebbero un – se pure lento e faticoso – superamento del *tetto di cristallo* grazie all'affermarsi di percorsi più o meno virtuosi: tra i primi l'impegno delle istituzioni nella sensibilizzazione ad una formazione mirata, maggior spazio e voce alle "rivendicazioni giuste", nuovi criteri di valutazione del merito rispettosi delle differenze di genere. Accanto a chi vede aspetti positivi, c'è chi denuncia: un aumento dello spazio alle donne non per reale meritocrazia ma per quiescenza maschile, un "impiegatizzazione" della professione, un abbassamento dei livelli di selettività, la "maschilizzazione" delle donne medico e il loro condividere sempre più spesso gli stessi vizi professionali dei colleghi uomini.

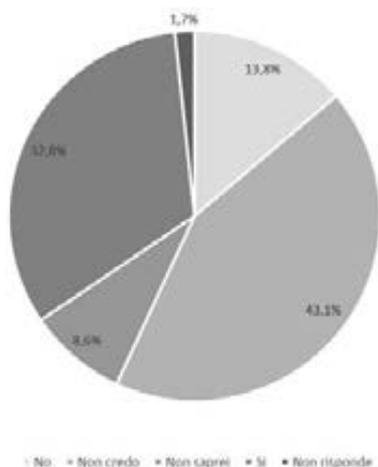
Passando alle richieste, queste si orientano verso una maggiore attenzione e più accurata riflessione sui numeri, sui dati e sulle percentuali.

Sia come semplice informazione e "fotografia" delle trasformazioni in corso, utile per attività riorganizzative: ad esempio "Per modulare diversamente l'offerta abitativa per le studentesse".

Sia come base per una lettura critica del fenomeno: "La femminilizzazione delle Medicina si assocerà ad una riduzione generale dei costi della sanità, visto che le donne tendono ad essere pagate meno degli uomini" e "La rappresentatività delle donne nei corsi di laurea non è oggi speculare rispetto alle posizioni di "comando" dell'amministrazione".

Sulla seconda questione, alla domanda diretta se si ritiene che in ambito universitario vi siano discriminazioni nei confronti delle carriere femminili<sup>9</sup> viene risposto "No" in modo deciso nel 13,8% dei casi, "Non credo" nel 43,1% e "Non saprei" nel 8,6%, "Sì" nel restante 32,8% (Cfr. Fig. 6)<sup>10</sup>

**Grafico 6. Percezione della discriminazione di genere nelle carriere e nei percorsi professionali**



<sup>9</sup> Considerando il solo sottocampione femminile: il 12,5% risponde "No", il 31,3% "Non credo", il 6,2% "Non saprei", il 50% infine risponde "Sì".

<sup>10</sup> Missing data: 1,7%, corrispondente a 1 caso.

Gli esempi riportati di discriminazione tra carriere femminili e carriere maschili si focalizzano sulle possibilità di accedere ai vertici della professione. Mettendo a confronto numeri e posizioni, gli intervistati e le intervistate segnalano: una distribuzione dei ruoli apicali declinata al maschile, accompagnata da una sensibile differenza nei tempi di progressione. I risultati della nostra indagine evidenziano dunque come l'inequità di genere non sia eliminata, e come le azioni di intervento che potrebbero incidere sulla sua decrescita siano o del tutto mancanti o di fatto inefficaci, soprattutto sul versante della conciliazione dei tempi di vita, ritenuti ancora asimmetrici a sfavore delle donne<sup>11</sup>. Inoltre, l'organizzazione delle attività accademiche si conferma "distratta" con ritmi di lavoro previsti (produzione scientifica e attività didattica) che restano difficilmente armonizzabili con le attività e le necessità di fasi della vita come la gravidanza, la genitorialità e più in generale il *caregiving*; scenario ulteriormente complicato dal perdurare di una forte carenza di strutture di supporto alla maternità e/o alle attività di cura.

Il 44,8% dell'intero campione denuncia la totale assenza di politiche di Ateneo esplicitamente destinate alla riduzione delle eventuali discriminazioni di genere, il 19% ne attesta la presenza, nei restanti casi se ne profila la parziale attuazione o la fase di "work in progress". L'intervento istituzionale risulta essersi mosso seguendo le seguenti linee di azione (in ordine di rilevanza):

- Istituzione di un *Codice etico* o di condotta
- Istituzione di un *Ufficio del/della Consigliere/a di fiducia*
- Definizione di misure di conciliazione famiglia-lavoro: asilo nido, flessibilità oraria, attività estive, ...
- Attività e interventi ancora in corso di definizione
- Istituzione di uno *Sportello di ascolto*
- Costituzione di un *Centro di ricerca* dedicato ai temi delle pari opportunità
- Presenza di professoresse in commissione di esame

Come è noto (Biancheri, Tomio 2015) e dimostrato dai numeri, la carriera accademica in Italia è molto complicata per le donne, tuttora costrette a scegliere tra famiglia e lavoro e a misurarsi con difficili ed estenuanti "esercizi" di conciliazione per l'assenza di misure di welfare adeguate. Riportiamo di seguito le risposte raccolte sul tema dei possibili interventi a sostegno della progressione di carriera delle donne: testimonianze particolarmente significative ed esplicative del contesto e capaci di richiamare all'attenzione le molte questioni che ancora permangono nonostante una ormai "non breve tradizione femminile" di accesso all'istruzione e di inserimento nel mercato del lavoro.

Quattordici intervistati e sette intervistate (ovvero il 36,2% del campione complessivo) ritengono necessario introdurre provvedimenti. L'intervento a sostegno delle carriere femminili è giustificato in base al riconoscimento del maggior carico di cura (consapevolezza che in particolare ricorre nelle testimonianze di ricercatrici e professoresse), al tentativo di sopperire alle carenze di infrastrutture e servizi, per la

---

<sup>11</sup> Importante – anche se in molti ambiti forse troppo poco ascoltata e applicata – è l'attenzione rivolta dalla sociologia al tema delle condizioni e delle esperienze nella vita quotidiana, e più specificamente all'influenza dell'appartenenza di genere sulla costruzione di diversi ritmi e tempi di vita. Numerosi sarebbero gli autori da ricordare, ma per citare un primo riferimento si rimanda a Balbo (1991).

valorizzazione piena delle capacità professionali, perché non siano di fatto precluse le posizioni apicali, per trarre a pieno i vantaggi della femminilizzazione della professione: “Perché alle donne è demandata anche la cura dei familiari (discendenti ma anche ascendenti) e della casa e hanno in genere meno tempo dei colleghi di pari grado da dedicare al lavoro” e “Perché un bilanciamento tra i generi salvaguarda il merito” come sostenuto da una voce femminile, e perché inoltre come precisato da un'altra voce questa volta maschile “è sempre garanzia di maggior originalità scientifica e meritocrazia”.

Anche i colleghi più avvertiti sul tema hanno cognizione e riconoscono chiaramente processi ed ostacoli...

“Nonostante la progressiva femminilizzazione della nostra Specialità sono ancora troppo poche le donne che hanno raggiunto posizioni apicali a livello universitario”.

“Gli ostacoli alla progressione in carriera delle colleghe non sono specifici per la nostra disciplina, ma dipendono da carenze generali nei servizi e nell'organizzazione del lavoro, che limitano le loro possibilità di far fronte alle richieste, spesso eccessive, della vita accademica”.

“Come in tutti i settori, la presenza di donne nella nostra disciplina, che per molto tempo è stata eccezionalmente carente, sarà fonte di aggiornamento, aumento di sensibilità umana e professionale”.

“Ci deve essere tutela assoluta delle capacità professionali e delle competenze acquisite. Pieno rispetto e tutela di eventuali specifiche esigenze”.

... ed auspicano una nuova configurazione delle carriere capace di valorizzare pienamente l'apporto scientifico e umano di tutto il personale:

“Per valorizzare tutte le capacità presenti nella MdL”.

“Per equilibrare l'attuale discrepanza fra numero dei colleghi donne medico del lavoro e della loro posizione ai vertici delle strutture universitarie e ospedaliere”.

Le principali misure individuate da intervistati e intervistate come urgente e fattivo sostegno alla progressione di carriera delle donne impegnate in percorsi di studio, ricerca, docenza in medicina e/o in medicina del lavoro si riassumono in sei principali filoni di azione:

1) Una *valutazione “pesata”*, come ad esempio la richiesta di “requisiti per la progressione di carriera lievemente inferiori a quelli richiesti agli uomini” e la “riparametrazione dei criteri impiegati per la valutazione delle attività scientifiche e

didattiche in accordo con le necessità di conciliazione da considerarsi su base individuale”.

2) Il *bilanciamento di genere* nelle posizioni chiave e/o nelle commissioni giudicanti: un vero e proprio “bilanciamento della presenza femminile in tutti i ruoli universitari salvaguardando il merito” e “una presenza equanime di maschi e femmine oltre che ruoli nelle commissioni” al fine di garantire valutazioni di avanzamento di carriera più eque e/o redistribuzioni dei finanziamenti più equilibrate.

3) La *lotta ai pregiudizi*: cruciale perché permetterebbe di “raggiungere risultati più efficaci della definizione amministrativa di procedure preferenziali”; e che si rivela concretamente attuabile anche dal basso, così come testimoniato da un ordinario capace di portare autonomamente avanti azioni quali “nessuna discriminazione nell’assegnazione di borse/assegni di ricerca, abilitazioni scientifiche, facilitazioni nel post-partum, ...”.

4) La definizione e applicazione di misure di *sostegno alla conciliazione*: dalla “giusta considerazione del valore sociale della maternità/gravidanza da vedersi come una risorsa e non come un ostacolo alla carriera e alle ambizioni personali” alle “iniziative per attrarre più donne nella disciplina”, passando per il sostegno a tutte quelle “misure di conciliazione tra la vita lavorativa e la vita personale”. In particolare una “maggiore tutela delle lavoratrici madri” vuole dire comprendere la necessità di eventuali “assenze dal luogo di lavoro” ma anche offrire tutti quegli strumenti - come “flessibilità di orari, asili aziendali” - per limitarne impatto e ricorrenza, e per scongiurare l’equazione tutta al femminile “famiglia uguale ripercussioni negative sulla progressione di carriera”.

5) Una *informazione mirata sul tema*: e non solo rivolta a studenti e studentesse, ma estesa a “forum e dibattiti sul [genere, disuguaglianze, carriere lavorative e accademiche], per informare e superare i pregiudizi” anche a livello di docenti e di tecnici amministrativi, di personale strutturato e non strutturato.

6) La *formazione* “vera e propria”, con “auspicabili misure educative sulla necessità di favorire i ruoli apicali per le donne per evitare discriminazioni”.

Il percorso è però riconosciuto di lungo periodo e di complessa e difficile attuazione: perché sarebbe “necessario cambiare la cultura di uomini e donne a partire dall’infanzia”; perché non è ancora chiaro “come si possa sostenere la progressione di carriera delle donne” ma ci sia affida forse troppo ottimisticamente a dinamiche di riassetto spontanee, sostenendo che “un aumento del numero di iscritte alla scuola di specializzazione di Medicina del Lavoro di sicuro creerà le condizioni di favorirle in una eventuale prospettiva di carriera essendo spesso molto preparate”. Perché dovendo proporre soluzioni “...su quali misure purtroppo non so rispondere”.

Di parere opposto gli altri 36 intervistati (tra cui 9 donne), ovvero la maggioranza del campione (62%).

Si sostiene l’inutilità di una introduzione di azioni mirate di sostegno alla progressione di carriera delle donne.

Innanzitutto perché la *questione* viene percepita e letta quale “non-problema”, quale difficoltà di fatto *inesistente o già superata*, come riportato dalla seguente batteria di brani<sup>12</sup>:

“Non credo che in questo momento sostenere la progressione di carriera delle donne sia una priorità della nostra disciplina”.

“La mia percezione è che attualmente le barriere di genere siano sostanzialmente cadute”.

“Non ritengo che ci siano discriminazioni nei confronti del sesso femminile. Eventuali misure a sostegno della carriera delle donne si tradurrebbero pertanto in una discriminazione nei confronti del sesso maschile”.

“Non esiste alcuna discriminazione”.

“Non rilevo criticità nella mia sede”.

“Perché, nella mia esperienza, da diversi anni è preponderante il numero delle colleghe che non incontrano alcun problema nella loro progressione di carriera, sia nel pubblico, sia nel privato”.

In qualche caso invece – testimoniato da voce maschile – la spiegazione proposta assume quasi i termini di una *resa*, per la complessità del fenomeno e per avere già osservato l’inefficacia e/o l’estrema difficoltà degli interventi: “Perché misure specifiche di sostegno solitamente non raggiungono l’obiettivo”.

La soluzione prospettata da questo gruppo di intervistati e intervistate<sup>13</sup> è quindi quella di affidarsi alla “meritocrazia pura” come strumento di valutazione imparziale e garanzia di progressioni non tanto *gender-sensitive* quanto piuttosto *gender-blind*, con la convinzione – ben lontana dalla realtà ma altrettanto ben radicata - che questo garantisca imparzialità di progressione:

“Quello che conta è il merito”.

“Non vedo la necessità di un sistema "a sostegno" se si persegue un obiettivo di non penalizzazione”.

“Perché il percorso non deve essere protetto o pilotato, in questo caso si determinerebbe una discriminazione; deve seguire la normale evoluzione”.

---

<sup>12</sup> Dei sei brani riportati in questo paragrafo – relativi alla domanda 9. *Ritiene necessario introdurre, per la nostra disciplina, misure a sostegno della progressione di carriera delle donne?* - il primo rappresenta il punto di vista di una intervistata, gli altri cinque di altrettanti intervistati.

<sup>13</sup> Dei quattro brani a seguire i primi due sono stati riportati da uomini, i secondi due da donne.

“Non credo che in questo momento sostenere la progressione di carriera delle donne sia una priorità della nostra disciplina”.

#### 4. Conclusioni

L’ottica bio-sanitaria tuttora prevalente e una contaminazione tra saperi di fatto discontinua e poco praticata sono il segno tangibile di un ritardo nell’assunzione della dimensione multifattoriale del genere e nella consapevolezza della sua rilevanza nelle diverse patologie, in primis quelle stress-correlate tipiche degli ambiti lavorativi.

La Medicina di genere può dunque essere vista non tanto come una nuova specialità ma piuttosto come una più che opportuna dimensione euristica interdisciplinare di tutte le branche della medicina, orientata allo studio dell’influenza del sesso e del genere sulla fisiologia, fisiopatologia e patologia umana e aperta alla multidisciplinarietà per i suoi aspetti sociali (AA. VV. 2010; Giammarioli *et al.* 2012; Baggio *et al.* 2014; Biancheri 2014 e 2016; Biancheri, Ruspini 2015); come uno strumento utile per far volgere la prassi medica ad una sua nuova fase, a partire da una nuova codifica delle sue principali linee guida da rifondare tenendo presente le differenze. Non c’è dubbio che il termine *genere* abbia dato luogo a molti fraintendimenti nel suo utilizzo e proprio per tale difficoltà occorre lavorare molto sulla formazione. Nel panorama nazionale nell’ultimo decennio si sono certamente moltiplicati i convegni, è cresciuta la letteratura di settore anche in Italia, sono nati centri dedicati alla medicina di genere, commissioni e gruppi di lavoro per promuovere la ricerca specializzata. A livello di quadro normativo il 27 marzo 2012 è stata approvata dalla Camera dei Deputati una Mozione unitaria sulla medicina di genere, si sono poi presentate proposte di legge fino a quella attuale (*Disposizioni per favorire la diffusione della medicina di genere* prima firmataria On. Paola Boldrini), e infine è stata realizzata, il 22 aprile 2016, una giornata dedicata alla salute della donna, mettendo insieme molti tavoli dove si è lavorato per presentare proposte concrete per sostenerne l’applicazione. Alcune Regioni hanno a loro volta approvato norme per introdurre nei servizi, negli ambulatori, nelle corsie di ospedale pratiche di cura che assumano gli aspetti sociali come determinanti di salute al fine di garantire equità ed appropriatezza delle cure. Dal sito del Ministero della salute, alla sezione dedicata alla *Salute della donna/Ricerca e Medicina di genere*, si legge: “Dagli anni Novanta in poi, invece, la medicina tradizionale ha subito una profonda evoluzione attraverso un approccio innovativo mirato a studiare l’impatto del genere e di tutte le variabili che lo caratterizzano (biologiche, ambientali, culturali e socio-economiche) sulla fisiologia, sulla fisiopatologia e sulle caratteristiche cliniche delle malattie”. Ma come è possibile tenere conto di queste variabili se non attraverso un cambiamento sia nella ricerca che nella didattica? La crescita della presenza femminile può diventare allora un importante fattore per assumere tale prospettiva come una consuetudine nella prevenzione, nella diagnosi e nei cosiddetti protocolli e linee guida.

Perché ciò si realizzi occorre, di conseguenza, affrontare una revisione gnoseologica, un ritrovato equilibrio tra la teoria della conoscenza e la sua applicazione alla singolarità delle persone, un passaggio alla *care*, ad un ascolto che implica il convergere di più discipline, superando gli steccati e gli specialismi.

Con la speranza che la mozione per l’integrazione nei Corsi di Laurea Magistrale di Unità

Didattiche di Medicina di Genere approvata nel dicembre 2016 dalla *Conferenza Permanente dei Presidenti di Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Medicina e Chirurgia* costituisca una reale ed efficace occasione di rilancio del tema e di accelerazione del processo di trasformazione, dalle nostre evidenze di ricerca il percorso che resta da compiere - affinché la prospettiva di genere venga accolta, condivisa e possa concretamente ampliare la qualità dell'intervento medico - appare comunque ancora lungo e sicuramente non facile. Sono necessari approfondimenti in quanto molto rimane da indagare nei percorsi di formazione così da mettere in luce le trasformazioni in atto e le dinamiche di pregiudizio e di potere che con esse si intrecciano, per superare le diverse strettoie che ancora limitano le capacità di innovazione.

## Bibliografia

AA.VV. (2014), *Sotto la lente del genere. La sociologia italiana si racconta*, Milano: Franco Angeli.

AA.VV. (2010), *Putting gender on the agenda. Editorial*, in "Nature", Vol. 465, Issue 7299: 665.

Baggio G., Basili S., Lenzi A. (2014), *Medicina di genere. Una nuova sfida per la formazione del medico*, in "Medicina e Chirurgia", 62: 2778-2782. DOI: 10.4487/medchir2014-62-1

Balbo L. (1991), *Tempi di vita. Studi e proposte per cambiarli*, Milano: Feltrinelli.

Barbaranelli C., Familiari G., et al. (2016), *Studio longitudinale sul benessere e le attitudini degli Studenti di Medicina. Primi risultati della Fase 1 – Le caratteristiche degli Studenti selezionati*, in "Medicina e Chirurgia", 70: 3176-3180. DOI: 10.4487/medchir2016-70-4

Biancheri R. (2014, a cura di), *Genere e salute tra prevenzione e cura*, Salute e Società, 1/2014.

Biancheri R. (2016, a cura di), *Culture di salute ed ermeneutiche di genere*, Salute e Società, 3/2016.

Biancheri R., Carducci A., Foddis R., Ninci A. (2013, a cura di), *Salute e sicurezza sul lavoro, una questione anche di genere Vol. 1 e 2*, Quaderno della "Rivista degli infortuni e delle malattie professionali" INAIL. <https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/pubblicazioni/catalogo-generale/salute-e-sicurezza-sul-lavoro-una-questione-anche-di-genere.html>

Biancheri R., Ninci A. (2015), *Salute e sicurezza sul lavoro: una questione anche di genere. Linee teoriche e risultati di genere*, in C. Cipolla, M. Mazzetti, L. Veneri (a cura di), *Sicurezza e salute sul lavoro. Quale cultura e quali prassi?*, Milano: Franco Angeli: 110-118.

Biancheri R. (2015), *Studentesse e professioniste in medicina. Percorsi storici e nuove biografie*, in :143-177. R. Biancheri, E. Ruspini (a cura di), *Interpretare il genere. Nuove tecnologie, dinamiche di salute e professioni*, Pisa: Pisa University Press.

Biancheri R., Ruspini E. (2015, a cura di), *Interpretare il genere. Nuove tecnologie, dinamiche di salute e professioni*, Pisa: Pisa University Press.

Biancheri R., Tomio P. (2015, a cura di), *Lavoro e carriere nell'Università*, Pisa: Ets.

Giammarioli A.M., Siracusano A., Sorrentino E., Bettoni M., Malorni W. (2012), *Integrating gender medicine into the workplace health and safety policy in the scientific research institutions: a mandatory task*, in "Ann Ist Super Sanità", 48(3):311-8. DOI: 10.4415/ANN\_12\_03\_12

Gosetti G. (2011, a cura di), *Lavoro e lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*, Milano: Franco Angeli.

Merton R. K. (1957), *Some preliminaries to a sociology of medical education*, in R. K. Merton, G. Reader, P. L. Kendall (eds), *The student-physician. Introductory studies in the sociology of medical education*, Massachusetts: Harvard University Press; trad. it. *Sociologia e medicina*, Roma: Armando, 2006.

Nunin R. (2014), *Tutela della sicurezza sul lavoro e prevenzione dei rischi per le lavoratrici: un nuovo terreno per il gender mainstreaming*, in R. Biancheri (a cura di), *Genere e salute tra prevenzione e cura*, Salute e Società, 1/2014.

Protano C., Magrini A., Vitali M., Sernia S. (2016), *Gender perspective in occupational medicine and workplace risk assessment: state of the art and research agenda*, in "Annali di Igiene", 28: 25-35. DOI: 10.7416/ai.2016.2082

Vicarelli G. (2008), *Donne di medicina. Il percorso professionale delle donne medico in Italia*, Bologna: Il Mulino.

## Sitografia

Beijing Declaration and Platform for Action (1995):

<http://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>  
Conferenza Permanente dei Presidenti di Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Medicina e Chirurgia: <http://presidenti-medicina.it/>

Federazione Nazionale degli Ordini dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri (FNOMCeO):  
<https://portale.fnomceo.it/fnomceo/showItem.2puntOT?id=144180I>

Ministero della salute, sezione Ricerca e Medicina di genere:  
<http://www.salute.gov.it/portale/donna/dettaglioContenutiDonna.jsp?lingua=italiano&id=4501&area=Salute%20donna&menu=societa>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) – statistiche:  
<http://statistica.miur.it/normal.aspx?link=datiuniv>

Mozione unitaria sulla medicina di genere (Camera dei Deputati, 27 marzo 2012):  
<http://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato5816406.pdf>

Transforming Institutions by Gendering contents and Gaining Equality in Research (TRIGGER): <http://triggerproject.eu/>

Società Italiana di Medicina del Lavoro ed Igiene Industriale (SIMLII):  
<http://www.simlii.it/>

## AGIRE PER DIFFERENZA. VITE MOBILI DI ACCADEMICHE E IMPRENDITRICI NEI CAMPI SOCIOMATERIALI DELLA SCIENZA E DELLA TECNOLOGIA

Luisa De Vita e Assunta Viteritti

### 1. Introduzione

La presenza femminile nei percorsi educativi e professionali nell'ambito dei campi STEM (science, technology, engineering, mathematics) è in continua trasformazione. Persistenti diseguaglianze di genere si accompagnano a positive variazioni dell'occupazione femminile all'interno di questi campi dove le donne oggi si assestano attorno al 43% degli occupati (OECD, 2015). Le tante indagini che hanno contribuito e sottolineato i fattori che condizionano e/o ostacolano le scelte scolastiche e professionali, hanno però dato poca rilevanza all'analisi, qualitativa e quantitativa, del tipo di presenza delle donne che già abitano i campi STEM, campi con una presenza femminile non omogenea ma piuttosto articolata, differenziata e in movimento.

Le donne che oggi abitano professionalmente i campi STEM ci dicono qualcosa delle trasformazioni avvenute nel tempo nelle traiettorie di genere dentro i sistemi formativi, nei mercati del lavoro ma anche nei sistemi sociali nel loro complesso. Le donne oggi, anche dentro i recenti effetti della crisi economica e sociale degli ultimi dieci anni, provano a rispondere, attraverso percorsi non lineari, plurali e capaci di ibridazioni sul piano dei contenuti e dei processi, alle trasformazioni dei mercati tecnologici, provano a seguire passioni e aspirazioni e, anche se con fatica, provano ad aprire spazi di azione nei modi di fare scienza e costruire territori di conoscenza anche innovativi.

In tale scenario se da un lato le ricerche sulle diseguaglianze di genere nei campi scientifici (Hill et al, 2010) ci parlano dei meccanismi che hanno tenuto e tengono ancora molte donne fuori dai campi scientifici dall'altro sappiamo anche che il quadro è in movimento poiché sul piano internazionale (e anche nazionale) la presenza delle donne nei campi scientifici continua ad aumentare. La partecipazione delle donne nei campi professionali della scienza e nella tecnologia appare migliorata e in diverse ricerche si sottolinea anche che le donne sarebbero portatrici in questi campi di originali sforzi e di particolari strategie. Con riguardo alle diverse posizioni nel dibattito questo contributo guarda non solo a quelle riflessioni che pongono al centro il tema della presenza/assenza e (in)visibilità delle donne nei campi della scienza ma prova a formulare altre domande a partire dall'analisi delle esperienze in azione di donne che sono entrate e abitano con le loro peculiarità i mondi scientifici. Il contributo intende quindi focalizzarsi sulle scelte, le motivazioni, le pratiche, le aspettative e gli eventi che tengono le donne "dentro" i contesti accademici e di impresa che si occupano di scienza e tecnologia.

Vogliamo analizzare in questo contributo alcune traiettorie femminili che nella pratica mettono in atto processi che qui definiamo di *ibridazione* e *riconfigurazione*, processi che paiono peraltro caratterizzare le dinamiche trasformative dentro i campi scientifici per vedere come queste dinamiche coinvolgono e sono partecipate dalle donne. Vogliamo provare a far emergere, attraverso esperienze e storie di donne che operano nella ricerca scientifica e nell'imprenditoria Hi-tech, alcuni *modi di fare* scienza che stanno contribuendo ad aprire, differenziare e modificare i processi di produzione della scienza stessa, e provare ad andare, in pratica, verso nuove prospettive di ricerca e di

produzione scientifica. La scienza è infatti interessata da processi complessivi di *fine della disciplinarietà* a favore di ibridazioni interdisciplinari, sia nei laboratori di ricerca che nelle applicazioni tecniche del sapere scientifico. I territori dell'interdisciplinarietà sono molto più mobili e incerti dei tradizionali mondi stabili di tipo disciplinare (Barry e Born 2013) e in tale prospettiva la questione di fondo che poniamo in questo contributo è come agisce, in questo processo di continua riconfigurazione interdisciplinare dei campi scientifici e tecnologici, la presenza delle donne che fanno scienza e tecnologia.

Nel paragrafo 2 si presentano spunti di analisi provenienti dalla letteratura e dalle ricerche che guardano da un lato alle questioni più consolidate della minore presenza delle donne nei campi della scienza ma dall'altro a letteratura e riflessioni che guardano al lavoro delle donne che entrano nei settori, accademici e professionali, che operano in campo scientifico. Nel paragrafo 3 si presentano le narrazioni delle traiettorie di alcune giovani accademiche e imprenditrici che a nostro avviso vanno incontro alle domande di ricerca. Le narrazioni sono estratte da una ricerca più ampia condotta sul tema del rapporto tra donne e scienze. Le considerazioni conclusive si intendono piuttosto come ulteriore apertura verso nuove domande di ricerca.

## **2. Donne nella scienza: essere in poche, restare fuori, stare dentro**

La presenza femminile nei percorsi educativi e professionali nell'ambito dei campi STEM è oggi in costante crescita. Sul totale delle laureate nella fascia di età compresa tra 25-34 anni, le laureate STEM rappresentano, infatti, il 23% con un trend che mostra in modo chiaro, nel confronto tra coorti di età diverse, come le nuove generazioni si stiano progressivamente avvicinando a questi ambiti disciplinari (OECD, 2015). In parallelo cresce anche l'occupazione femminile all'interno di questi campi con le donne che rappresentano oggi il 43% degli occupati nei settori STEM (OECD, 2015).

Gli stessi dati evidenziano però il persistere del gap rispetto ai maschi sia nella partecipazione ai corsi di studio di area scientifica, sia nella presenza nei settori professionali tecnico-scientifici. Sul piano dei dibattiti riguardo le scelte formative si evidenziano alcune linee di tendenza. Gli approcci socio-economici hanno sottolineato il fatto che le donne tenderebbero o a scegliere (teoria della scelta razionale) percorsi che consentono l'accesso a posizioni più *family friendly* (Frehill, 1997; England 2005), o percorsi che più si avvicinano alle materie in cui nella scuola secondaria si sono ottenuti i risultati migliori, riducendo i rischi di fallimento scolastico (teoria del vantaggio comparato). Altre spiegazioni di stampo socio-psicologico sembrano suggerire come fondamentale il ruolo giocato dal sistema di ricompense e sanzioni sociali di familiari, insegnanti e gruppo di pari nel mediare la scelta. In questo caso, se si esclude la presunta inferiorità delle donne nelle materie scientifiche, si ipotizza l'esistenza di un forte condizionamento, una «minaccia dello stereotipo» (Nguyen e Ryan, 2008), che influenza le ragazze a tal punto da spingerle a rinunciare al confronto con i coetanei nelle materie scientifiche. Le ricerche sociologiche hanno invece enfatizzato il ruolo dei processi di socializzazione e soggettivazione, delle diverse strutture di valori e infine dei sistemi di rinforzo e di ricompensa che avrebbero una forte influenza sulle scelte di genere sul piano formativo e professionale. L'enfasi è di volta in volta posta: sul ruolo della famiglia, della scuola e dei media che incoraggerebbero (o meno) abilità, competenze, comportamenti che hanno poi effetti sulle scelte educative (Sherman, 1980); sull'interesse intrinseco nei confronti della materia e sulla valenza culturale e

sociale dei campi di studio scelti (Beutel and Marini 1995; Johnson 2001; Bobbitt-Zeher 2007).

Rispetto agli esiti occupazionali i problemi non riguardano tanto l'ingresso nel mercato sostenuto dal possesso di lauree ad *alto rendimento*, quanto una difficoltà di avanzamento e progressione di carriera (Hewlett et.al, 2008; Etzkowitz et.al, 2001). Il riferimento è alle ben note metafore del *soffitto di cristallo* o del *tubo che perde* (Blickenstaff, 2005) dove il focus è sui processi di selezione asimmetrici, in cui la restrittività e la rigidità degli step della carriera scientifica penalizzano particolarmente le donne. La ancor bassa presenza femminile in questi settori, non sostiene inoltre alcun ripensamento delle prassi e dei meccanismi organizzativi, che continuano ad essere dominati da sistemi basati su modelli maschili di partecipazione ai mondi del lavoro. A questo si aggiunge la convinzione che questi settori, strategici per il progresso e lo sviluppo, siano neutrali dal punto di vista del genere e regolati da criteri esclusivamente meritocratici, in cui la valutazione basata sui risultati e sul contributo personale all'accrescimento della conoscenza escluderebbe qualsiasi pregiudizio, stereotipo e discriminazione (Etzkowitz e Kemelgor 2001).

Nella spiegazione di questo gap molte ricerche hanno poi integrato una prospettiva che tiene in considerazione anche le diverse fasi del ciclo di vita. In alcuni snodi personali e professionali di fronte alla scelta *fight-or-flight*, le donne tenderebbero a preferire per la seconda opzione (Xie, Shauman 2003; Joecks, Pull, Backes-Gellner 2014) evidenziando come le dinamiche di coppia e le esigenze di conciliazione tra tempi di vita e di lavoro rappresentano per le scienziate una delle principali barriere ai propri percorsi di carriera (Barnes et al, 1998; Rosser 2004). Una ricerca condotta proprio sulle donne che lavorano nel settore STEM ha, infatti, dimostrato l'esistenza di una vera e propria selezione asimmetrica tra le donne che hanno una famiglia e le single. Le donne libere da vincoli familiari hanno maggiori probabilità di essere assunte in questi settori o di avere una promozione di tipo *tenure-track* (Xu, 2008). La discriminante principale è rappresentata proprio dalla presenza di figli che sarebbero la causa fondamentale che spingerebbe le donne ad abbandonare il lavoro. I dati confermano che la maggior parte delle donne che lasciano attribuiscono la loro decisione soprattutto ai prolungati orari di lavoro che impedirebbero la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro. Queste donne inoltre, hanno più probabilità di avere un compagno che lavora nel medesimo settore con il risultato di una scelta di conciliazione solo femminile in cui si privilegia la carriera del partner maschile (Frehill et al., 2008).

A queste barriere si risponde spesso non solo con la fuga ma anche con strategie alternative viste però spesso come comportamenti di compensazione che spingerebbero le donne a preferire altri percorsi professionali come ad esempio quelli imprenditoriali. La letteratura sottolinea spesso il carattere di necessità che ha storicamente spinto le donne a fare impresa, giustificato o dalla impossibilità di entrare nel lavoro dipendente, o dalla necessità di gestire in maniera più autonoma e flessibile il proprio lavoro per rispondere alle esigenze di conciliazione. Accanto a questo però la maggiore presenza femminile tra le imprenditrici hi-tech, in costante crescita anche in Italia,<sup>1</sup> spinge a ripensare le spiegazioni tradizionali del tipo *second best* in favore di una prospettiva

---

<sup>1</sup>Sul territorio nazionale le imprese *hi tech* guidate da donne sono 1.287, dati Camera di Commercio, Milano, 2015.

maggiormente attenta a cogliere la ricerca di autonomia, realizzazione professionale e innovazione messa in campo dalle tecno-imprenditrici.

Il complesso di queste riflessioni che hanno largamente contribuito ad individuare i fattori che condizionano e/o ostacolano le scelte scolastiche e professionali, hanno però sinora sottovalutato l'importanza delle differenze tra e nelle discipline STEM. Buona parte delle ricerche tende infatti a considerare i campi STEM come campi omogenei al loro interno, in realtà invece le diverse discipline sono non solo molto diverse tra di loro e riccamente articolate al loro interno ma hanno anche subito dei processi di espansione rispetto alla partecipazione femminile tra loro completamente diversi. Le diverse fonti di dati evidenziano, infatti, l'esistenza di una sorta di modello di associazione tra genere e settore di studi, che intercetta non solo il dualismo tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche ma anche quello tra i saperi tecnici e quelli relazionali o riconducibili alla dimensione della cura (Barone 2011; 2010; Triventi, 2010). Queste tendenze, stabili anche tra paesi diversi, se da un lato stanno stimolando proficui filoni di ricerca tesi ad individuare le difficoltà tipiche e peculiari di ciascun campo, dall'altro suggeriscono la necessità di guardare dentro i campi scientifici per seguire da vicino le traiettorie e le riconfigurazioni messe in atto dai diversi soggetti nei processi di costruzione dei propri percorsi di studio e professionali che si trasformano anche in scelte di soggettivazione personale.

Sul versante della differenziazione, gli studi concentrati sulle barriere nei diversi campi STEM, se ad esempio per le ingegnere hanno evidenziato i già richiamati problemi di conciliazione (Ayre, 2014), e quindi le difficoltà di resistere all'interno di questi campi (Buse et al., 2013; Singh et al., 2014; Fouad et al., 2016), nel settore dell'informatica sottolineano soprattutto le difficoltà legate alle abilità o alle attitudini attribuite a uomini e donne (Schulte and Knobelsdorf, 2007; Trauth et al 2008).

Rispetto invece all'analisi delle traiettorie di costruzione dei percorsi professionali è indubbio che le donne che entrano oggi nei campi STEM sono in qualche modo il risultato di una serie di cambiamenti più ampi e generali che stanno riguardando i sistemi formativi, il mercato del lavoro, le professioni, i sistemi sociali nel loro complesso e i percorsi personali di genere diretti sempre più a un maggiore riconoscimento personale dentro le sfere professionale. Più che inserirsi in questi settori per un desiderio di emancipazione come accadeva in passato, le donne rispondono non solo alle richieste del mercato, ma seguono passioni e aspirazioni personali aprendo nuovi spazi di azione anche diversi rispetto ai modi di fare scienza e di costruire campi scientifici. Del resto come emerso da una recente ricerca (Bianchieri, 2010), il profilo della nuova generazione delle iscritte a ingegneria è rappresentato da ragazze motivate e determinate che puntano ad acquisire un solido bagaglio di saperi e competenze da utilizzare poi attivamente per la costruzione di percorsi professionali non necessariamente condizionati da canoni predefiniti.

Molto sappiamo quindi di cosa ha tenuto e tiene ancora molte donne fuori dai campi scientifici, sia sul piano formativo che professionale, ma vediamo anche che si tratta di un quadro in profondo movimento. Infatti secondo quanto emerge nell'ultima edizione del rapporto She Figures (2016) si vede come tra il 2008 e il 2011 le donne nei campi scientifici continuano ad aumentare in media del 11,1% all'anno. Dai dati emerge che la presenza delle donne nei diversi campi scientifici appare migliorata e viene sottolineato anche come le donne si facciano portatrici di peculiari sforzi e strategie di costruzione dei campi scientifici. Emergono infatti dinamiche che mostrano una mobilità sempre

maggiore delle donne nei campi e nelle reti organizzative scientifiche (Etzkowitz & Ranga 2011) insieme anche a diversi posizionamenti delle donne all'interno dei singoli campi e tra i diversi campi (De Vita et al 2016). Sono tutte dinamiche che mostrano la sempre maggiore ibridazione tra discipline scientifiche che se da un lato mettono in discussione la presunta «purezza» delle scienze (Barry & Born 2013), dall'altro mostrando com'è proprio in questi campi di ibridazione che spesso si osservano interessanti dinamiche di partecipazione delle donne (Pozzi et al. 2017).

In questo contributo, vogliamo quindi seguire alcune di queste riflessioni non tanto per approfondire il tema della presenza/assenza e (in)visibilità delle donne nei campi della scienza, come l'effetto Matilde esaminato da Margaret Rossiter (1993), ma provando ad andare oltre l'analisi di modelli di genere che sottolineano la discriminazione e la segregazione delle donne. Concentrarsi infatti solo sui meccanismi di discriminazione rischia di far perdere di vista l'analisi delle esperienze delle molte donne che sono entrate e vivono nei mondi scientifici insieme alle pratiche di lavoro all'interno di questi campi.

Il paper piuttosto che focalizzare l'analisi sui fattori e le dinamiche che spingono le donne "fuori" dai campi scientifici e tecnici, vuole invece concentrarsi sulle motivazioni, le pratiche, le aspettative e gli eventi che le tengono "dentro" i contesti siano essi accademici o di impresa. Analizzare le traiettorie femminili in questi campi consente peraltro di identificare i processi di ibridazione e riconfigurazione che caratterizzano gli stessi campi scientifici e tecnici.

L'obiettivo del paper è dunque quello di seguire, attraverso esperienze e traiettorie femminili, sia nella ricerca scientifica che nell'imprenditoria Hi-tech, *come* si fa la scienza e *come* l'agire per differenza delle donne, anche per sfuggire ai rischi di discriminazione, contribuisca a muovere e spostare i campi scientifici verso nuove prospettive di ricerca e di produzione scientifica.

### 3. Metodologia di ricerca

In questo contributo esploriamo queste dinamiche con le lenti dei *Practice-Based Studies* (PBS) e secondo le ispirazioni degli studi femministi sulla scienza e della tecnologia (Haraway 1988; Gherardi 2009). Riteniamo queste due direzioni di analisi importanti poiché se da una parte il pensiero femminista sulla scienza e la tecnologia ha elaborato una critica della concezione della conoscenza come un insieme di discipline universali moderniste, dall'altra i PBS hanno elaborato una visione critica della conoscenza intesa solo come un insieme di intenzioni da cui gli attori derivano sequenzialmente le loro azioni. Le elaborazioni a favore del concetto di *conoscenza situata* (Donna Haraway 1988) sottolineano infatti che qualsiasi forma di conoscenza è sempre parziale, è costruita all'interno di luoghi limitati, tramite dispositivi peculiari, ed eseguita da soggetti specifici.

Questo tipo di concettualizzazione non si limita quindi solo a contestare l'idea di obiettività della scienza occidentale basata implicitamente sull'idea di un (solo) genere (maschile), ma pone in primo piano anche una visione costruzionista e sociale delle conoscenze scientifiche e tecniche da parte di attori sociali situati, peculiari e plurali, anche dal punto di vista del genere. Su questa linea l'idea del genere intesa come categoria analitica, secondo quanto sviluppato dalla filosofa femminista della scienza Sandra Harding (1986), consente di ampliare la portata della nozione di genere intesa

non solo come variabile statistica, capace di evidenziare la mancanza o l'invisibilità delle donne nella scienza, ma anche come categoria analitica per sondare la conoscenza scientifica come spazio sociale di espressione e costruzione di genere attraverso metafore, simboli, oggetti, divisione del lavoro e identità individuali socialmente costruite.

Il genere non è quindi solo un modo per contare e misurare la presenza/assenza delle donne nei diversi processi ma diventa una dimensione di analisi per ripensare le categorie a favore di una visione plurale che cerca di indagare, nelle esperienze di genere e dentro i campi della scienza, traiettorie, peculiarità e differenze. Su questa linea il concetto di *pratica* (Schatzki et al 2001; Gherardi 2009), consente il richiamo alle esperienze realizzate in contesti specifici e distribuite tra umani e non, tra teoria e pratica (Latour & Woolgar 1979; Knorr-Cetina 1981; Pickering 1992; Suchman et al.1999; Orlikowski 1992). L'obiettivo è quello di individuare la natura situata della conoscenza scientifica intesa come prodotto di disposizioni sociali e materiali, quindi comprensibile solo a partire dalla relazione che si sviluppa all'interno dei siti di produzione e di utilizzo della conoscenza. Seguendo tale ipotesi, attraverso le narrazioni (Poggio 2004; Gherardi, Poggio 2003) di alcune storie ritenute esemplari, intendiamo analizzare come le donne partecipano e contribuiscono ai processi di riconfigurazione dei campi scientifici e dei contesti organizzativi. In questo contesto, l'analisi di come le donne viaggiano negli ambiti scientifici intende problematizzare la presunta neutralità del sapere e delle discipline scientifiche (Gherardi 2009) a favore di una comprensione che guarda ai mondi scientifici e tecnici come insiemi situati di attività, progettate ed eseguite anche a partire dalle diverse identità di genere.

I casi empirici evidenziati di seguito fanno parte di un più ampio progetto realizzato tra il 2014 e il 2015 da un gruppo di ricerca con sede presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche in «Sapienza» Università di Roma. Il progetto di ricerca (StemFEM) ha indagato i percorsi formativi scientifici e tecnici, nonché le carriere professionali delle donne alla luce delle questioni di genere. L'attenzione empirica è stata posta su diverse aree scientifiche e tecniche come la biologia, la fisica, la matematica, l'informatica e l'imprenditorialità tecnico femminile. Abbiamo raccolto un totale di 40 interviste, e in questo contributo ci concentriamo solo quelle esperienze che meglio rispondono alle esigenze del paper.

Sul piano empirico si seguiranno le traiettorie di alcune giovani accademiche e imprenditrici. Per quanto riguarda le giovani accademiche, le storie selezionate consentiranno di analizzare in che modo, nel tentativo di ritagliarsi spazi autonomi di azione, queste donne disegnano traiettorie inedite e non lineari rispetto ai più consolidati posizionamenti e confini disciplinari e siano capaci di ibridare saperi scientifici (De Vita *et al.* 2016). Le storie delle imprenditrici che operano in campi tecnologicamente avanzati ad alta intensità di conoscenza, mostreranno invece come la capacità di connettere e attraversare mondi organizzativi diversi (l'accademia e l'impresa) produca percorsi attivi di costruzione di conoscenza, pratiche e oggetti scientifici. Il tentativo è quello di mettere in discussione le consolidate letture sull'imprenditoria femminile (Mallon e Cohen, 2001) interpretata o come una scelta di necessità (fattori *push*) dettata ad esempio dal bisogno di conciliare lavoro e famiglia o come un tentativo di sfuggire alle barriere del lavoro dipendente per ritagliarsi maggiori spazi di autonomia e di realizzazione personale (fattori *pull*). Entrambe le spiegazioni, infatti, configurando una sorta di perdita, hanno spesso tralasciato i processi attivi di

costruzione intrapresi dalle donne in questi campi. Il tentativo sarà quello di mostrare similmente alle traiettorie delle accademiche, e attraverso la metafora della *vanish box* (Etzkowitz e Ranga, 2011), i processi di arricchimento non solo dal punto di vista individuale e sociale ma anche rispetto alla costruzione della conoscenza del sapere scientifico.

#### 4. Le narrazioni

##### 4.1 Donne nella formazione e nella ricerca accademica: ibridazione e riconfigurazione dei campi

I processi emergenti che caratterizzano le trasformazioni della composizione, produzione e riproduzione dei campi scientifici consentono di riflettere anche su come questi campi sono nutriti dall'esperienza delle donne che abitano le carriere scientifiche. La rilevanza del tema delle pratiche (Gherardi 2009; Schatzki et al 2001) consente di guardare alla scienza come un processo materiale di azione costruito nell'esperienza quotidiana e in traiettorie non certe e stabili quanto piuttosto vulnerabili e mutevoli. In questa sezione si presentano alcuni significativi stralci di interviste realizzate con donne che lavorano nella scienza e che mostrano tratti interessanti per accostare i processi di trasformazione in senso interdisciplinare e mobile dei campi della ricerca scientifica con le storie e le pratiche delle donne intervistate che abitano questi campi .

L'analisi empirica, sostenuta anche dal dibattito teorico recente, rivela, a nostro avviso, due dinamiche emergenti che caratterizzano le traiettorie delle donne nella scienza: l'ibridazione delle conoscenze insieme alla continua riconfigurazione dei campi di ricerca. Le donne intervistate sono orientate a ibridare conoscenze e, come emerge dalle loro narrazioni, sono impegnate nella continua riconfigurazione dei campi di ricerca. Queste dinamiche sono evidenti in molte aree di ricerca, dalla matematica, all'informatica, alla fisica. I movimenti delle donne nei campi scientifici e il movimento all'interno dei campi non sono certamente omogenei e non sono costanti ma a nostro avviso lasciano intravedere dinamiche comuni e profonde di come le donne partecipano di quelli che sono i processi trasformativi interni ai campi scientifici nel senso dello sconfinamento disciplinare e della sempre maggiore combinazione/connessione tra ricerca pura e ricerca applicata.

Vediamo di seguito alcuni brani estratti dalle interviste realizzate nella ricerca che esprimono le due tendenze: la spinta verso l'ibridazione di campi scientifici unita anche alla strutturazione in azione di nuovi campi e filoni di ricerca. Parlano informatiche, fisiche, matematiche che nei loro campi stanno cercando sentieri nuovi strutturando traiettorie di pratica in cui oltre a costruire se stesse come ricercatrici dentro discipline storicamente popolate da uomini, contribuiscono a costruire nuovi campi di studio di natura più interdisciplinare.

Sono una fisica matematica, sono laureata in matematica ma fin dalla laurea ho scelto di stare in questa sorta di disciplina intermedia che si muove tra la matematica e la fisica. Quella che faccio io è una matematica applicata, una matematica per risolvere problemi concreti. In Italia questa prassi non è molto utilizzata e siamo in poche a studiare queste cose. In questo dipartimento poi molti si occupano di matematica pura ma io ho scelto di

lavorare con i biologi e non solo con i matematici perché così ho potuto imparare cose nuove. Adesso, negli ultimi anni, ho essenzialmente contatti con i colleghi biologi e questo non mi ha facilitato nella carriera (Gianna, docente associato in Fisica Matematica).

Le carriere tradizionali scientifiche, soprattutto maschili, si costruivano in passato per lo più dentro campi disciplinari con confini più marcati (come quello della matematica pura) mentre le nuove carriere, in molti casi femminili, seppure con molte fatiche, si costruiscono oggi in forme ibride, si formano per accostamenti di saperi, per alleanze attorno a problemi.

Sono fisico teorico, mi sono laureata e dottorata in fisica e per dieci anni ho fatto il fisico e poi per imprevisti vari ed eventuali del percorso sono finita a matematica. Qui mi sento un po' un pesce fuor d'acqua, mi sento una intrusa perché ci sono tanti laureati in fisica a Matematica ma questi hanno fatto il dottorato in matematica (...) So che la mia matematica è meno sofisticata, meno dettagliata (...), loro invece a volte vogliono la soluzione esatta, vogliono che tu sappia dimostrare i teoremi e io i teoremi non li so dimostrare! Per esempio quando ho fatto il seminario di insediamento non è piaciuto, soprattutto un professore, si vedeva che mi faceva mille obiezioni. Lui era un matematico puro, per loro forse è una sorta di invasione di campo. I matematici puri sono snob nei confronti della matematica applicata e un fisico è ancora più bastardo della matematica applicata. Ora sta a me convincerli su quello che faccio, altrimenti tra tre anni non mi rinnovano il contratto (Marta, ricercatrice in Fisica Matematica).

In questo caso lo sforzo d'ibridazione è anche contrastato. Si vede la traiettoria in cui una donna fisico si proietta verso i territori della matematica applicata in un mondo fatto quasi solo al maschile dove la matematica nobile era ed è solo la matematica pura.

Io faccio analisi numerica, che è la parte della matematica più vicina ai modelli dell'ingegneria (...), quindi è quella che con molta probabilità è la più applicativa nella matematica. Non si capisce senza il computer, senza potere programmare, applicare delle cose, uno fa delle stime teoriche, però finché non si siede al computer e si mette ad applicare non ha fatto niente. È un lavoro di equipe. Io sono stata in molti posti e, cambiando sede così spesso, entri in contatto con molte persone che fanno cose diverse, ho così imparato molto. Questo è importante perché se devi risolvere un problema interessante e mediamente difficile oggi ti servono cose diverse, ti serve: abilità con il computer, ti serve sapere di analisi, ti serve sapere la variabile complessa, ti serve l'algebra, ti serve un po' tutto. Nella matematica questo è oggi fondamentale (Beatriz, ricercatrice in Analisi Numerica).

In questa storia ci troviamo nel campo dell'accostamento tra matematica, ingegneria e informatica. Ciò che appare interessante in questo caso è che l'ibridazione non emerge solo da una esperienza percepita come personale ma si tratta anche dell'emergenza esperienza collettiva in cui i saperi sono condivisi, si supportano e si innescano l'uno nell'altro.

La prima esperienza qui al CERN è stata bella perché ho lavorato sulla progettazione dei rivelatori, mentre ora faccio attività di analisi dei dati,

quindi vera e propria fisica. Questo movimento tra vari interessi ti permette di avere una visione complessiva, non legata solo ad un certo campo ma puoi ampliare. Ho contribuito anche nella realizzazione di rivelatori di particelle a gas, ribattezzato rilevatore a spirale (...), sono diventata anche esperta di software, lavoro su un software che ha una serie di implicazioni in medicina perché permette di simulare un fascio di particelle e tutte le reazioni che queste possono avere con la materia, e questo è un poco il sogno di chi fa il fisico medico per arrivare a vedere gli effetti anche sulle terapie per vedere l'interazione con le particelle, del tumore...l'esempio che io porto sempre è quello della risonanza magnetica.. se non ci fossero stati i fisici, e anche il lavoro delle donne nei diversi campi della fisica che queste tecnologie intreccia non sarebbe mai stata inventata..(Valentina, Phd Cern in fisica).

Ho sempre avuto la tendenza di smontare le cose per capirle, cioè i carillon di mio fratello, nulla è sopravvissuto, non mi veniva consegnato in mano il telecomando perché sprogramavo la tv. All'esame di Stato esco con 98, prendo un piccolo premio di riconoscimento per il miglior premio di maturità su Dante, e decido di iscrivermi a fisica. Arriva il secondo anno, comincia la parte sperimentale faccio il primo esame di programmazione e mi innamoro! Totalmente! Non avevo mai programmato in vita perché non ce n'era mai stata l'opportunità... poi dopo un periodo di crisi personale lascio Fisica e mi innamoro dell' informatica e scopro che mi piace. Comincio a dare esami di programmazione, vanno discretamente bene, decido di partire in Erasmus e faccio l'esame di teoria dei grafi. All'inizio prendo un curriculum d'algoritmi, perché era lievemente vicino a quello che avevo fatto e le cose vanno molto bene, dopodiché dopo un anno e un po' comincio a chiedermi che cosa dovevo fare della mia esistenza... c'ho una crisi, mi dico 'Ma che algoritmi! Impresa!' Quindi mi stravolgo un po' il curriculum e provo a metterci degli esami orientati all'impresa, poi faccio calcolo intensivo, a un certo punto ricevo una telefonata da dalla mia direttrice di dipartimento per Innovation Lab, un programma orientato all'imprenditoria per aprire una start-up. Accetto e comincio per la prima volta a sviluppare codice che non sia di ricerca....l'ho fatto tutto da sola. Passa un altro anno in questa start-up dove non sono pagata e io sono indipendente dai miei genitori e non volevo tornare indietro. Nel 2013 due amici della magistrale cominciano a fare il dottorato in grafica computazionale. Mi dicono che il professore cerca una persona in gamba da infilare nel team e io non avevo neanche voluto fare l'esame di grafica. Ci parlo e mi dice che mi prende a lavorare con lui se vinco la borsa. Io dico 'va bene, sì, ok.... ciao!' L'idea mi stuzzica vinco la borsa e comincio il dottorato. Attualmente cerco di riprodurre fenomeni che accadono nel mondo reale utilizzando il calcolatore cerco delle approssimazioni buone per rappresentare tali fenomeni. Io adesso faccio roba fisica. E poi un'altra cosa che mi piace molto del mio campo è che è un campo buono, cioè non ha scopi bellici, è una scelta di campo carina, che si addice bene alla mia persona, faccio modelli di simulazione per cose come i Dinosauri, Jurassic Park nuovo, tessuti realistici ma qui ci sta il biomedicale, simulare le cose, le ossa che si rompono, oppure la stampa 3D che è un campo nostro. Se ti faccio vedere parte dei lavori che facciamo e ti chiedo 'è reale o è digitale?' Tu non me lo sai dire. Tutto figo!.... Sì. E la cosa più bella è

che è mista impresa-accademia, è una scienza applicata e ci andiamo a confrontare con MIT, Stanford... Cornell... (Martina, fisica informatica Phd)

Questi ultimi due brani mettono in maggiore evidenza come le traiettorie formative personali possono essere analizzate esse stesse come processi di attivazione individuale e di apertura di nuovi campi di sapere. Le forme della conoscenza prendono forma e si intrecciano con le esperienze pratiche formative e professionali delle donne intervistate. Praticando territori inesplorati le ricercatrici contribuiscono al cambiamento e all'ibridazione dei campi disciplinari. Sono portatrici di visioni della produzione scientifica che fuoriescono dai tradizionali canoni della suddivisione settoriale e disciplinare, assemblano pratiche professionali acquisite in contesti differenti e affrontano con consapevolezza i nuovi orizzonti dello sconfinamento delle discipline.

#### **4.2 Donne imprenditrici Hi-tech: muoversi tra contesti e saperi**

Gli studi classici, ma anche le ricerche recenti che si sono soffermati sull'analisi delle motivazioni che spingono le donne a decidere di aprire un'impresa, hanno di sovente trascurato l'analisi dei percorsi di avvicinamento alla professione d'imprenditrice. L'apertura di un'impresa più che configurarsi come un evento singolo, frutto o di una decisione ponderata, o di una rottura con il percorso professionale precedente, s'inserisce all'interno di una traiettoria più ampia, spesso molto articolata, fatta di ricerca, sperimentazione, desiderio di divulgazione e creazione di nuovi servizi che, mediata e rafforzata da una serie di esperienze personali e professionali, si concretizza nel progetto imprenditoriale. L'analisi delle 5 storie delle tecno-imprenditrici intervistate per il progetto di ricerca mostra proprio l'impossibilità di individuare una sola motivazione principale e fa emergere piuttosto traiettorie che si pongono in una continua tensione tra campi disciplinari e organizzativi molto diversi, ma funzionali alla costruzione del proprio progetto d'impresa.

Nelle storie analizzate due paiono essere le principali tendenze che si possono cogliere: la prima, più personale, fa riferimento alla volontà delle donne intervistate non solo di sfuggire ai condizionamenti o alle discriminazioni di genere, dell'accademia o dei contesti aziendali ad alta tecnologia, ma anche l'intento pratico di realizzare un proprio progetto imprenditoriale maturato grazie all'attraversamento di campi formativi e professionali, saperi e contesti molto diversi; la seconda tendenza è collegata al bisogno di queste donne di integrare e tenere insieme la ricerca (anche quella più propriamente accademica) e la produzione per il mercato nel tentativo di coniugare saperi e pratica per la realizzazione di progetto di impresa attento al valore condiviso di conoscenza scientifica, tecnologica e servizi.

In relazione alla prima delle 2 tendenze le cinque storie sono il portato di processi multipli di attraversamenti di campi, discipline e contesti di pratica differenti per costruire e legittimare il proprio percorso professionale. Le tecno-imprenditrici intervistate mixano nella loro azione d'impresa ad alta intensità tecnologica saperi diversi (biologia e business administration; biologia e geologia; ingegneria elettronica e biomedicale; matematica e analisi semantica; biologia e management) e contesti (paesi diversi e organizzazioni differenti come università, centri di ricerca, aziende pubbliche e private). Le storie raccolte sembrano indicare come sia stata proprio la capacità di intrecciare conoscenze e stare tra e in situazioni molto diverse a consentire loro di

sviluppare il proprio progetto imprenditoriale. Dalle narrazioni emergono anche altri sentimenti e emozioni, come l'incertezza o il timore di affrontare situazioni sconosciute e complesse ma anche il desiderio e la volontà di studiare e di portare nella pratica tecnologie e saperi disciplinari affini, impadronirsi di visioni e scenari tecnici ma anche di aspetti di competenza di tipo gestionale e organizzativo. In merito alla questione delle discriminazioni di genere queste sembrano non essere percepite dalle imprenditrici che sottolineano piuttosto l'intento di sperimentarsi in campi differenti nel tentativo di legittimare le proprie ambizioni e i propri progetti. Le imprenditrici intervistate percorrono un territorio ampio e diversificato, mostrano un senso d'insoddisfazione per il rigido inquadramento in uno specifico ambito sia esso accademico, disciplinare o professionale, si sono spostate transitando sia in più campi formativi nazionali con il conseguimento di dottorati o master, oppure con un'esperienza all'estero per comprendere nuovi modi di lavorare e di combinare saperi scientifici differenti. Nei tre brani che seguono vediamo come queste dinamiche sono dichiarate dalle intervistate.

Io al tempo di molecolare non sapevo niente... ho passato il dottorato per conoscenze di base, ma poi sulla pratica io non le sapevo fare. Io certe cose le avevo lette solo sui libri. Quindi mi sono ritrovata durante il dottorato a imparare tutto. È stato impegnativo, è stato bello. Durante il mio dottorato sono stata anche all'estero, in Belgio per qualche mese... è stato molto proficuo il tutto, perché insomma... sono stata coinvolta in progetti molto interessanti, ricerche pubblicate poi anche su Nature... molto molto bello. E anche qua volendo avrei potuto avere una diciamo carriera universitaria, ero ben messa. Però ripeto non mi andava l'idea di rimanere confinata al settore accademico, che poi tutti i risultati fossero confinati al settore accademico. Anche qua il mio professore cercava, aveva sempre cercato qualcuno con cui aprire uno spin off, io mi sono fatta avanti (Marta, imprenditrice)

Ho fatto ingegneria elettronica, poi ho fatto un dottorato in automatica, robotica e bioingegneria, in quel modo mi sono caratterizzata un po' più come profilo biomedicale, poi... qualche anno fa, sempre in ambito di formazione, ho avuto la fortuna di vincere una borsa *Fullbright Best* e sono andata nella *Silicon Valley* e ho fatto 3 mesi di formazione nell'ambito... abbiamo ricevuto un certificate in *Technology entrepreneurship*, quindi un percorso di studi nell'ambito dell'imprenditoria ad alto livello tecnologico, poi sono seguiti 3 mesi di *internship* in aziende. Che a quel punto eravamo noi a doverci cercare... abbiamo fatto una serie di colloqui presso aziende. Io nello specifico ho fatto un colloquio in una specie di incubatore biomedicale, dove ho visto uno spaccato della realtà aziendale. (Daniela, imprenditrice)

Quindi secondo me queste tre cose, il fatto di avere un papà che ti dà fiducia, il fatto di essere tu ambiziosa e di avere una passione per la scienza, queste cose qui hanno fatto sì che io facessi la laurea in Italia, dopo che mi sono laureata sono andata a Londra con la borsa di studio di 1 anno, in un laboratorio Saint George Hospital, un laboratorio di ricerca. Lì ho fatto una domanda di dottorato e mi sono trovata da sola i finanziamenti per fare il dottorato e già anche i finanziamenti erano per un mio studio di ricerca. Finito il dottorato sono andata in Australia ho fatto il post-doc a Brisbane, e

dopo un po' di anni di laboratorio di ricerca ho capito che non era la mia strada. Secondo me in ricerca devi avere un *commitment* molto forte. Mi sembrava un lavoro troppo di laboratorio, se tu hai delle altre attitudini, magari alla comunicazione, voglia di interagire con altri ecc. Insomma la ricerca non mi dava soddisfazione e poi non ero così brava. Non ero così brava come la mia ambizione mi avrebbe voluto. E quindi siccome la cosa che ero bravissima a fare, anche in Australia, ho fatto un'ennesima richiesta finanziamento, ed era un finanziamento industriale, lì mi sono resa conto che c'era un mondo industriale che poteva finanziare la ricerca e che quindi come dire era più facile ottenere quel tipo di finanziamento per cose applicative che avessero un utilizzo sui pazienti ecc. dopo il finanziamento ho detto prendiamoci un anno per fare una formazione, un MBA un Master in Business Administration, per vedere se da quella parte tecnica che ho posso cominciare a fare un lavoro più in linea con le mie attitudini, più industriale, più come manager e non la ricerca. Era tutto un po' più confuso di così, però veramente è andata un po' così, mi sono resa conto che il laboratorio mi avrebbe mortificata volevo avere una mia azienda (Sara, imprenditrice).

Le storie raccolte sono storie di donne che vivono sui margini e i confini di diverse esperienze, mostrano capacità di collocarsi ai confini tra i diversi saperi ma anche in diversi contesti organizzativi riuscendo a cogliere opportunità di crescita non realizzabili nel solco più consolidato e istituzionale della sola ricerca accademica. Le imprenditrici strutturano la loro formazione teorica e pratica passando tra vari contesti percepiti come più innovativi rispetto agli ambienti di provenienza, accademici o istituzionali. Nelle traiettorie di queste donne il tentativo è quello di ritagliarsi un profilo unico, distintivo, che proprio per il suo collocarsi ai limiti dei vari contesti ha la possibilità di trasformarsi in un progetto imprenditoriale di successo.

In merito alla seconda tendenza l'attraversamento di campi disciplinari e organizzativi plurali è funzionale. Le loro idee d'impresa, come loro la raccontano, portano un segno valoriale e etico attraverso il dichiarato impegno di voler restituire la conoscenza scientifica sotto forma di prodotti tecnologici che abbiano anche una valenza sociale. Su questa scia la letteratura in materia d'imprenditoria femminile ha più volte sottolineato il valore etico e di comunità delle imprese create dalle donne (Brush, e Cooper, 2012), evidenziando come gli obiettivi di performance legati, ad esempio, al fatturato o alle dimensioni di impresa in realtà sono solo alcuni dei possibili *interessi* da perseguire. Dalle storie delle tecno-imprenditrici intervistate emerge piuttosto come l'aver aperto un'impresa è funzionale ad un processo di restituzione, attraverso un prodotto tecnico o un servizio, del proprio percorso formativo e esperienziale. Emerge dalle interviste una idea di scambio e di mercato che marca la volontà di porsi in un'ottica di comunità nel tentativo di avviare un processo incrementale di trasformazione e sviluppo.

Vedere applicare quello che sviluppavo in ambito di ricerca.... portarlo in un ambito commerciale, nel senso di renderlo fruibile alla gente era quello che a me interessava... come ricercatrice anche. Quindi questo aspetto di aumentare il processo di osmosi tra quello che è l'ambito della ricerca e l'ambito dell'industria è un qualcosa che per me è diventata un'esigenza naturale. (Marta, imprenditrice)

Queste sono in realtà tecnologie che sono presenti da 10 anni, noi abbiamo cercato di renderli accessibili a tutti. Anche le piccole aziende possono avere il loro software semantico, non serve più essere una grande azienda... che si rivolge a dei colossi. Ci focalizziamo sul settore, cerchiamo poi di fare dei software semplici, da usare soprattutto, cercando anche di nascondere la complessità della tecnologia che ci sta sotto, in modo che... semplificano davvero la vita, a scapito di tante operazioni, si imparano facilmente, sono intuitivi, hanno dei meccanismi incorporati. (Alessia, imprenditrice)

Proprio a partire da questa esigenza nelle esperienze delle imprenditrici è fondamentale il legame tra i diversi mondi attraversati. Sembra dunque emergere una tendenza in cui l'apertura di un'impresa non configura, seguendo la ben nota metafora della *leaky pipeline*, l'abbandono della carriera accademica o del lavoro alle dipendenze come una perdita, ma evidenzia un processo di arricchimento in cui nella propria attività d'imprenditrice si capitalizzano tutte le esperienze pregresse. Questo è più evidente nelle storie delle imprenditrici più mature le quali presentano biografie ma anche aspirazioni simili a quelle delle imprenditrici più giovani e che hanno avuto una funzione di pioniere: creare qualcosa di nuovo e personale mettendo insieme saperi tecnici molto diversi è non solo possibile ma anche di successo.

## 5. Prime riflessioni conclusive

Le storie raccolte pongono in evidenza diversi processi che sembrano caratterizzare i campi scientifici e tecnici anche perché abitati dalle donne.

La possibilità di seguire le traiettorie delle donne che quotidianamente, con diverse professionalità ed esperienze, sono immerse nei mondi della scienza e della tecnologia ci ha consentito, utilizzando il genere come categoria di analisi, di seguire i percorsi di costruzione della conoscenza scientifica e di farne emergere il carattere situato e fortemente dipendente anche dai modi e dai soggetti che la producono. L'analisi di genere se da un lato ci ha consentito di mettere in luce la pluralità dei saperi e delle conoscenze scientifiche che, come emerso dalle interviste, non sono né neutre né pure, dall'altro ci ha permesso di evidenziare le caratterizzazioni di genere della conoscenza stessa. Le storie hanno mostrato, infatti, le asimmetrie di potere, la forza dei canoni disciplinari che ordinano e gerarchizzano i saperi e i tentativi di ritagliarsi degli spazi autonomi di azione. Le traiettorie delle donne che abbiamo intervistato sono innanzitutto mobili e flessibili (Elliott e Urry 2010) e rispondono alla doppia esigenza di soddisfare i propri interessi scientifici cercando però di evitare i rischi di discriminazione di marginalizzazione. Tale flessibilità e mobilità, espressa dalle storie intercettate, contribuisce a formare nuove forme di conoscenza scientifica e tecnica. L'analisi condotta suggerisce che le donne spesso agiscono di più ai margini, sulle frontiere tra le scienze e tra i contesti attraversando diversi campi scientifici e organizzativi. Dalle storie vediamo infatti come le donne intervistate si muovono dentro e tra i campi scientifici e tecnici e trovano spazio in quelle aree dove la ricerca tende a combinare più campi applicativi e dove si avvicina al mercato e all'imprenditoria. In questi casi le donne, seguendo percorsi mobili, ibridi e interstiziali, partecipano con i loro percorsi alla costruzione di nuove intersezioni tra i diversi ambiti disciplinari e organizzativi. Le donne cercano un nuovo posizionamento (Davies e Harré 1990) e attraversano campi scientifici e tecnici che nel passato sono stati comunemente identificati solo con il mondo

maschile. L'idea di posizionamento pone l'accento sulle questioni dell'*agency* e sui modi in cui si realizzano le interazioni sociali. Lo *zoom* fatto sulle pratiche di lavoro scientifico, tecnico e manageriale permette di vedere da vicino come si muovono e in che modo le donne cercano spazi, e sviluppano carriere scientifiche e professionali per differenza. Emerge che le giovani accademiche e le imprenditrici coinvolte nella ricerca, tendono a posizionarsi in sottocampi e in zone ibride o di confine tra la ricerca e la produzione in cui riescono attivamente a costruire, nelle pratiche d'azione, conoscenza scientifica e nel caso delle imprenditrici dispositivi tecnici ad alta tecnologia.

Le storie presentate mostrano le dinamiche di trasformazione delle discipline scientifiche mettendo in discussione la presunta purezza e omogeneità dei confini disciplinari. Da pioniere le vediamo entrare in mondi scientifici che erano appannaggio soprattutto del mondo maschile, contribuiscono a creare nuovi mondi scientifici e tecnici pluridisciplinari cercando di costruire nuove posizioni professionali ma anche nuovi rami di ricerca applicata. Le più giovani paiono muoversi con maggiore agilità, ma non con meno incertezze, tra i confini delle discipline e dei contesti organizzativi. La loro presenza nei campi scientifici sottolinea che la scienza si costruisce sul campo, nelle situazioni, in modo situato e per differenza (Keller 1987). Ancora una volta emerge come il lavoro scientifico, visto in questo caso con la lente del genere, sia una pratica culturale (Pickering 1992) intrapresa in contesti scientifici, tecnici e imprenditoriali attraverso percorsi individuali capaci di affermarsi sul piano relazionale, collettivo e istituzionale.

## Bibliografia

Ayre, M., Mills, J. e Gill, J. (2014) Family issues for women engineers in Bilimoria, D., e Lord, L. (2014) (eds) *Women in STEM Careers: International Perspectives on Increasing Workforce Participation, Advancement and Leadership*, Edward Elgar publishing pp.79-100

Barnes L. L. B., Agago M. O. e Coombs W. T. (1998), Effects of job-related stress on faculty intention to leave academia. *Research in Higher Education*, 39: 457–469.

Barone, C. (2011) Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *American Sociological Association*, vol. 84, n. 2, pp. 157-176.

Barone, C. (2010) La segregazione di genere nell'università: il caso italiano in una prospettiva comparativa e diacronica. *Stato e mercato*, vol. 2, n. 89, pp. 287-330.

Barry, A., e Born G. (2013) *Interdisciplinarity: reconfigurations of the social and natural sciences*, Routledge.

Beutel, A. M. e Marini, M. M. (1995) Gender and Values. *American Sociological Review*, vol. 60, n. 3, pp. 436–448.

Blickenstaff, C., J. (2005) Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and education*, vol. 17, n. 4, pp. 369-386.

Bianchieri R. (a cura di) (2010), *Formazione e carriere femminili: la scelta di ingegneria*, CISIA, Edizioni ETS.

Bobbitt-Zeher, D. (2007) The Gender Income Gap and the Role of Education. *Sociology of Education*, vol. 80, n. 1, pp. 1-22.

Buse, K., Bilimoria, D., e Perelli, S. (2013). Why they stay: women persisting in US engineering careers. *Career Development International*, 18(2), 139-154.

Hill, C., Corbett, C., e St Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics*. American Association of University Women. 1111 Sixteenth Street NW, Washington, DC 20036.

De Vita, L., Sciannamblo, M., e Viteritti, A. (2016). Re-thinking intersectionality through Science and Technology Studies: trajectories of women in technoscientific fields. *Rassegna Italiana di Sociologia*, vol, 57, n.3, pp. 503-524.

Elliott, A e Urry J. (2010) *Mobile lives*, Routledge

Etzkowitz H., Kemelgor C. e Uzzi B. (2001), *Athena Unbound: The Advancement of Women in Science and Technology*, Cambridge University Press.

Etzkowitz, H. e Ranga, M. (2011). Gender dynamics in science and technology: From the “leaky pipeline” to the “vanish box”. *Brussels economic review*, vol. 5, n. 2/3 pp. 131-148.

England, P. (2005). Gender Inequality in Labor Markets: The Role of Motherhood and Segregation. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, vol. 12, n. 2, pp. 264- 288.

Frehill, L. M. (1997) Education and Occupational Sex Segregation: The Decision to Major. *Engineering. Sociological Quarterly* , vol. 38 n. 2, pp. 225-249.

Frehill L. M., Di Fabio N., Hill S., Trager K. e Buono J. (2008), *Women in engineering: A review of the 2007 literature*. SWE Magazine, 54, 3, pp. 6–30.

Gherardi, S. e Poggio B. (2003) *Donna per fortuna, uomo per destino*, Milano, Etas.

Fouad, N. A., Singh, R., Cappaert, K., Chang, W. H. e Wan, M. (2016). Comparison of women engineers who persist in or depart from engineering. *Journal of Vocational Behavior*, n. 92, pp. 79-93.

Hewlett S., Buck Luce C. e Servon L. (2008), *The Athena Factor: Reversing the Brain Drain in Science, Engineering, and Technology*. Harvard Business Review Research Report 10094.

Joecks J., Pull K. e Backes-Gellner U. (2014), Childbearing and (female) research productivity: a personnel economics perspective on the leaky pipeline. *Journal of Business Economics*, 84(4): 517-530

Johnson, M. K. (2001) Social Origins, Adolescent Experiences, and Work Value Trajectories during the Transition to Adulthood. *Social Forces*, vol. 80, n. 4, pp. 1307–1341.

Mallon, M. e Cohen, L. (2001). Time for a change? Women's accounts of the move from organizational careers to self-employment. *British Journal of Management*, 12(3), 217–231.

Nguyen, H.-H., D. e Ryan, A. M. (2008) Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, vol. 93, n. 6, pp.1314–1334.

Poggio, B. (2004) *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.

Pozzi A., Sciannamblo MC. e Viteritti A., (2017), Emerging patterns in technoscientific careers. Female trajectories in mathematics and computer science. Polis, n.1, 2017 (Forthcoming).

Rosser S.V. (2004), *The Science Glass Ceiling: Academic Women Scientists and the Struggle to Succeed*, Routledge, New York.

Schulte, C. e Knobelsdorf, M. (2007, September). Attitudes towards computer science-computing experiences as a starting point and barrier to computer science. *Proceedings of the third international workshop on Computing education research*, pp. 27-38.

Sherman, J. (1980) Mathematics, spatial visualization, and related factors: Changes in girls and boys, Grades 8–11. *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, n. 4, pp. 476-482.

Singh, R., Fouad, N. A., Fitzpatrick, C. F. e Chang, W. H. (2014). To Stay or to Leave: Factors That Differentiate Women Currently Working in Engineering from Those Who Left the Profession in Bilimoria, D., e Lord, L. (2014) (eds) *Women in STEM Careers: International Perspectives on Increasing Workforce Participation, Advancement and Leadership*, Edward Elgar publishing, pp. 39-56

Trauth, E. M., Quesenberry, J. L. e Huang, H. (2008). A multicultural analysis of factors influencing career choice for women in the information technology workforce. *Journal of Global Information Management*, vol. 16, n. 4, pp. 1-23.

Triventi, M. (2010) Something changes, something not. Long-term trends in gender segregation of fields of study in Italy. *Italian Journal of Sociology of education*, vol. 2, n. 2, pp. 47-80.

Xie Y. e Shauman K.A. (2003), *Women in Science. Career Processes and Outcomes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Xu, Y. J. (2008), Gender disparity in STEM disciplines: A study of Faculty Attrition and Turnover Intentions. *Research in Higher Education*, vol. 49, pp. 607-624.

## **UNIVERSITÀ E CARRIERE ACCADEMICHE**

## ASIMMETRIE DI GENERE IN ACCADEMIA: QUALI CLUSTERS IN EUROPA?

*Cristina Solera e Rosy Musumeci*

Ovunque la ricerca e l'accademia sono contesti *gendered*. Le donne nella maggior parte dei paesi europei rappresentano il 20% del totale degli ordinari e il 22% del totale delle posizioni di dirigenza nei vari organi decisionali. Eppure, le differenze tra paesi persistono, con variazioni tra EU-28 dall'11% al 44% nel primo caso, dallo 0% al 63% nel secondo caso (European Commission 2015), e che cosa ne dia conto rimane ancora non chiaro.

Infatti, come Le Feuvre (2015) argomenta, anche se oggi, rispetto al passato, disponiamo di dati comparativi più numerosi e sistematici, e di una maggiore consapevolezza della multidimensionalità delle disuguaglianze di genere e la loro *embeddedness* nei contesti istituzionali e culturali, gran parte della ricerca sulle donne nelle professioni scientifiche manca ancora di una chiara e organica prospettiva comparata teoricamente fondata. Dal canto loro, gli studi sull'importanza e l'analisi dei contesti, in primis quelli sui regimi di welfare e di genere, hanno trascurato il mondo accademico. Se infatti esistono moltissime analisi su quali dimensioni definiscano questi regimi (se solo dimensioni istituzionali *policy-oriented* alla Esping-Andersen, o se anche dimensioni culturali o famigliari come messe a tema dal filone *gendering welfare states*; es: Esping-Andersen 1999; Naldini 2011), o su quale legame esista tra regimi così individuati e *outcomes* come povertà, disuguaglianze di reddito, crescita economica o occupazione femminile (es: Minas *et al* 2014; Kammer *et al* 2012; Bambra 2007; Burroni 2016), nessuna analisi guarda esplicitamente alle disuguaglianze di genere nell'accademia e nella ricerca.

Facendo riferimento ai dati di *She Figures* 2015, in questo lavoro proviamo a iniziare a colmare questo gap. Dapprima mostriamo come i diversi paesi europei EU-28 si ordinano, dal più piccolo al più grande, rispetto a quattro dimensioni di disuguaglianza di genere nell'accademia: la presenza complessiva di donne nelle università (il cosiddetto grado di femminilizzazione); la presenza di donne nel grado più alto della carriera (la proporzione di donne tra gli ordinari e il cosiddetto *glass ceiling index*); la presenza di donne negli organi decisionali (come componenti o come leader); e infine, il diverso peso dei contratti precari tra le donne e gli uomini. Sulla base di queste quattro dimensioni, facciamo poi una analisi cluster, per vedere come si raggruppano i paesi, chi è simile a chi, e se tali raggruppamenti sono in linea oppure no con quelli classici individuati nella letteratura sui regimi di welfare. Infine, dopo una ricostruzione del dibattito sul ruolo dei contesti nel disegnare il mondo accademico e le loro configurazioni di genere, proviamo ad offrire delle piste esplicative sui cluster osservati.

## 1. Una fotografia del gap di genere in Eu-28

Come noto, *She figures* 2015<sup>1</sup> rappresenta la principale fonte di dati comparabili sui progressi compiuti verso la parità di genere nel settore della ricerca e dell'innovazione (R&I) in 28 paesi europei, con particolare riguardo alla rappresentanza delle donne e degli uomini tra i dottori di ricerca, ricercatori e decisori accademici e alle differenze nelle esperienze delle donne e degli uomini che lavorano nella ricerca come, ad esempio, la retribuzione, le condizioni di lavoro e il successo nell'ottenere fondi per la ricerca.

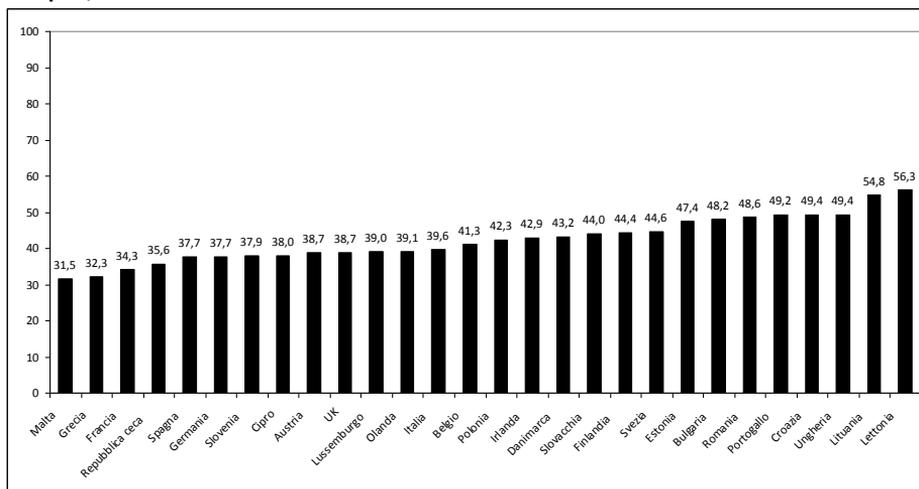
Nonostante i progressi compiuti (ad esempio nel 2013 la proporzione di studentesse e laureate nel primo livello di istruzione universitaria supera la quota maschile rispettivamente di 5 e 9 punti percentuali), *She Figures* rivela che una serie di asimmetrie di genere persistono nella ricerca e nell'innovazione. La figura 1 riporta la proporzione di donne tra gli occupati in accademia, senza distinguere per livello gerarchico (A, B, C, D), nel 2013 nei vari paesi europei. In tutti i paesi tranne due (Lituania e Lettonia) le donne sono la minoranza. In particolare, la quota più bassa, del 31%, si riscontra a Malta e in Grecia, quella media, del 39%, in Lussemburgo, Italia, Olanda, la massima, del 55%, in Lituania e Lettonia. La proporzione di donne è ancora più bassa nei settori scientifici tipicamente maschili: ad esempio, in Ingegneria e Tecnologia, l'anno precedente (il 2012), nei  $\frac{3}{4}$  dei paesi considerati, la quota di donne non supera un terzo e nella metà dei paesi addirittura un quarto. In settori più tradizionalmente femminili, come Scienze Umanistiche, la quota di donne in accademia è invece più elevata, almeno del 50% nella metà dei paesi per cui il dato è disponibile (13 su 26) e il valore più basso registrato (a Malta) è comunque più elevato di quanto registrato per il settore Ingegneria e Tecnologia (23% contro 13%).

È interessante notare come, con riguardo a questo indicatore, ossia al grado complessivo di femminilizzazione delle professioni accademiche, i paesi non si distribuiscano, salvo qualche eccezione, secondo la classica suddivisione in cluster geografici che corrispondono in gran parte ai principali regimi di welfare e di genere (Olah 2015; Iacovou and Skew 2011; Burroni 2016) e cioè paesi scandinavi, anglosassoni, continentali di lingua tedesca o francese, baltici, dell'Europa dell'Est, o mediterranei. In altre parole, paesi riconducibili allo stesso tipo di regime di welfare e di genere presentano valori anche molto diversi di donne tra gli occupati in accademia. Fanno eccezioni in parte i paesi scandinavi (Danimarca, Finlandia e Svezia) che stanno "tutti assieme" presentando quote relativamente alte, tra il 43,2% e il 44,6%. Invece tra i paesi con i livelli più bassi di femminilizzazione dell'accademia troviamo sia paesi del Sud Europa come Malta, Grecia e Spagna, che paesi dell'Est come la Repubblica ceca, dell'Europa continentale come la Francia e la Germania. Similmente tra i paesi con i livelli più alti di femminilizzazione oltre agli estoni Lettonia e Lituania dove, come abbiamo visto, le donne sono la maggioranza degli occupati in accademia, troviamo diversi paesi dell'Est (Bulgaria, Romania, Croazia e Ungheria con valori tra il 48,2% e il 49,4%) e un paese del Sud Europa (il Portogallo con il 49,2%).

---

<sup>1</sup> Quella qui considerata è la quinta edizione; *She figures* è stato aggiornato e pubblicato ogni tre anni a partire dal 2003.

**Figura 1 – Grado di femminilizzazione in accademia: proporzione di donne sul totale degli occupati, 2013**



Fonte: Nostra elaborazione su European Commission, 2015, *She figures 2015. Gender in Research and Innovation*, Brussels, pag. 129, tabella 6.1.

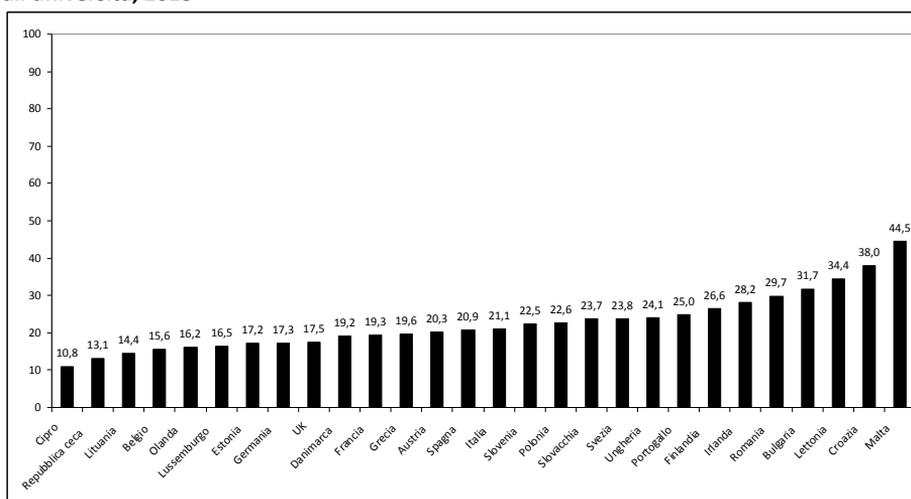
Note: I paesi sono ordinati da quello con il più basso valore a quello con il più alto.

Come la figura 2 mette in evidenza, la situazione appare ancora più asimmetrica se si considerano i livelli gerarchici occupati dalle donne in accademia. Ad esempio, la proporzione di donne che occupano una posizione di *grade A* (equivalente a quella di professore ordinario) sul totale degli occupati che occupano la medesima posizione parte da un minimo dell'11-16% a Cipro, Repubblica Ceca, Lituania, Belgio, Olanda e Lussemburgo, presenta valori medi in Spagna, Italia, Grecia che si aggirano intorno al 21%, più alti in Romania e Bulgaria attorno al 30% e massimi in Croazia (38%) e Malta (45%). I due casi opposti di Malta e Cipro all'interno dello stesso gruppo (Sud Europa), non sono gli unici. Per esempio, nel caso del Nord Europa v'è una differenza di circa 7 punti percentuali tra il paese che presenta il valore più alto (Finlandia) e il paese che presenta quello più basso (Danimarca), nei paesi di lingua inglese il divario è di circa 11 punti percentuali, nei paesi baltici circa 20, in quelli dell'Est Europa 25, del Sud 33. I paesi continentali di lingua tedesca e francese sono i più internamente omogenei.

Oltre che dalle regole e dai meccanismi di reclutamento e di promozione, e anche dal loro inconscio *bias* di genere (Mervis 2012), la percentuale complessiva di donne ai vertici della gerarchia accademica dipende, da un lato, dal livello complessivo di femminilizzazione del mondo accademico, cioè dalla percentuale complessiva di donne occupate in accademia indipendentemente dal grado di carriera; dall'altro lato, dalle caratteristiche del mercato del lavoro accademico e da quanto sia *appealing* rispetto a possibili alternative. Meno femminilizzato è il mercato del lavoro accademico, più le donne che lavorano in esso sono un gruppo altamente selettivo, presentando quelle caratteristiche che possono favorire il loro avanzamento di carriera, come ad esempio, la mancanza di figli. Allo stesso modo, meno posizioni di grado A sono disponibili, meno le

donne sono in grado di accedervi, dal momento che la scalata ad esse è estremamente selettiva e la competizione con gli uomini è troppo forte. Questo è per esempio il caso di Austria, Belgio e Paesi Bassi, in contrasto con la Slovenia e Islanda, e in misura minore con l'Italia e la Svizzera. Come Le Feuvre, che ha scritto il rapporto per il progetto GARCIA UE in questi sei paesi, afferma (2015, pag. 21), in questi ultimi paesi infatti «la struttura di carriera molto più piatta offre a una quota maggiore di tutto il personale accademico la possibilità di - alla fine - raggiungere la cima. Tuttavia, anche in questi contesti meno ferocemente competitivi, le donne hanno meno della metà delle probabilità di raggiungere i livelli più alti rispetto ai loro colleghi maschi. Esse hanno tuttavia probabilità molto più elevate (almeno tre volte di più) di diventare professore ordinario in confronto alle loro colleghe austriache, belghe e olandesi» (*nostra trad.*).

**Figura 2 - To the top: proporzione di donne che occupano una posizione di grade A all'università, 2013**



Fonte: Nostra elaborazione su European Commission, 2015, She figures 2015. Gender in Research and Innovation, Brussels, pag. 129, tabella 6.1.

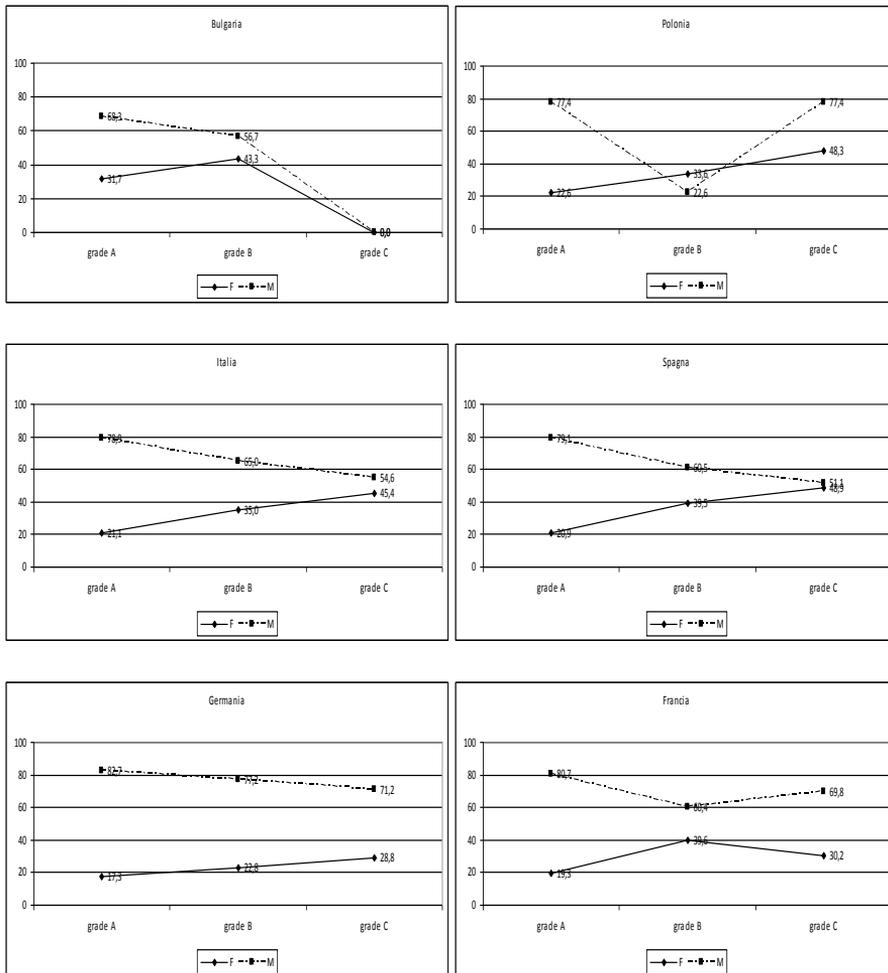
Note: I paesi sono ordinati da quello con il più basso valore a quello con il più alto.

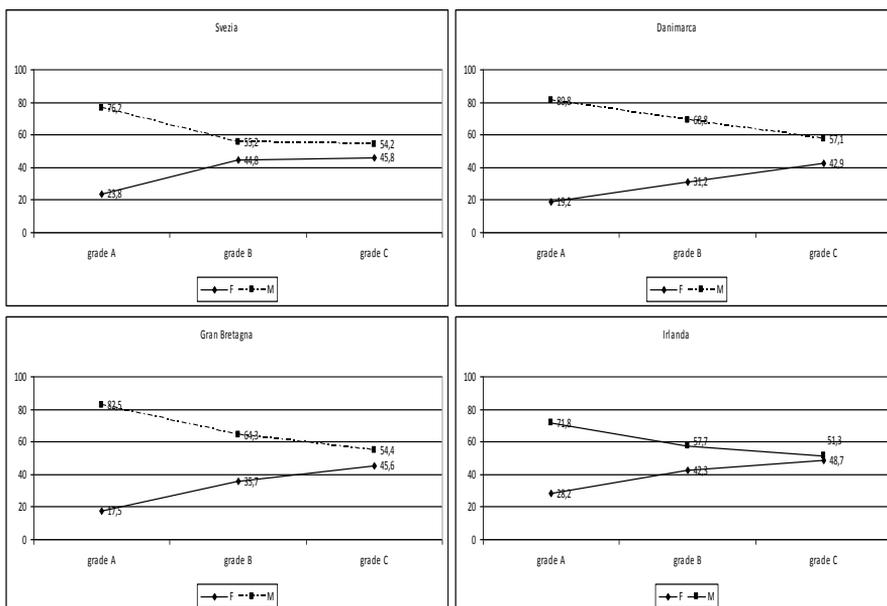
Come per il livello di femminilizzazione dell'accademia complessivamente considerata, le donne che occupano una posizione da professore ordinario o equivalente nel 2013 varia molto, a seconda del settore scientifico. Ad esempio, in Ingegneria e Tecnologia, esse costituiscono non più del 20% di tutti i professori ordinari in Croazia e il 4,5% in Lituania, con una media europea del 10%. Mentre nel settore umanistico tale quota raggiunge un valore medio europeo di circa il 30%, con un massimo del 55,6% a Malta contro un minimo del 9,1% a Cipro; in un terzo dei paesi nel settore umanistico è donna almeno un ordinario su 3.

Per avere una migliore idea di come i gap di genere si distribuiscano nel tempo, se siano in partenza, ossia negli accessi, o nel corso della carriera, ossia negli avanzamenti, un'utile rappresentazione grafica è dato dal cosiddetto *scissor diagram*, che mostra la proporzione di uomini e donne per ogni grado della carriera accademica. Concentrandoci, per motivi di spazio, su due paesi per regime/area geografica per

l'Europa dell'Est la Bulgaria e la Polonia, per quella del Sud l'Italia e la Spagna, per quella del Nord la Svezia e la Danimarca, per la continentale la Germania e la Francia, Gran Bretagna e Irlanda come paesi anglosassoni, in figura 3 notiamo che ovunque la forbice tra uomini e donne si apre molto a svantaggio delle donne in corrispondenza del grade A, mentre si chiude, e di molto in diversi casi, per il grade C corrispondente al primo gradino della carriera accademica, in Italia al ruolo di ricercatore. Fanno eccezione la Germania e la Francia dove la differenza tra la quota di donne e di uomini nel grade C non è tanto più bassa di quanto si riscontra per il grade A.

**Figura 3 - Scissor diagrams: proporzione di donne e uomini nei grade A, B e C, 2013 (selezione di paesi)**



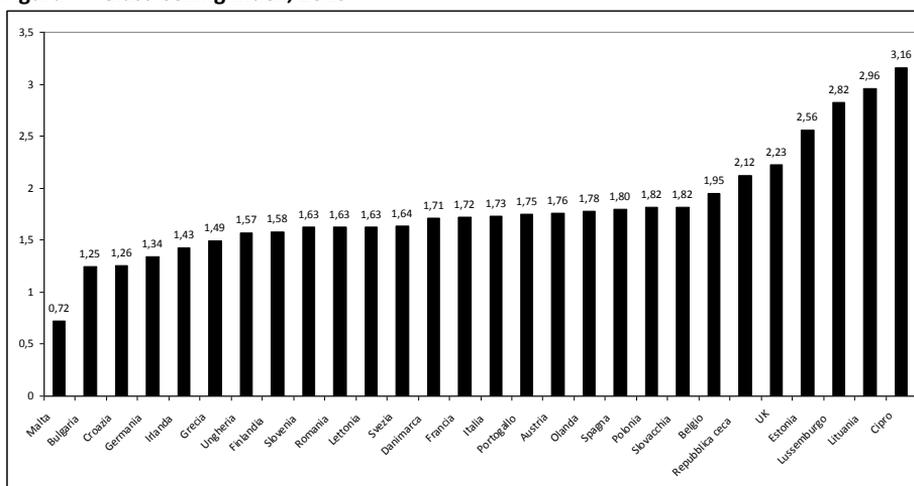


Fonte: Nostra elaborazione su European Commission, 2015, She figures. Gender in Research and Innovation, Brussels, pag. 129, tabella 6.1.

Un altro indicatore che fornisce un quadro della situazione delle donne rispetto agli avanzamenti di carriera universitaria è il *Glass ceiling index* (GCI), che si costruisce confrontando la percentuale di donne nel mondo accademico (grade A, B, e C) con la percentuale di donne in posizioni accademiche di vertice (posizioni della categoria A). Il GCI può variare da 0 a infinito: un GCI 1 indica che non v'è alcuna differenza tra donne e uomini in termini di possibilità di essere promosso; un punteggio inferiore a 1 significa che le donne sono più rappresentate nel livello A che nell'accademia in generale (grade A, B, e C) e un punteggio superiore a 1 indica la presenza di un effetto di "soffitto di cristallo", il che significa che le donne sono meno rappresentate tra i professori ordinari rispetto alla loro presenza nel mondo accademico in generale (grade a, B e C). In altre parole, maggiore è il valore del Glass ceiling index, maggiore è l'effetto soffitto di cristallo e più difficile è per le donne arrivare a una posizione più alta (European Commission 2015, pag. 137).

I dati di figura 4 relativi al Glass ceiling index del 2013 mostrano che le donne sono meno rappresentate nel grade A che nel mondo accademico in generale in tutti i paesi considerati ad eccezione di Malta, dove il valore del GCI è 0,72. Il più alto GCI si riscontra a Cipro (3,16), Lituania (2,96) e Lussemburgo (2,82), il più basso in Bulgaria (1,25), Croazia (1,26) e Germania (1,34). Valori intermedi (intorno alla media UE-28 di 1,75) si riscontrano in Danimarca, Francia, Italia, Portogallo, Austria, Paesi Bassi. Inoltre, in tutti i paesi il valore del GCI decresce un po' rispetto a qualche anno prima (2010), segnalando che c'è stato qualche progresso verso la riduzione del soffitto di cristallo.

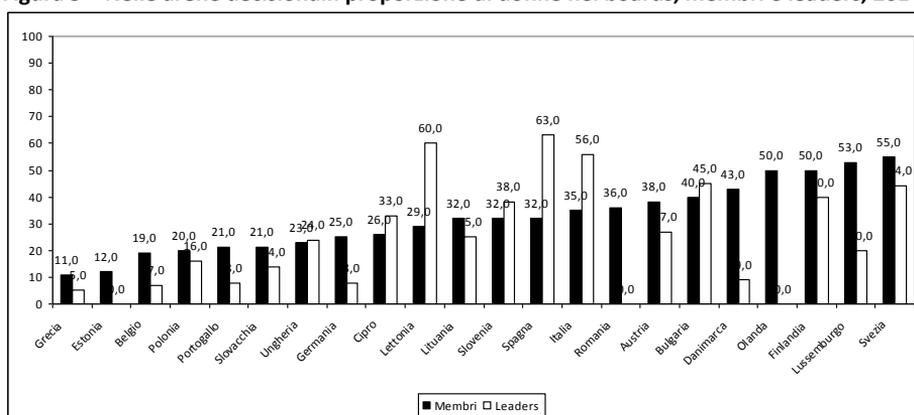
**Figura 4 - Glass Ceiling Index, 2013**



Fonte: Nostra elaborazione su European Commission, 2015, She figures. Gender in Research and Innovation, Brussels, pag. 136, figura 6.6.

Note: I paesi sono ordinati da quello con il valore più basso a quello con il valore più alto.

**Figura 5 – Nelle arene decisionali: proporzione di donne nei boards, membri e leaders, 2014**



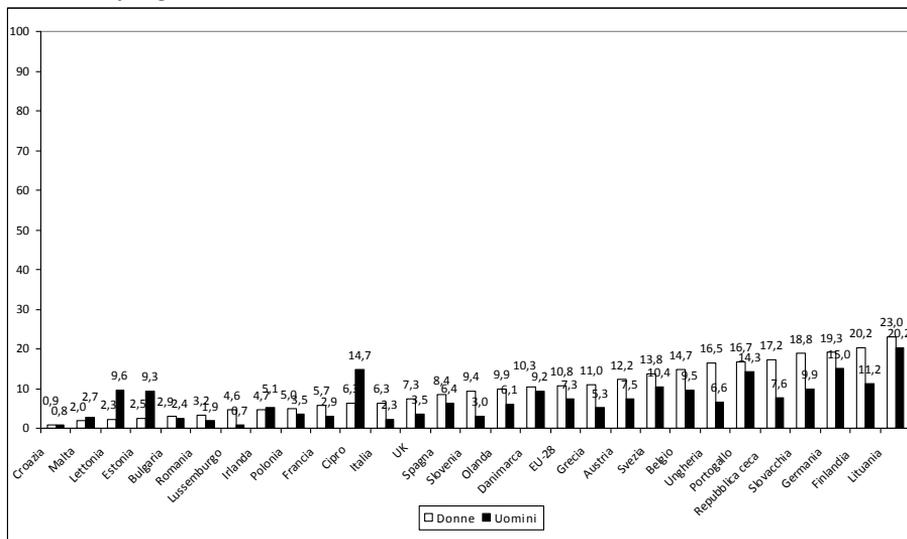
Fonte: Nostra elaborazione su European Commission, 2015, She figures. Gender in Research and Innovation, Brussels, pag. 143, figura 6.9.

Note: I paesi sono ordinati da quello con il valore più basso per le donne membri di boards a quello con il valore più alto. Dati non disponibili per: Croazia, Repubblica Ceca, Francia, Irlanda, Malta e Regno Unito.

Le disuguaglianze di genere persistono non solo per quanto riguarda l'avanzamento di carriera, ma anche la partecipazione ai luoghi decisionali, ovviamente connessa al "soffitto di cristallo". Come la figura 5 illustra, nel 2014, la più alta quota di donne tra gli appartenenti ai *boards* (esclusi i leader) - circa 50% - si riscontra nei paesi scandinavi e in

due paesi dell'Europa occidentale (Paesi Bassi e Lussemburgo), mentre la più bassa, intorno a una su dieci, in Grecia ed Estonia. Le donne sono meno rappresentate nella leadership dei *boards* in tutti i paesi ad eccezione di due paesi dell'Europa meridionale, Italia (56%) e Spagna (63%), e della Lettonia (60%). In Estonia, Paesi Bassi e Romania nessuna donna ricopre posizioni di leadership.

**Figura 6 – Stabili e instabili: ricercatori con contratto di lavoro “precario” sul totale dei ricercatori, per genere, 2012**



Fonte: Nostra elaborazione su European Commission, 2015, *She figures. Gender in Research and Innovation*, Brussels, pag. 104, figura 5.2.

Note: I paesi sono ordinati da quello con il valore più basso relativo alle donne a quello con il valore più alto.

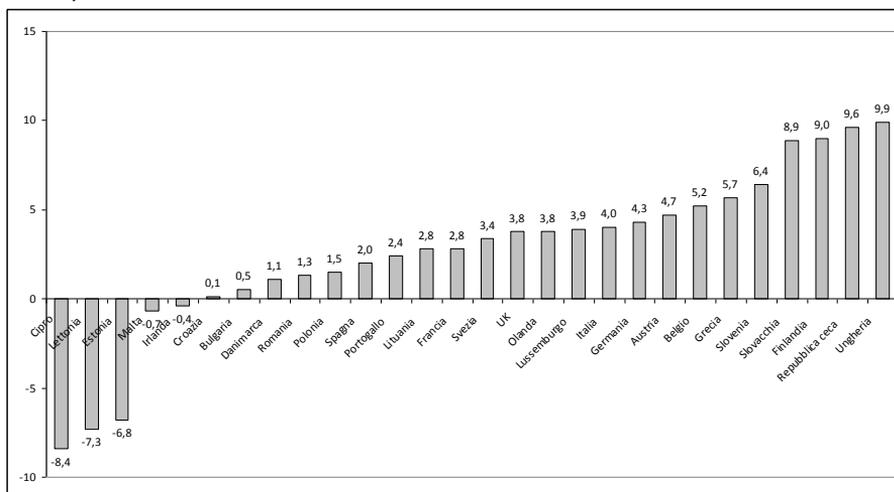
Per quanto riguarda le condizioni di impiego delle donne in confronto agli uomini in accademia, *She figures* consente di individuare quante hanno un’occupazione precaria nei vari paesi europei. Questa categoria include: i ricercatori che hanno dichiarato di avere un contratto a termine di un anno o meno<sup>2</sup>, o di non avere un contratto<sup>3</sup>, o infine di avere un “altro” tipo di contratto (spesso associato con lo status di studente), a meno che essi abbiano affermato esplicitamente di avere un contratto di durata indefinita (European Commission 2015, pag. 193). Come le figure 6 e 7 mostrano, la quota di occupati precari, così definiti, è per le donne più alta di quella degli uomini nella maggior parte dei paesi europei, con differenze nei livelli di gender gap che variano da uno 0% in Croazia a un 10% in Ungheria. In alcuni paesi (Cipro, Lettonia, Estonia, Malta) il gap è

<sup>2</sup> Questo dato sembra escludere i contratti di durata superiore all’anno, rischiando, a nostro giudizio, di sottostimare in modo consistente specie per alcuni paesi, come l’Italia, la dimensione del precariato in ambito accademico.

<sup>3</sup> Questa categoria è separata da quella dei lavoratori autonomi, che non sono inclusi in questo indicatore. Ulteriori informazioni non sono disponibili sulle circostanze individuali dei ricercatori privi di contratto di lavoro.

negativo, ossia sono gli uomini ad essere più a rischio di precariato delle donne. Questi sono paesi che anche sugli altri indicatori presentano valori estremi, o molto bassi o molto alti, suggerendo un grande effetto selezione di chi fa parte del mondo accademico.

**Figura 7 - Gender gap nei livelli di diffusione dei contratti di lavoro a termine tra donne e uomini, 2012**



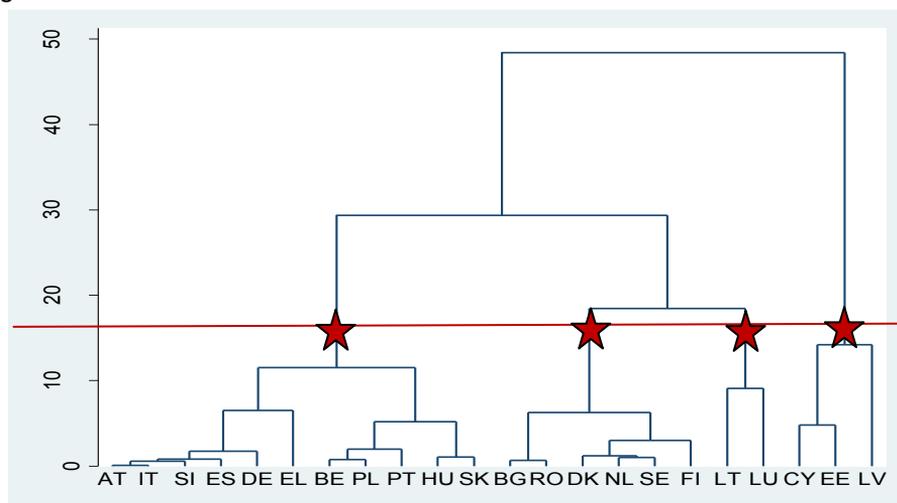
Fonte: Nostra elaborazione su European Commission, 2015, She figures. Gender in Research and Innovation, Brussels, pag. 104, figura 5.2.

Note: I paesi sono ordinati da quello con il valore più basso a quello con il valore più alto.

## 2. Chi è simile a chi? Una analisi cluster

I dati fin qui mostrati evidenziano l'esistenza di importanti differenziazioni tra paesi nel grado e nel tipo di asimmetrie di genere nel contesto accademico, differenziazioni che paiono non seguire i classici raggruppamenti. Se vi sono indicatori in cui, ad esempio, i paesi Scandinavi spiccano per equità rispetto agli altri, in particolare rispetto ai paesi dell'Est Europa e del Sud Europa, per altri essi paiono nella media e vicino a paesi tipicamente considerati "tradizionali". Vi sono poi paesi quali Cipro, Malta, o i paesi Baltici che mostrano su vari indicatori valori "estremi", o molto bassi o molto alti. Queste similitudini o differenze "ad occhio nudo" possono essere testate con tecniche appropriate. La figura 8 mostra come si raggruppano i paesi se si applica una analisi cluster di tipo gerarchico sulla base di quattro indicatori: il grado di femminilizzazione dell'università nel suo complesso (proporzione di donne sul totale degli occupati), la presenza nelle posizioni apicali (attraverso il *Glass ceiling index*), la presenza negli organi decisionali (proporzione di donne che fanno parte di *boards*), la diffusione del precariato (gap di genere tra la diffusione del precariato tra le donne e tra gli uomini).

**Figura 8 – Dendrogramma dell’analisi cluster su quattro indicatori di disuguaglianza di genere nell’accademia**



Fonte: Nostra elaborazione su European Commission, 2015, She figures. Gender in Research and Innovation, Brussels.

Note: Risultati ottenuti attraverso una Cluster Analysis Gerarchica con metodo di Ward e con prestandardizzazione delle variabili. La linea e i 4 punti rossi delineano il numero scelto di cluster, confermato dai test Calinsky e Duda.

Croazia, Repubblica Ceca, Francia, Irlanda, Malta e Regno Unito non presenti perché non aventi dati su uno degli indicatori (sulla presenza nei boards).

Come noto, le linee verticali del dendrogramma segnalano l’unione di due cluster, mentre le posizioni di tali linee indicano le distanze alle quali tali cluster vengono aggregati. Qui i cluster suggeriti dal dendrogramma paiono quattro, ma, come confermato anche dalla Calinski/Harabasz pseudo F statistica e dall’indicatore Duda/Hart, non sono chiaramente delineati<sup>4</sup>. In altre parole, le similitudini e le differenze tra paesi non paiono sistematicamente e coerentemente seguire i quattro indicatori prescelti di asimmetria di genere, e anche provando a togliere, aggiungere o sostituire indicatori (usando ad esempio la proporzione di donne come leader invece che come membri) il quadro che ne esce non cambia sostanzialmente.

Pur se senza confini netti, i quattro cluster che emergono sono interessanti perché, come evidente in tabella 1, presentano profili ben distinti su almeno due degli indicatori usati. Il primo cluster, il più numeroso, dove si trova la stragrande maggioranza dei paesi continentali, mediterranei e dell’Est Europa, risulta il più asimmetrico se si guarda al peso complessivo delle donne, al peso tra di esse del precariato, e alla loro presenza nelle arene decisionali: il 41% degli occupati nell’università è fatto di donne, e tra di esse circa il 15% ha un contratto precario contro il 10% degli uomini, con un gap quindi in

<sup>4</sup> Per il Calinskisi/Harabasz pseudo F il numero di cluster ottimale corrisponde al suo valore più alto; per Duda/Hart a un  $Je(2)/Je(1)$  massimo con pseudo-T squared minimo. Qui non emerge davvero un numero ottimale, ma 4 cluster appare la soluzione migliore: genera un  $Je$  non massimo (2 o 8 cluster ad esempio hanno  $Je$  più alti) ma uno pseudo-T squared minimo; genera un Calinskisi/Harabasz pseudo F non massimo, che però cresce di poco passando a 5, 6, 7 o 8 cluster.

media di 5 punti percentuali; inoltre solo il 25% dei componenti dei vari organi decisionali è donna. Dall'altro lato però il cluster 1, fatto di paesi normalmente categorizzati come "tradizionali", mostra un valore piuttosto basso di *glass ceiling*, uguale al cluster 2 che comprende gli "egalitari" paesi scandinavi.

Il cluster 2, oltre ai paesi scandinavi, che fanno tutti parte del cluster 2 e che quindi si contraddistinguono come un "blocco unico" omogeneo al loro interno, comprende anche due paesi dell'Est, Bulgaria e Romania. Esso è indubbiamente il più egalitario in termini di presenza delle donne in posizioni apicali, vuoi come ordinarie, o come partecipanti agli organi decisionali. Tuttavia, esso mostra anche un gap di genere nel precariato e una complessiva presenza femminile nel lavoro accademico non dissimile dal cluster 3, fatto solo di due paesi, Lituania e Lussemburgo. Anche il cluster 4 è numericamente scarso, costituito da soli tre paesi, dagli altri due paesi baltici (Estonia e Lettonia) e da uno mediterraneo (Cipro), ed è caratterizzato da un forte gap di genere nelle posizioni apicali, ma da un gap praticamente nullo nella presenza complessiva (quasi la metà degli occupati nella ricerca è donna) e da un gap di segno opposto nelle diffusioni del precariato (più diffuso tra gli uomini che tra le donne).

**Tabella 1 – Caratteristiche dei vari cluster: valore medio dei quattro indicatori**

	Cluster 1 Continentali, Mediterranei, Est-Europa	Cluster 2 Scandinavi + Romania e Bulgaria	Cluster 3 Lituania Lussemburgo	Cluster 4 Cipro Estonia Lettonia
Grado di femminilizzazione	40.9	44.7	46.9	47.2
Glass ceiling index	1.7	1.7	2.9	2.4
Proporzione donne membri di boards	25.2	45.7	42.5	22.3
Gender gap nella diffusione dei contratti precari	5.0	3.2	3.4	-7.5

Fonte: European Commission, 2015, She figures 2015. Gender in Research and Innovation, Brussels.

Note: In grigio chiaro il valore che denota la minore uguaglianza, in grigio scuro la maggiore uguaglianza.

A cosa si possono ricondurre questi evidenti o mancati "apparentamenti"? Dopo una breve rassegna dei fattori tematizzati come rilevanti nel dibattito teorico, il paragrafo che segue prova a ragionare su come questi fattori si configurino nei diversi cluster, per vedere se e come possano rappresentare plausibili piste esplicative.

### 3. Le differenze tra paesi: possibili piste esplicative

Ci sono una molteplicità di teorie sul perché le donne continuano ad essere sottorappresentate nelle posizioni apicali nel mercato del lavoro. Esse variano a seconda del livello su cui si focalizzano: alcune attribuiscono le "cause" alle caratteristiche degli individui, al loro livello e tipo di capitale umano o alla loro mancanza di motivazione, ambizione o autostima (es: Polachek 1981; De Paola and Scoppa 2015); altre guardano al

ruolo delle culture e delle pratiche organizzative (es: Powell e Graves 2003; Cress e Hart 2009); altre ai contesti macro dove gli individui e le organizzazioni sono inseriti. Tra queste ultime, le teorie sui contesti, un importante contributo è dato dal filone dei regimi di welfare, ossia dall'analisi del come e quanto le tre istituzioni del mercato del lavoro, della famiglia e dello stato funzionano e interagiscono nella produzione e redistribuzione di diversi tipi di risorse e quindi nella strutturazione dei corsi di vita (es: Mayer e Muller 1986). Molti studi hanno infatti dimostrato una connessione tra i diversi regimi di welfare e il modo in cui uomini e donne costruiscono i loro percorsi di vita, i comportamenti che mettono in atto rispetto alla partecipazione al mercato del lavoro, alla fecondità, alla partecipazione al lavoro familiare (Gornick e Meyers 2003; Solera 2009; Geist 2005) e le narrazioni che portano su tali messe in atto (Grunow e Evertsson 2016). Tra le politiche di welfare centrali sono le cosiddette politiche di conciliazione: come si articolano nei loro quattro pilastri (trasferimenti monetari, servizi, congedi, flessibilità oraria) e come si orientano, soprattutto se e come "defamilizzano" le responsabilità di cura e il costo dei figli, promuovendo al contempo una maggiore equità di genere nella distribuzione dentro la famiglia di quelle responsabilità, verso un modello che alcune autrici hanno chiamato *dual earner-dual carer* (Gornick e Meyers 2003; Lewis 2009).

Il contesto istituzionale dunque influenza le chance che uomini e donne hanno di praticare diversi modelli di genere, di genitorialità, di lavoro, di carriera, o semplicemente di seguire le loro preferenze, siano esse per modelli tradizionali o innovativi. La realizzazione o meno di una politica, il come viene concretamente disegnata e i discorsi che la accompagnano, ha anche infatti importanti implicazioni normative: sottintende o esplicitamente produce definizioni su chi merita sostegno oppure no, a quali condizioni e quindi sulla forma "giusta" delle relazioni di genere, di famiglia e di lavoro (Pfau-Effinger 2010). Ciò vale anche per le politiche presenti o assenti nel mondo accademico. Come Garforth e Kerr sostengono (2009), da anni il discorso egemonico sulle politiche di parità di genere nel mondo accademico enfatizza la centralità delle barriere organizzative e delle culture della scienza e della ricerca. Tuttavia, così facendo, rinforza come "naturale e normale" l'idea di un percorso lineare di carriera basato sul tradizionale percorso maschile "libero da responsabilità familiari", e punta il dito sulle strutture organizzative (quali i metodi di assunzione e di promozione) e sulle singole biografie (donne che riescono a bilanciare meglio famiglia-lavoro per diventare lavoratrici migliori), spingendo fuori dall'analisi la cultura. Al di là dei modelli culturali istituzionalizzati, ossia quelli implicitamente o esplicitamente prodotti dalle politiche, il grado complessivo di parità di genere di un paese, quale quello catturato dal *Gender Equality Index* dell'Eige, funziona da riferimento normativo: laddove lo scarto tra uomini e donne è minore nel grado e tipo di partecipazione all'istruzione e al mercato del lavoro, nell'accesso ai redditi, nella distribuzione del tempo libero e del tempo per la cura, nella partecipazione alle sfere decisionali, nei rischi di salute, promuovere donne in posizioni apicali fa parte più della "normalità" (González *et al* 2009).

Tra i fattori strutturali, anche la composizione di genere delle commissioni selezionatrici e degli organi decisionali pare contare nel mantenere il "soffitto di cristallo", sia nel settore pubblico che privato. Questo può avvenire attraverso tre meccanismi. In primo luogo, l'assenza di donne in alto significa una minor presenza di modelli di ruolo che possano mettere in discussione le norme sociali prevalenti, non facendo associare

automaticamente la leadership con caratteristiche maschili e incoraggiando le donne a non sentirsi inadatte per queste (Bosak e Sczesny 2008). In secondo luogo, gli uomini nei posti di comando tendono ad essere meno attenti alla promozione di quelle politiche che possono aiutare le donne a rompere il “soffitto di cristallo” (Duflo e Chattopadhyay 2004). Infine, se i valutatori tendono a preferire candidati dello stesso sesso (Zinovyeva e Bagues 2010), le donne che raggiungono posizioni di alto livello possono assumere più donne rispetto ai loro colleghi maschi, anche se ciò pare accadere solo se hanno sviluppato sensibilità alle questioni di genere. Se questo è il caso, le leggi di pari opportunità, in particolare sulle quote rosa a livello meso e macro, affiancate da azioni di promozione di consapevolezza di genere, sono altrettanto importanti.

Da metà anni '90, un ostacolo agli ingressi e agli avanzamenti di carriera delle donne è dato anche dalla progressiva espansione di posizioni di tipo precario, a cui risulta che le donne siano più esposte rispetto agli uomini (Glazer-Raymo 2008; Bryson 2004). Quindi, le politiche di regolazione del mercato del lavoro, in generale, e le leggi che regolano il reclutamento e la promozione nel mondo accademico, in particolare, sono anche aspetti del contesto macro con cui le organizzazioni e gli individui hanno a che fare. Altrettanto cruciali sono le politiche su ricerca e sviluppo e le caratteristiche della domanda di lavoro accademica: i suoi tratti in termini di retribuzione, stabilità, protezioni sociali e prospettive di carriera, la loro differenza con altri mercati del lavoro, ossia l'attrattiva delle professioni accademiche rispetto alle professioni alternative (Le Feuvre 2015).

La letteratura sul ruolo del contesto nel disegnare la segregazione verticale nel mondo del lavoro in generale, e nell'accademia in particolare, ha dunque individuato come rilevanti diversi fattori di tipo culturale, istituzionale o strutturale: le norme di genere prevalenti, i tassi di occupazione femminile e il grado di uguaglianza di genere complessivo che include anche la sfera familiare e politica, le politiche di conciliazione di tipo defamilializzante, le leggi sulle quote rosa negli organi decisionali, gli investimenti complessivi nella ricerca e sviluppo, le condizioni dei diversi lavori che ne definiscono il prestigio e quindi il grado di attrazione. Se guardiamo, da un lato, a come queste diverse dimensioni macro si configurano nei diversi paesi e, dall'altro, a come i diversi paesi si “ordinano” in termini di asimmetrie di genere, troviamo tuttavia uno scollamento. Come evidenziato in un nostro precedente lavoro (Solera e Musumeci 2017), i paesi non paiono cioè seguire i raggruppamenti classici che emergono dalle analisi sui regimi di welfare e di genere e nemmeno mostrano una associazione statistica tra *glass ceiling* e alcune delle dimensioni che definiscono tali regimi (quali il grado di copertura dei servizi per la prima infanzia, i prevalenti atteggiamenti sui ruoli di genere, il grado di spesa pubblica su ricerca e sviluppo).

L'analisi cluster qui condotta su quattro indicatori di asimmetrie di genere nel mondo accademico conferma l'esistenza di non chiare distinzioni tra gruppi di paesi, e una loro composizione mista. Se infatti i paesi scandinavi si riconfermano come un modello unico egualitario, essendo tutti parte dello stesso cluster e mostrando valori sui vari indicatori sempre alti, tuttavia si accompagnano o non sono così distanti da paesi normalmente considerati fanalini di coda della parità di genere, quali quelli dell'Est Europa e soprattutto del Sud Europa. Questi ultimi, infatti, pur avendo politiche di conciliazione molto meno generose e meno dirette al modello *dual earner-dual carer* (in Italia ad esempio i servizi per i bambini 0-2 anni coprono il 23% contro il 47% della Svezia), spese sociali più basse anche su ricerca e sviluppo (in Italia ammontano allo 0,35 del PIL contro 0,90 della Svezia), una minore approvazione di una equa partecipazione di uomini e

donne al mercato del lavoro (il 76% della popolazione italiana è a favore contro il 97% in Svezia), e un indice complessivo di equità di genere inferiore (GEI per Italia ammonta a 40,9, in Svezia 74,3), non performano così male in termini di parità di genere nelle carriere accademiche. In particolare, e sempre tenendo Italia e Svezia come esempi, i paesi scandinavi e i paesi mediterranei sono simili per gap di genere nel peso del precariato (4 in Italia e 3,4 in Svezia), per presenza nelle arene decisionali (rispetto all'Italia, in Svezia la quota di donne come membri è superiore ma inferiore come leader), e non così diversi in termini di *glass ceiling* (1,73 in Italia e 1,64 in Svezia) e di complessiva femminilizzazione della ricerca (in Italia le donne costituiscono il 39,6% di tutti i ricercatori in tutti i settori, contro il 44,6% in Svezia).

Le spiegazioni finora portate delle differenze tra paesi nel grado e tipo di segregazione di genere nelle professioni scientifiche paiono quindi al momento insufficienti, necessitando di maggiore sofisticazione, o maggiore *embeddedness* nel contesto accademico, nelle sue logiche e regole di funzionamento trasversali e specifiche di ogni paese. Un complesso di fattori culturali, strutturali e istituzionali sembrano infatti essere in gioco e a più livelli, micro, meso e macro, e solo un approccio olistico multidimensionale che usi più tipi di indicatori e più strumenti, tra qualitativo e quantitativo, può dar conto di tale complessità. In particolare, come suggerisce Le Feuvre (2015), maggiore attenzione andrebbe posta sulle caratteristiche dei mercati del lavoro e delle professioni legate alla ricerca: quanto siano “buone” e prestigiose, quanto distinte da altre in cui dottori di ricerca potrebbero trovare impiego, che tipo di offerta di lavoro attraggano. Una ragione infatti per cui Svezia e Italia, normalmente considerate punta alta o punta bassa dell’uguaglianza di genere in Europa, non siano invece così dissimili quando si guarda al mondo accademico, può proprio risiedere nel tipo di autoselezione di chi entra e rimane nella carriera accademica. In Italia, dove si investe poco in ricerca e sviluppo e quindi gli stipendi sono relativamente bassi ma le alternative alla ricerca fuori dall’accademia sono scarse, soprattutto nei campi non tecnologici, il mondo accademico risulta più paritario del “fuori” per effetto di una autoselezione “positiva”. In Svezia, dove gli investimenti nella ricerca sono molto più alti e non sono solo dentro l’università, l’università non è così prestigiosa o esclusiva, e così le donne che lavorano lì non hanno caratteristiche così “selettive” da farlo essere un contesto “migliore” anche in termini di equità, rispetto “al fuori”.

#### 4. Conclusioni

Ovunque in Europa l’accademia è un contesto professionale e organizzativo ancora maschilizzato, dove le donne risultano sottorappresentate negli scalini più alti della carriera e nelle posizioni di vertice. Come i dati di *She Figures* mettono in luce, esistono comunque importanti differenze tra paesi che non paiono seguire i raggruppamenti classici delle analisi sui regimi di welfare e di genere.

Attraverso una analisi cluster sui 28 paesi dell’Unione Europea sulla base di quattro indicatori di asimmetria di genere nelle carriere accademiche (e cioè il grado di femminilizzazione dell’università nel suo complesso; la presenza nelle posizioni apicali attraverso il *Glass ceiling index*; la proporzione di donne che fanno parte di organi decisionali; il gap di genere nella diffusione del precariato tra le donne e tra gli uomini), questo lavoro ha provato ad approfondire gli apparentamenti tra paesi, ossia a cogliere chi è simile a chi, su che dimensioni, e perché. L’analisi cluster, pur confermando

l'esistenza di non chiare distinzioni tra gruppi di paesi, suggerisce quattro cluster come numero ottimale: il primo, composto dalla stragrande maggioranza dei paesi continentali, mediterranei e dell'Est Europa, risulta il più asimmetrico se si guarda al peso complessivo delle donne, al peso tra di esse del precariato, e alla loro presenza nelle arene decisionali ma il più simmetrico, insieme ai paesi scandinavi, se si guarda al *glass ceiling*; il cluster 2, che comprende gli "egualitari" paesi scandinavi, più due paesi dell'Est, Bulgaria e Romania, è indubbiamente il più egualitario in termini di presenza delle donne in posizioni apicali, vuoi come ordinarie, o come partecipanti agli organi decisionali, ma mostra un gap di genere nel precariato e una complessiva presenza femminile nel lavoro accademico non dissimile dal cluster 3, fatto solo di due paesi, Lituania e Lussemburgo; infine il cluster 4, anche esso numericamente scarno, fatto dai rimanenti paesi baltici (Estonia e Lettonia) e da un paese mediterraneo (Cipro), è caratterizzato da un forte gap di genere nelle posizioni apicali, ma da un gap praticamente nullo nella presenza complessiva e da un gap di segno opposto nelle diffusioni del precariato. Se dunque da un lato i paesi scandinavi si presentano come un modello unico egualitario, essendo tutti parte dello stesso cluster e mostrando valori sui vari indicatori sempre alti, tuttavia si accompagnano o non sono così distanti da paesi normalmente considerati fanalini di coda della parità di genere, quali quelli dell'Est Europa e soprattutto del Sud Europa.

Come mai nel mondo accademico paesi quali l'Italia e la Svezia non sono così dissimili in termini di asimmetrie di genere? Le spiegazioni finora portate che chiamano in causa i fattori che generalmente influenzano la segregazione di genere nel mercato del lavoro, e che sempre più sottolineano l'importanza di un approccio multidimensionale tra culturale, istituzionale e strutturale e tra livelli micro, meso e macro, paiono tuttavia insufficienti. Come anche Le Feuvre (2015) argomenta, una prospettiva comparata teoricamente fondata dovrebbe essere maggiormente *embedded* nel contesto accademico, nelle sue logiche e regole di funzionamento trasversali e specifiche di ogni paese, e dovrebbe anche porre maggiore attenzione alle caratteristiche dei mercati del lavoro e delle professioni legate alla ricerca dentro e fuori l'accademia. Una ragione per cui la Svezia risulta meno egualitaria nel mondo accademico di quanto potremmo aspettarci potrebbe risiedere nel fatto che l'università non è un contesto e uno sbocco per i dottori di ricerca così prestigioso. Al contrario, laddove, come in Italia, si investe poco in ricerca e sviluppo e quindi gli stipendi sono relativamente bassi attraendo meno gli uomini (nel quadro di un paese in cui prevale ancora il modello culturale del *male-breadwinner*) ma le alternative alla ricerca fuori dall'accademia sono scarse facendo convergere sull'accademia una forza lavoro di forte competenza e motivazione, il mondo accademico può risultare più paritario del "fuori". A differenza di indicatori quali l'offerta di servizi per la conciliazione, gli investimenti in ricerca e sviluppo, le norme di genere, al momento, a nostra conoscenza, non esistono dati sistematici comparativi a livello macro su caratteristiche, prestigio e qualità dei vari lavori e mercati del lavoro compreso quello accademico, e nemmeno a livello micro sul diverso nesso per uomini e donne tra il fare famiglia e l'accedere o procedere nella carriera accademica. Se si vuole dar meglio conto del perdurare o ridursi delle asimmetrie di genere nel mondo accademico e del loro simile o diverso configurarsi tra paesi, la ricerca futura dovrebbe puntare a colmare questa lacuna.

## Bibliografia

- Bambra, C. (2007) *Defamilisation and welfare state regimes: a cluster analysis*, in «International Journal of Social Welfare», 16, 326-38.
- Bosak, J., and Sczesny, S. (2008) *Am I the right candidate? Self-ascribed fit of women and men to a leadership position*, in «Sex Roles», 58 (9-10), pp. 682-688.
- Bryson, C. (2004) *The Consequences for Women in the Academic Profession of the Widespread Use of Fixed Term Contracts*, in «Gender, Work & Organization», 11, pp. 187-206.
- Burroni, L. (2016) *Capitalismi a confronto. Istituzioni e regolazione dell'economia nei paesi europei*, Bologna: Il Mulino.
- Cress, C.M. and Hart, J. (2009) *Playing Soccer on the Football Field: The Persistence of Gender Inequities for Women Faculty*, in «Equity & Excellence in Education», 42(4), pp. 473-488.
- De Paola, M. and Scoppa, V. (2015) *Gender discrimination and Evaluators' Gender: evidence from Italian academia* – in «Economica», 82, pp. 162-188.
- Duflo, E. and Chattopadhyay, R. (2004) *Women as Policy Makers: Evidence from a Randomized Experiment*, in «Econometrica», 72(5), pp. 1409-1443.
- Esping-Andersen, G. (1999) *Social Foundations of Postindustrial Economies*. New York, NY: Oxford University Press.
- European Commission, (2015) *She figures 2015. Gender in Research and Innovation*, Brussels. Available here: [https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub\\_gender\\_equality/she\\_figures\\_2015-final.pdf](https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf)
- Garforth, L. and Kerr, A. (2009) *Women and Science: What's the Problem?* in «Social Politics», 16(3), pp. 379-403.
- Geist, C. (2005) *The Welfare State and the Home: Regime Differences in the Domestic Division of Labour*, in «European Sociological Review» 21 (1): 23-41.
- Glazer-Raymo, J. (2008) *Unfinished Agendas: New and Continuing Gender Challenges in Higher Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- González, M.J., Jurado-Guerrero, T. & Naldini, M. (2009) *What Made Him Change? An Individual and National Analysis of Men's Participation in Housework in 26 Countries*, DemoSoc Working Paper, 30.
- Gornick, J.C. and Meyers, M.K. (2003) *Families That Work: Policies for Reconciling Parenthood and Employment*, New York, Russell Sage Foundation.
- Grunow, D. and Evertsson, M. (2016) (a cura di) *Couples' Transitions to Parenthood Analysing Gender and Work in Europe*. Edward Elgar Publishing.
- Hochschild, A.R. and Machung, A. (1989) *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home*, New York, Viking Penguin.

- Iacovou, M. and Skew, A. (2011) *Household Composition Across the New Europe: Where Do the New Member States Fit in?* in «Demographic Research», 25(14), pp. 465-490.
- Jacobs, J.A. and Gerson, K. (2005) *The Time Divide. Work, Family, and Gender Inequality*, USA Harvard University Press.
- Kammer, A., Niehues, J. and Peichl, A. (2012) Welfare regimes and welfare state outcomes in Europe, *Journal of European Social Policy*, 22 (5), pp. 455-71.
- Le Feuvre, N. (2015) *Contextualizing Women's Academic Careers in Cross-National Perspective*, GARCIA working papers n. 3, University of Trento.
- Lewis, J. (2009) *Work-family Balance, Gender and Policy*, UK-USA, Edward Elgar Publishing.
- Mayer, K. U. and Müller, W. (1986) *The State and the Structure of the Life Course*, in Aage B. Sørensen, Franz E. Weinert, and Lonnie R. Sherrod (a cura di), *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 217-245.
- Mervis, J. (2012) *U.S. Study Shows Unconscious Gender Bias in Academic Science*. In «Science» 28 Sep 2012: Vol. 337, Issue 6102, pp. 1592
- Minas, C. Jacobson, D., Antoniou, E., and McMullan, C. (2014) *Welfare regime, welfare pillar and Southern Europe*, in «Journal of European Social Policy», 24 (2), pp. 135-149.
- Naldini, M. (2011) (a cura di) *Gender and the Welfare State. A Feminist Debate*. In «Sociologica», n. 1
- Olah, L.S. (2015) *Changing Families in the European Union: Trends and Policy Implications*, in «Families and Societies working paper», 44.
- Pfau-Effinger, B. (2010) *Cultural and Institutional Contexts*, in Treas, J. and Drobnic, S. (a cura di) *Dividing the Domestic. Men, Women, & Household Work in Cross-National Perspective*, Stanford, Stanford University Press, pp. 125-146.
- Polacheck, S. (1981) *Occupational self-selection: A human capital approach to sex differences in occupational structure*, in «Review of Economics and Statistics», 63(1), pp. 60-69.
- Powell, G.N. and Graves, L.M. (2003) *Men and women in management*, Sage Publications.
- Saraceno, C. and Keck, W. (2011) *Towards an Integrated Approach for the Analysis of Gender Equity in Policies Supporting Paid Work and Care Responsibilities*, in «Demographic Research», 25, pp. 371-406.
- Solera, C. (2009) *Women in and out of paid work: Changes Across Generations in Italy and Britain*. Bristol: The Policy Press.
- Solera, C. and Musumeci, R. (2017) *Persisting Gender Imbalances in Academia: a Multidimensional Cross-National Perspective*, in Poggio B. (a cura di), *Gender asymmetries in scientific careers*, «Polis», 1.

Wass, V. and McNabb, R. (2006) *Pay, Promotion and Parenthood amongst Women Solicitors*, in «Work, Employment & Society», 20(2), pp. 289-308.

Zinovyeva, N. and Bagues, M. (2010) *Does Gender Matter for Academic Promotion? Evidence from a Randomized Natural Experiment*, Fedea, working paper No. 2010-15, available here: <http://ssrn.com/abstract=1618256>.

## TALENTI SPRECATI. UN QUADRO QUANTITATIVO SU GIOVANI DONNE E UOMINI NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA

Emanuela Sala, Roberta Bosisio<sup>1</sup>

### 1. Introduzione

L'università dovrebbe essere il regno della meritocrazia: in teoria, i processi di selezione e promozione dovrebbero essere governati da valutazioni in merito alla produttività scientifica e le capacità didattiche dei singoli accademici. La realtà sembra essere ben diversa; le carriere delle donne e degli uomini che lavorano in università sono spesso regolate da processi sociali che poco hanno a che vedere con il merito individuale ma che, invece, sembrano basarsi su criteri che direttamente o indirettamente finiscono con il favorire gli uomini. In un nostro precedente lavoro abbiamo tracciato un quadro quantitativo della presenza di docenti donne e uomini nell'accademia italiana, focalizzandoci sui ruoli di professore ordinario, associato e ricercatore a tempo indeterminato (Sala e Bosisio, 2007). In questo scritto poniamo invece l'accento su una specifica categoria di quel mondo eterogeneo dei cosiddetti "precari della ricerca", i ricercatori a tempo determinato. Nella prima parte dello scritto, facendo riferimento alla normativa che regola tali figure professionali, illustreremo le caratteristiche dei diversi tipi di ricercatori mentre nella seconda parte forniremo un quadro quantitativo della presenza femminile nell'accademia di oggi. Come accennato in precedenza, l'enfasi è sulla figura dei ricercatori precari; ciò nonostante, verrà comunque inquadrato il fenomeno di studio ragionando anche sulla composizione dell'intero corpo accademico.

### 2. Le diseguaglianze di genere nei ruoli precari della ricerca: un argomento ancora poco studiato

Gli accademici italiani hanno manifestato uno scarso interesse nei confronti dello studio di tematiche afferenti le diseguaglianze di genere nei percorsi professionali di giovani scienziate e scienziati che lavorano nelle nostre università. In merito al precariato in università, in particolare, si sa ancora poco, anzi, pochissimo. In questo senso progetti come il progetto GARCIA (*Gendering the Academy and Research: combating Career Instability and Asymmetries*), che pone l'accento alle prime fasi della carriera scientifica, costituiscono senza dubbio esempi da imitare.

L'analisi degli articoli pubblicati nelle principali riviste di sociologia italiana ha messo in luce un quadro a dir poco allarmante: da una prima analisi della letteratura sembrerebbe che dal 2010 a oggi non siano stati pubblicati articoli sulle disuguaglianze di genere in università nelle tre riviste da noi consultate, ovvero Polis, Rassegna Italiana di Sociologia e Quaderni di Sociologia. Sorprendentemente, anche la rivista *About*

---

<sup>1</sup> Una versione rivista di questo saggio è stata pubblicata nel numero monografico della rivista *Femminismo/s* (Sala e Bosisio 2017).

*Gender* che, come suggerisce il titolo, si occupa principalmente di questioni di genere, non risulta aver ospitato articoli su queste tematiche<sup>2</sup>.

Diversa appare la situazione se si considera la cosiddetta “letteratura grigia”. Lavoce.info ospita spesso riflessioni sulla situazione delle donne in università, soprattutto in merito a questioni afferenti la recente Abilitazione scientifica nazionale (Asn). De Paola, Ponzo e Scoppa hanno pubblicato una serie di articoli in cui hanno valutato le conseguenze, in termini di genere, dell’Asn; gli autori hanno dimostrato che le donne manifestano una minor propensione a fare domanda di partecipazione all’Asn (2014a) e documentato che non esistono differenze di genere nella probabilità di ottenere l’Asn (2014b). In un loro ultimo contributo, De Paola, Ponzo e Scoppa (2015) hanno verificato che le *chance* di un effettivo reclutamento o promozione delle abilitate nei ruoli di professore associato o ordinario sono invece inferiori rispetto a quelle degli uomini. Interessante anche l’intervento di Bagues, Sylos Labini e Zinovyeva (2014): nel loro saggio gli autori hanno dimostrato che la presenza delle donne nelle commissioni dell’Asn riduce la probabilità di promozione delle ricercatrici e delle professoressa associate. Anche il blog *Return on Academic Research* (Roars) ha dedicato un articolo (fra gli innumerevoli pubblicati sul reclutamento degli accademici) allo studio delle diseguaglianze di genere in università. Nel suo contributo Baccini (2014) si è focalizzato sugli effetti, in termini di genere, dell’Asn e ha concluso che la probabilità di ottenere l’Asn non dipende dal genere dei candidati.

Nel corso degli anni è stata pubblicata una serie di report sulle diseguaglianze di genere in università. Si segnala, in modo particolare, la pubblicazione di Frattini e Rossi (2012) che traccia un quadro quantitativo dettagliato della presenza delle donne nell’università italiana, in riferimento soprattutto ai processi di promozione; tale lavoro, purtroppo, non dedica spazio allo studio delle figure precarie in università. Anche la Società Italiana degli Economisti risulta particolarmente attiva da questo punto di vista: nel 2014 e nel 2016 ha dato alle stampe due relazioni che tracciano un quadro completo del ruolo delle donne nelle discipline economiche (Corsi 2014 e 2016). Nonostante venga proposta una riflessione sul passaggio dal ruolo di dottorando a quello di ricercatore, non è presente un approfondimento su giovani uomini e donne che ricoprono ruoli precari all’interno dell’università, come i ricercatori di tipo A e B. Sono sicuramente da citare, infine, anche le ricerche condotte dall’Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani che, tuttavia, non privilegiano la dimensione di genere nelle loro analisi.

Questa breve rassegna della letteratura non ha pretese di esaustività; tuttavia, risulta utile per dare un’idea dell’interesse (scarso) manifestato dagli accademici nei confronti di tematiche relative alle diseguaglianze di genere nelle posizioni precarie della ricerca.

### **3. Nascita ed evoluzione della figura del ricercatore universitario**

Come noto, il corpo docente e ricercatore all’interno dell’università italiana è costituito da personale cosiddetto strutturato, cioè assunto con contratto di lavoro dipendente, a tempo determinato o indeterminato, e da personale “temporaneo”, di cui l’università si avvale utilizzando svariate modalità contrattuali: collaborazioni occasionali e continuative, borse e assegni di ricerca, docenze a contratto.

---

<sup>2</sup> La ricerca è stata effettuata utilizzando i termini università, *university* e *universities* come parole chiave nel campo “titolo” e “abstract”.

A partire dagli anni '80, il personale strutturato è composto, partendo dal più elevato livello, da professori ordinari (PO) e associati (PA) e da ricercatori. Sulla base della normativa allora vigente, al ruolo di PA e PO si accedeva attraverso valutazioni comparative che, previa valutazione positiva dei titoli, prevedevano una lezione e la discussione dei titoli medesimi.

Fino all'emanazione della L. 230/2005 (legge Moratti) i ricercatori – al pari dei professori associati ed ordinari – erano assunti con contratto a tempo indeterminato, previa conferma in ruolo a distanza di tre anni dall'assunzione. Il loro reclutamento e lo status giuridico sono definiti dal D.P.R. 382/80 e dalla L. 210/1998.

La L. 230/2005 ha stabilito il termine ultimo del 30 settembre 2013 per la copertura dei posti di ricercatore secondo le procedure previste dalla L. 210/1998 e ha introdotto la figura del ricercatore a tempo determinato (RTD). Su questa legge è a sua volta intervenuta l'ultima riforma universitaria, la L. 240/2010 (Legge Gelmini), che ha modificato ulteriormente lo status dei ricercatori universitari.

Il termine ricercatore sottende dunque una variegata "popolazione" le cui prerogative non sono sempre chiare. Dall'introduzione di questa figura nel 1980 (D.P.R. 382/80) si sono infatti susseguiti, come abbiamo accennato, interventi normativi che hanno da un lato modificato la procedura di reclutamento e i compiti per i ricercatori a tempo indeterminato e dall'altro introdotto figure di ricercatore a tempo determinato con diversi profili.

Attualmente all'interno delle università italiane quindi convivono ricercatori a tempo indeterminato (RTI, D.P.R. 382/80 e successiva L. 210/1998); ricercatori a tempo determinato (RTD, istituiti con la L. 230/2005, cosiddetta Legge Moratti); ricercatori a tempo determinato di tipo A (RTD A) e di tipo B (RTD B) (L. 240/2010, cosiddetta Legge Gelmini).

Vediamo quali prerogative, diritti e doveri competono a queste diverse figure (si veda la Tabella 1).

### **3.1 Ricercatori a tempo indeterminato o di ruolo (RTI)**

Secondo il DPR 382/1980 i concorsi per accedere al ruolo di ricercatore erano banditi a livello locale e la commissione giudicatrice, composta da un PO nominato dalla facoltà (membro interno) e da un PO e un PA sorteggiati da una rosa di designati dal Consiglio universitario nazionale (CUN), valutava i candidati sulla base di due prove scritte e una orale finalizzate a verificare le attitudini di ricerca del candidato e la sua competenza scientifica e didattica. Prove, criteri di valutazione e punteggi erano definiti dal CUN.

Con la L. 210/1998 (Riforma Berlinguer) la composizione della commissione per il reclutamento dei ricercatori cambia vedendo tra i suoi membri un PO, un PA e un ricercatore. Resta alla facoltà la prerogativa di nominare un membro interno (un PO o un PA), mentre gli altri due componenti vengono eletti dai colleghi di pari grado.

La valutazione è anch'essa cambiata nel corso del tempo: da una valutazione attuata sui titoli e sulle pubblicazioni, a cui si aggiungevano prove scritte e orali (D.P.R. 382/80 e successiva L. 210/1998), si passa ad una "effettuata sulla base dei titoli, illustrati e discussi davanti alla commissione, e delle pubblicazioni dei candidati, ivi compresa la tesi di dottorato, utilizzando parametri, riconosciuti anche in ambito internazionale, individuati con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca" (art. 7, L. 1/2009).

Rispetto ai compiti, se originariamente era previsto che i ricercatori si dedicassero prevalentemente alla ricerca, con il tempo il loro impegno didattico ha via via occupato una porzione sempre più ampia del loro lavoro. Se infatti inizialmente erano loro affidati solo incarichi di didattica integrativa e compiti di tutorato, a partire dal 2010 “sono affidati, con il loro consenso e fermo restando il rispettivo inquadramento e trattamento giuridico ed economico, corsi e moduli curriculari” (art. 6, L. 240/2010)<sup>3</sup>. La progressiva riduzione del personale docente<sup>4</sup> e la rilevanza dell’attività didattica per la progressione di carriera hanno inoltre reso scontata l’accettazione da parte dei ricercatori dell’affidamento di corsi e moduli curriculari.

Il passaggio a professore associato di norma avviene mediante la partecipazione a valutazioni comparative secondo le modalità stabilite dalla L. 210/1998 e dal DPR 117/2000, nonché dai regolamenti in materia adottati da ciascuna Università.

Tuttavia, la legge Gelmini ha previsto, fino al 31 dicembre del sesto anno successivo all’entrata in vigore della medesima legge, che l’università possa chiamare nel ruolo di professore associato (secondo la procedura di cui al comma 5, art. 24, L. 240/2010) i ricercatori a tempo indeterminato in servizio nell’università medesima che abbiano conseguito l’abilitazione scientifica nazionale.

### **3.2 Ricercatori a tempo determinato (‘RTD Moratti’) (L. 230/2005)**

La legge Moratti, oltre a portare ad esaurimento la figura del ricercatore a tempo indeterminato, ha introdotto per la prima volta quella del ricercatore a tempo determinato. All’art. 14 si prevede infatti che per lo svolgimento delle attività di ricerca e didattica integrativa, prerogativa del RTI, gli atenei instaurino “rapporti di lavoro subordinato tramite la stipula di contratti di diritto privato a tempo determinato” (di durata massima triennale e rinnovabili per un massimo complessivo di sei anni), mediante procedure di valutazione comparativa disciplinate sulla base di propri regolamenti, soggetti con “elevata qualificazione scientifica”: “Il possesso del titolo di dottore di ricerca o del diploma di specializzazione, ovvero l’espletamento di un insegnamento universitario mediante contratto stipulato ai sensi delle disposizioni vigenti alla data di entrata in vigore della presente legge, costituisce titolo preferenziale”.

Per questa figura di ricercatore a tempo determinato è prevista una retribuzione pari al 120% del trattamento economico iniziale dei ricercatori a tempo indeterminato confermati in ruolo (art. 2, Decreto interministeriale 94/2009).

Anche questa figura di ricercatore, come quella a tempo indeterminato, è ad esaurimento poiché la riforma Gelmini ha abrogato l’art. 1 della L. 230/2005.

---

<sup>3</sup> “Ciascuna università, nei limiti delle disponibilità di bilancio e sulla base di criteri e modalità stabilite con proprio regolamento, determina la retribuzione aggiuntiva dei ricercatori di ruolo ai quali, con il loro consenso, sono affidati moduli o corsi curriculari” (art. 6, L. 240/2010).

<sup>4</sup> Secondo il Rapporto della Fondazione Res (Viesti, 2016), tra il 2008 e il 2015 il numero dei docenti universitari (ricercatori e professori ordinari e associati) sarebbe diminuito di oltre 7.800 unità.

### **3.3 Ricercatori a tempo determinato di tipo A (RTD A ‘Gelmini junior’) e di tipo B (RTD B ‘Gelmini senior’) (L. 240/2010)**

A distanza di pochi anni una nuova riforma dell’università ha apportato ulteriori modifiche al reclutamento e allo status dei ricercatori. Come nella legge precedente, anche nella legge Gelmini per lo svolgimento di attività di ricerca, didattica, didattica integrativa e di servizio agli studenti si prevede la stipula di contratti di lavoro subordinato a tempo determinato con soggetti selezionati mediante procedure pubbliche di valutazione. L’art. 24 della L. 240/2010 definisce criteri e procedure in base ai quali selezionare i candidati. È importante sottolineare come tra i suddetti criteri siano menzionati l’esperienza didattica, il coordinamento di gruppi di ricerca nazionali e internazionali.

Tali contratti possono essere di due tipi. Nel primo (RTD A) si prevedono contratti triennali prorogabili per altri soli due anni (3+2), con una retribuzione pari a quella dei ricercatori a tempo indeterminato confermati.

Nel secondo (RTD B) il contratto è triennale ma non rinnovabile. A tale posizione possono concorrere soggetti che abbiano usufruito: a) di un contratto di ricercatore di tipo A; b) di almeno tre anni di assegni di ricerca (anche non consecutivamente) ex art. 51, L. 449/1997 e successive modifiche, c) di borse post-dottorato ex art. 4, L. 398/1989. Possono accedere ai concorsi per questo tipo di contratto coloro che per almeno tre anni siano stati RTD A o titolari di una posizione equivalente, anche se non in possesso di dottorato di ricerca (Redazione ROARS, 2016).

Nel caso il ricercatore abbia conseguito entro il terzo anno di contratto l’abilitazione scientifica nazionale al ruolo di professore associato l’università valuterà il suo curriculum “ai fine della chiamata nel ruolo di professore associato” alla scadenza del contratto di RTD B (art. 24, comma 5, L. 240/2010)<sup>5</sup>.

Per gli RTD B la remunerazione è pari a quella dei ricercatori a tempo indeterminato confermati, elevabile fino a un massimo del 30%.

---

<sup>5</sup> Per un’analisi critica di tale procedura si veda: Bellavista A., Il reclutamento dei professori e dei ricercatori universitari dopo la legge “Gelmini” , <http://www.roars.it/online/>, 21-10-2012

**Tabella 1 Caratteristiche dei ricercatori a tempo determinato e indeterminato**

Caratteristiche	RTI	RTD Moratti	RTD A Gelmini	RTD B Gelmini
Norme di riferimento	D.P.R. 382/80; L. 210/1998	L. 230/2005	L. 240/2010	L. 240/2010
Durata del contratto	A tempo indeterminato	3 anni, rinnovabile per altri 3	3 anni, rinnovabile per altri 2	3 anni, non rinnovabile
<i>Tenure track</i>	Conferma in ruolo dopo 3 anni	Non prevista. Possono accedere ai concorsi per RTD B	Non prevista. Possono accedere ai concorsi per RTD B	Passaggio al ruolo di PA (L. 240/2010), previo conseguimento ASN al ruolo di PA entro il termine
Progressione di carriera	a) Partecipazione a valutazioni comparative per PA (L. 210/1998). b) Chiamata diretta (L. 240/2010), entro il 2016, previo conseguimento ASN al ruolo di PA	a) Partecipazione a valutazioni comparative per PA (L. 210/1998), previo conseguimento ASN al ruolo di PA b) Partecipazione a concorsi per RTD B	a) Partecipazione a valutazioni comparative per PA (L. 210/1998), previo conseguimento ASN al ruolo di PA. b) Partecipazione a concorsi per RTD B	a) Passaggio al ruolo di PA (L. 240/2010), previo conseguimento ASN al ruolo di PA entro il termine b) Partecipazione a valutazioni comparative per PA (L. 210/1998).

## 4. Donne e uomini nell'accademia italiana

### 4.1 La situazione attuale

La tabella 2 riporta la composizione del corpo accademico italiano nel 2016. La struttura del corpo docente assume una forma ancora piramidale: il 23,7% è costituito da professori ordinari, il 36,8% da professori associati e il 39,5% da ricercatori, di cui solo una minoranza assunti a tempo determinato. Se si confrontano le distribuzioni di uomini e donne separatamente, si osservano delle forti differenze di genere; la distribuzione degli uomini assume una forma a cono, con i professori associati che costituiscono il 36,8% del corpo docente, mentre quella delle donne manifesta un'accentuata forma piramidale, il cui vertice è ricoperto dal 14,1% dalle professoressa di prima fascia. L'analisi dei tassi di femminilizzazione, calcolati come la percentuale di donne sul totale degli accademici, permette di completare il quadro qui abbozzato. Le donne costituiscono ancora una minoranza del corpo accademico; solo il 37,2% degli scienziati italiani è costituito da donne. Tale percentuale non è costante ma varia fra i diversi ruoli accademici, passando dal 22,1% degli ordinari, al 37,1% degli associati e al 47,9% dei ricercatori a tempo indeterminato.

Se ci si focalizza sui ricercatori a tempo determinato si evince che questi costituiscono il 9,6% del corpo accademico; i giovani ricercatori precari costituiscono il 9% del corpo accademico contro il 10,7% delle colleghe. Anche in questo caso, l'analisi dei tassi di femminilizzazione permette di mettere meglio a fuoco la condizione delle giovani scienziate nell'università. Sorprende rilevare che, anche fra le nuove generazioni, la

presenza delle donne risulta sottorappresentata rispetto a quella degli uomini; alla fine del 2016 le donne costituiscono il 41,6% dei ricercatori a tempo determinato (come si discuterà nel paragrafo conclusivo, non esistono differenze di genere nella composizione per sesso degli assegnisti). Inoltre, la presenza delle donne si concentra soprattutto fra i ricercatori di tipo A, il cui futuro accademico risulta più incerto rispetto ai colleghi con un contratto di ricercatore di tipo B. Anche se, ad oggi, la presenza maschile è di poco superiore rispetto a quella femminile, non è escluso che nei prossimi anni tali differenze possano accentuarsi ulteriormente. Infatti, alla scadenza del contratto i ricercatori di tipo A torneranno probabilmente nel circuito del precariato. In sintesi, l'accademia italiana è ancora caratterizzata da una forte segregazione verticale.

**Tabella 2 La composizione del corpo accademico italiano (percentuali e tassi di femminilizzazione)**

Ruolo accademici	Sesso		Totale	TF
	Uomini	Donne		
Ordinario	29,4	14,1	23,7	22,1
Associato	36,8	36,7	36,8	37,1
Ricercatore a tempo ind.	24,8	38,5	29,9	47,9
Ricercatore a tempo det. B	3,2	3,5	3,3	39,8
Ricercatore a tempo det. A	5,5	6,7	5,9	42,1
Altro ricercatore TD	0,3	0,5	0,4	48,5
N	34009	20118	54127	37,2

Fonte: Cineca. Consultazione: 8/12/2016.

## 4.2 Uno sguardo all'interno delle diverse aree disciplinari

La Tabella 3 offre uno sguardo dettagliato sulla presenza delle donne accademiche all'interno delle diverse aree disciplinari. Dall'analisi dei dati riportati nella tabella si evince una forte eterogeneità nella presenza femminile fra le varie aree disciplinari; ciò nonostante, ci pare comunque possibile ricondurre tale eterogeneità a tre modelli principali. Il primo è caratterizzato da una bassa presenza femminile; è il modello delle cosiddette "scienze dure" ovvero l'area delle Scienze Fisiche (area 2) e dell'Ingegneria industriale e dell'informazione (area 9). All'estremo opposto troviamo il modello che si contraddistingue per gli elevati tassi di femminilizzazione del corpo accademico che, per la maggior parte dei docenti associati ed ordinari, supera addirittura il 50%; a questo modello appartengono le discipline che afferiscono alle Scienze chimiche (area 3), alle scienze biologiche (area 5) e alle discipline appartenenti all'area 10, ovvero le Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche. Per le altre aree disciplinari la presenza femminile si attesta fra i due modelli discussi in precedenza.

Se ci si focalizza sui ricercatori a tempo determinato si ritrova una simile varietà nei tassi di femminilizzazione all'interno delle diverse discipline scientifiche. Ad esempio, fra i

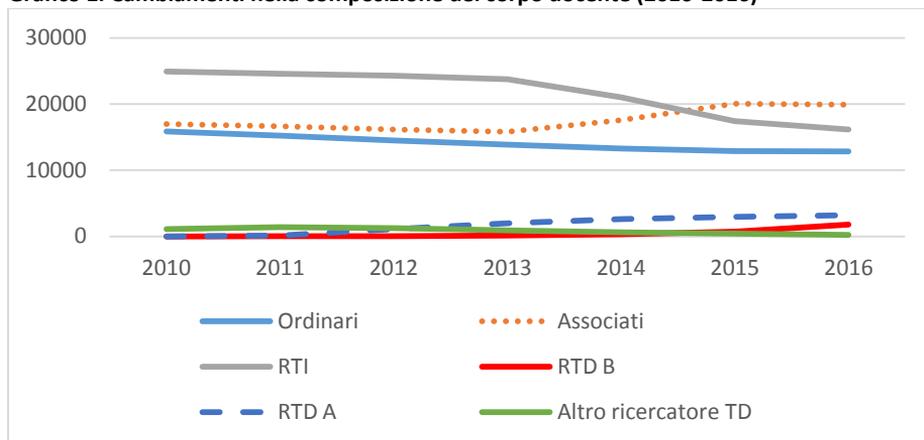
RTD di tipo B, la presenza femminile varia dal 18,2% dell'area 9 al 58,9% dell'area 10. Analogamente, anche fra i ricercatori a tempo indeterminato si ritrovano gli stessi modelli di presenza femminile descritti nel paragrafo precedente. Ad esempio, le giovani ricercatrici sono maggiormente presenti nelle discipline afferenti alle aree 3, 5 e 10. Anche il quadro che emerge dal paragone dei differenziali nei tassi di femminilizzazione fra i RTD di tipo A e di tipo B appare molto variegato. È possibile comunque affermare che in 9 dei 14 settori disciplinari le donne sono sottorappresentate fra i RTD di tipo B. Fanno eccezione l'area 1 (Scienze Matematiche e Informatiche), 4 (Scienze della Terra), 8 (Ingegneria Civile ed Architettura), 10 e 12 (Scienze Giuridiche). Nell'area 14, quella delle Scienze Politiche e Sociali, e nell'area 3, area a cui afferiscono le Scienze Chimiche, le differenze di genere nella presenza femminile fra gli RTD di tipo B e A risultano in assoluto le più pronunciate, con una differenza nei tassi di femminilizzazione rispettivamente di 20,8 e 16,9 punti percentuali. Sorprendentemente si tratta, come accennato in precedenza, di discipline in cui la presenza femminile è ben consolidata. Nelle aree 2 e 9, contraddistinte tradizionalmente da bassi tassi di femminilizzazione, non si rilevano significative differenze di genere. Sulla base di questi dati è possibile prevedere che nei prossimi anni le diseguaglianze di genere in alcune aree disciplinari tenderanno ad accentuarsi. In sintesi, l'università italiana è ancora caratterizzata anche da un forte grado di segregazione orizzontale.

### 4.3 Cambiamenti nel tempo

Per analizzare i cambiamenti temporali più recenti, ci focalizziamo sugli ultimi 6 anni (si veda anche Pavolini e Viesti 2016). L'analisi del Grafico 1 e della tabella 4 rivelano innanzitutto una progressiva contrazione numerica del corpo docente: si è passati infatti dalle 58.884 unità nel 2010 alle 54.127 del 2016. Tale contrazione non ha riguardato indistintamente tutti i ruoli ma ha coinvolto soprattutto i professori ordinari e i ricercatori a tempo indeterminato. Diverse sono le cause alla base di questa contrazione del corpo accademico; la riduzione dei professori ordinari è probabilmente associata ai pensionamenti, quella dei ricercatori è da attribuirsi a interventi del legislatore (facciamo riferimento al Piano Straordinario per assunzione dei professori di II fascia) che ha favorito le loro progressioni di carriera, riducendone indirettamente la numerosità.

Negli ultimi sei anni non emergono cambiamenti di rilievo nella presenza femminile all'interno delle tre fasce considerate; è possibile comunque rilevare un trend costante e crescente della presenza delle donne fra gli ordinari, gli associati e i ricercatori a tempo indeterminato. Anche in questo caso, tale incremento è attribuibile a diversi fattori; per i docenti di prima fascia le ragioni sono attribuibili, come già accennato, al pensionamento dei professori ordinari, in prevalenza uomini; per gli associati, al fatto che una parte delle nuove posizioni da professore di seconda fascia siano state ricoperte da docenti donne. Diversa è la situazione per la posizione del ricercatore; la maggior presenza femminile non è da interpretarsi come una riduzione delle diseguaglianze di genere in università, anzi, essa è dovuta probabilmente al fatto che i ricercatori hanno beneficiato in misura maggiore rispetto alle ricercatrici delle recenti possibilità di progressione di carriera, passando più facilmente al ruolo di professore di II fascia e, di conseguenza, la presenza femminile fra i ricercatori si è rafforzata.

**Grafico 1. Cambiamenti nella composizione del corpo docente (2010-2016)**



Nell'arco di tempo qui considerato si registra un incremento della presenza dei ricercatori a tempo determinato, la cui incidenza risulta quintuplicata, passando da 1.138 unità a 5.215. È da notare, inoltre, che nonostante le posizioni da RTD di tipo A siano sempre di gran lunga superiori rispetto a quelle da RTD di tipo B, tale divario appare gradualmente attenuarsi nel tempo. Va aggiunto infine che le posizioni di RTD "Moratti" si stanno progressivamente riducendo nel tempo (ricordiamo che si tratta di un ruolo ad esaurimento).

Data la scarsa numerosità dei RTD di tipo B, focalizziamo il confronto dei tassi di femminilizzazione esclusivamente sugli anni che vanno dal 2013 al 2016. L'analisi temporale conferma il quadro tracciato in precedenza: per ognuno degli anni qui presi in considerazione, le donne sono meno presenti fra i RTD di tipo B. Il divario fra i tassi di femminilizzazione dei RTD di tipo A e B risulta soprattutto significativo nel 2014 e nel 2015, anni in cui la differenza percentuale risulta pari a 4,2 e 5,2 punti percentuali. Come discusso in precedenza, nel 2016 tale divario si è ridotto ed attualmente ammonta a 2,3 punti percentuali. L'analisi dei tassi di femminilizzazione dei ricercatori "Moratti" rivela un trend ben definito: questa categoria professionale tende ad un riequilibrio di genere, che, tuttavia non è interpretabile come un miglioramento della condizione professionale delle giovani ricercatrici. Molto probabilmente si tratta infatti di ricercatrici "ingabbiati" in questo ruolo, che non sono riuscite a ottenere un contratto da ricercatore di tipo A o B.

**Tabella 3 Tassi di femminilizzazione per ruolo accademico e area disciplinare**

Ruolo accademici	Area disciplinari														Totale
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Ordinario	19,5	11,4	22,3	18,7	31,7	14,5	17,1	18,4	8,5	42,0	35,1	23,0	21,9	26,3	22,1
Associato	36,2	21,5	47,4	31,2	52,4	27,2	40,1	30,1	17,8	55,0	46,5	40,0	39,1	38,7	37,1
RTI	43,4	26,4	61,3	33,6	65,1	43,2	48,7	40,6	22,4	62,2	53,3	49,1	49,3	49,1	47,9
RTD B	35,1	19,6	39,8	35,3	50,3	41,1	39,7	45,3	18,2	58,9	45,0	48,1	39,7	27,1	39,8
RTD A	25,8	19,9	56,7	25,0	59,5	48,1	47,6	43,3	19,0	52,6	50,6	42,1	45,8	47,9	42,1
Altro ricercatore TD	50,0*	16,7*	0,0*	0	55,6*	33,3*	33,3*	44,4*	34,8	82,6	67,4	31,0	45,8	50,0	48,5
Totale	33,2	20,2	47,1	29,4	53,1	32,3	38,1	31,9	16,5	54,3	46,0	37,5	36,8	39,9	37,2
N	3.016	2.153	2.789	997	4.607	8.970	2.954	3.342	5.307	4.698	4.405	4.540	4.703	1.646	54.127
Differenza nei tassi di femminilizzazione RTD	9,3	-0,3	-16,9	10,3	-9,2	-7	-7,9	2	-0,8	6,3	-5,6	6	-6,1	-20,8	-2,3

Fonte: Cineca. Consultazione: 8/12/2016. Nota: \* meno di 20 casi

**Tabella 4 Tassi di femminilizzazione per ruolo accademico (2010-2015).**

Ruoli accademici	Anni													
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	TF	Tot												
Ordinari	20,1	15852	20,7	15243	20,9	14521	21,1	13888	21,4	13264	21,6	12879	22,1	12831
Associati	34,3	16958	34,6	16628	34,9	16146	35,0	15814	35,6	17548	36,5	20045	37,1	19912
RTI	45,3	24936	45,3	24589	45,5	24262	45,6	23740	46,4	21034	47,6	17434	47,9	16169
RTD B	33,3	9	33,3	15	30,0	30	41,7	127	38,8	309	38,1	704	39,8	1782
RTD A	0,0	3	49,0	149	43,3	1116	43,5	1967	43,0	2609	43,3	2969	42,1	3206
Altro ricercatore TD	40,2	1126	42,2	1413	43,2	1233	44,2	920	45,9	636	46,6	444	48,5	227
Totale	35,2	58.884	35,7	58.037	36,1	57.308	36,5	56.456	36,8	55.396	37,0	54.475	37,2	54.127

Fonte: Cineca. Consultazione: 8/12/2016 Nota: TF=Tasso di femminizzazione

## 5. Conclusioni

In questo lavoro abbiamo illustrato le caratteristiche delle diverse figure del ricercatore universitario, con particolare riferimento alle figure precarie, ovvero i cosiddetti ricercatori “Moratti” e i ricercatori a tempo determinato di tipo A e B, e tracciato un quadro quantitativo della presenza delle giovani donne nell’università italiana, focalizzandoci, soprattutto, sui ricercatori assunti a tempo determinato. I principali risultati dell’analisi condotta nei paragrafi precedenti possono essere così sintetizzati:

- ad oggi, le giovani scienziate non sono presenti in egual misura fra i tre ruoli di ricercatore a tempo determinato e sono sottorappresentate fra i ricercatori *tenure track*; la presenza femminile si concentra soprattutto fra i ricercatori il cui ruolo è ormai ad esaurimento, ovvero i ricercatori “Moratti”. Alla fine del 2016, si rileva una differenza di 2,3 punti percentuali nella presenza di uomini e donne fra i ricercatori di tipo A e B;
- negli ultimi anni, la presenza femminile nel ruolo dei ricercatori “Moratti” è andata costantemente aumentando; nel 2014 e 2015, si registra un significativo divario fra uomini e donne nelle posizioni di ricercatore A e B, divario che sembra essersi ridotto nel 2016;
- esistono profonde differenze fra le diverse aree disciplinari in merito ai tassi di femminilizzazione nei ruoli precari della ricerca; sorprendentemente, le discipline in cui la presenza delle donne è più contenuta, ovvero le Scienze Fisiche (area 2) e dell’Ingegneria industriale e dell’informazione (area 9) sono quelle in cui gli scienziati e le scienziate sono più equamente distribuiti nei ruoli di RDT A e B. Le Scienze Politiche e Sociali, invece, risultano quelle in cui la presenza di giovani ricercatori e ricercatrici all’interno di questi due ruoli è maggiormente sbilanciata, con un divario di ben 20,8 punti percentuali.

Il quadro emerso nelle pagine precedenti non è sicuramente roseo: tranne poche eccezioni, giovani donne e uomini all’inizio della loro carriera accademica tendono ad essere reclutati attraverso canali differenti che finiranno, sul medio periodo, con il rafforzare ulteriormente e amplificare tali disparità di genere nelle possibilità di crescita professionale. Per essere più chiari, una volta ottenuta l’abilitazione scientifica nazionale, i ricercatori di tipo B (in maggioranza uomini) saranno chiamati a ricoprire il ruolo di professore associato, mentre i ricercatori di tipo A (per la maggior parte donne) si troveranno ancora ingabbiati in posizioni precarie. La situazione delineata per il contesto italiano è comunque analoga a quella delle altre nazioni europee, come documentato nel rapporto dell’Unione Europea *She figures* (EU, 2015).

Indagare empiricamente le cause che hanno portato a questa situazione prescinde dall’obiettivo nella nostra ricerca. Facendo riferimento alle teorie economiche, ci sentiamo comunque di affermare che, se la scelta della forma contrattuale fosse lasciata alle giovani ricercatrici, queste difficilmente opterebbero per la scelta di contratti che non garantiscono un futuro accademico, come, appunto, quelli dei RTD di tipo A o dei ricercatori “Moratti” (prima che fossero aboliti). Molto probabilmente le cause vanno ricercate altrove.

Dato che gli RTD di tipo B sono ricercatori “senior” si potrebbe argomentare che gli uomini abbiano un’anzianità accademica più elevata rispetto a quella delle giovani donne o che le donne siano sottorappresentate all’interno del “bacino di reclutamento” dei ricercatori, ovvero gli assegnisti di ricerca. Per verificare questa ipotesi abbiamo preso in considerazione la composizione per sesso degli assegnisti, che riportiamo nella tabella 5. Dall’analisi dei tassi di femminilizzazione si evince chiaramente che il “bacino di reclutamento” della futura classe accademica italiana è costituito per il 50% da donne. I dati rivelano inoltre un trend costante nel tempo (Sala e Bosisio, 2017).

**Tabella 3 La composizione per sesso degli assegnisti di ricerca italiani (tassi di femminilizzazione)**

Anno	TF	Totale
2015	50,6	20668
2014	50,2	22093
2013	50,7	20894
2012	50,8	20078
2011	50,5	18300
2010	50,6	17940

Fonte: Banca Dati del Personale Docente a Contratto e Tecnico Amministrativo (MIUR). Consultazione: 17/12/2016.

Probabilmente le ragioni delle disegualianze di genere in tutte le posizioni precarie della ricerca – e soprattutto in quelle più garantite – documentate in questo saggio vanno ricercate all’interno dell’università stessa, nei meccanismi di reclutamento che ancora sembrano favorire il reclutamento sulla base del sesso dei giovani scienziati, piuttosto che sulla base del merito. In assenza di politiche in grado di interrompere questo circolo vizioso e di una presa di coscienza, da parte della comunità scientifica, dello spreco di talenti che tali meccanismi di selezione comportano, non possiamo far altro che continuare a documentare questo fenomeno. La disponibilità di micro dati a livello individuale, magari di natura longitudinale, permetterebbe di meglio comprendere le dinamiche che governano i processi di reclutamento e promozione della classe accademica italiana. Il nostro è quindi un duplice appello volto, da un lato, a sollecitare la conduzione di ricerche su questi argomenti e, dall’altro, a richiedere al Ministero l’organizzazione di un tavolo di lavoro finalizzato alla predisposizione di un dataset longitudinale, basato su dati amministrativi (già esistenti) e che possa essere analizzato con tecniche di analisi sofisticate; ci auguriamo che le nostre richieste non rimangano inascoltate.

## Bibliografia

Bagues, M. F., Sylos Labini, M., N. Zinovyeva. (2014). “Le quote rosa non superano l’abilitazione”, 24.06.2014. Testo disponibile al sito: <http://www.lavoce.info/archives/20626/quote-rosa-non-superano-labilitazione/>(ultima consultazione 20-12-2016).

Baccini A. (2014). “Le donne sono state discriminate dall’abilitazione scientifica nazionale?”, Roars, 28 Ottobre 2014. Testo disponibile al sito: <http://www.roars.it/online/le-donne-sono-state-discriminate-nellabilitazione-scientifica-nazionale/>(ultima consultazione 20-12-2016).

Corsi M. (2014). “Soci SIE: uno sguardo di genere”, Commissione di genere, Società Italiana degli Economisti. Testo disponibile al sito: <http://www.ingenere.it/ricerche/soci-sie-uno-sguardo-di-genere> (ultima consultazione 20-12-2016).

Corsi M. (2016). “Soci SIE: uno sguardo di genere”, Commissione di genere, Società Italiana degli Economisti. Testo disponibile al sito: <http://www.siecon.org/online/wpcontent/>

uploads/2014/10/SIE\_report-di-genere\_151014\_MC.pdf (ultima consultazione 20-12-2016).

De Paola M., Ponzo M., V. Scoppa. (2014a). "Donne sull'orlo di una crisi di competizione", 29.07.14, Testo disponibile al sito: <http://www.lavoce.info/archives/29143/donne-competizione-universita/> (ultima consultazione 20-12-2016).

De Paola M., Ponzo M., V. Scoppa. (2014b). "Chi sale in cattedra", 11.03.14, Testo disponibile al sito: <http://www.lavoce.info/archives/18070/profilo-nuovi-professori-concorso-gelmini/> (ultima consultazione 20-12-2016).

EC (European Commission). (2014). *She Figures 2013*. Statistics and Indicators on Gender Equality in Science, Luxemburg: Publication Office of The European Union. Testo disponibile al sito: [http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub\\_gender\\_equality/she\\_figures\\_2015-final.pdf](http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf) (ultima consultazione 20-12-2016).

Frattini R., Rossi P. (2012) "Report sulle donne nell'università italiana", *Meno di zero*, Anno III, numero 8-9.

Herschberg C., Benschop Y., van den Brink M. (a cura di) (2015) *Constructing excellence: the gap between formal and actual selection criteria for early career academics*, Garcia Working Papers 2.

Pavolini E., Viesti G. (2016). "Università: ricercatori in bilico", 15.04.2016. Testo disponibile al sito: <http://www.lavoce.info/archives/40642/sempre-meno-docenti-alluniversita/>(ultima consultazione 20-12-2016).

Redazione ROARS (2016), I "ricercatori Moratti" non possono essere esclusi dai concorsi per RTD B, 09-09-2016. Testo disponibile al sito: <http://www.roars.it/online/i-ricercatori-moratti-non-possono-essere-esclusi-dai-concorsi-per-rtd-b/> (ultima consultazione 20-12-2016).

Sala E., Bosisio R. (2007) The Role of Formal and Informal Rules in Italian Academics' Careers. Are there Equal Opportunities for Men and Women? in R. Siemieniska R., A. Zimmer (a cura di) *Gendered Career Trajectories in Academia in Cross National Perspective*, Warsaw: Wydawnictwo Naukowe Scholar, pp. 129-160.

Sala E., Bosisio R. (2017) Gender inequalities in Italian academia. What future for female academics? in *Feminismo/s*, 29.

Viesti G. (2016) *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud. Rapporto Fondazione Res*, Roma: Donzelli.

## IL FATTORE "D" NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA: IL CASO DELLE ECONOMISTE

Marcella Corsi, Giulia Zacchia

### 1. Introduzione

Il concetto di diversità nella professione economica ha ricevuto nuovo impulso a seguito del recente dibattito pubblico sullo stato di salute della professione indotto dal fallimento di molti economisti nell'interpretare i segnali per predire o anticipare la crisi finanziaria del 2007<sup>1</sup>. In letteratura si possono identificare due diversi approcci all'analisi della diversità nella professione dell'economista.

Da una parte si analizza la diversa ottica nei confronti di tematiche e metodologie di diversi gruppi di ricercatori. Di conseguenza, la presenza e visibilità di economiste di diverso genere (e non solo) porta ad un arricchimento del dibattito economico in termini di interessi di ricerca e di approcci teorici. All'interno di questa prima categoria è necessario però distinguere diversi filoni di studi andandone a considerare le diverse finalità. Per esempio Dimand *et al.* (2000, 2011) e Madden *et al.* (2004) forniscono una analisi del contributo alla materia delle economiste: si tratta quindi di un approccio storico narrativo<sup>2</sup> che va a ricollocare e riaccendere la giusta luce sul lavoro ed analisi di singole economiste del passato riconsiderandone gli approcci e i diversi contributi. A livello aggregato invece si muovono le analisi di Forget (1995), Hale (2005) e Dolado *et al.* (2008) che attraverso l'analisi della produzione scientifica delle economiste, dedotta da appositi database<sup>3</sup>, studiano la reazione, in termini di variazione delle tematiche di ricerca prescelte, delle economiste in diversi contesti (come nel caso dell'analisi di genere delle tesi di dottorato in economia discusse negli USA tra il 1912 ed il 1940 condotta da Forget, 1995) o a seguito dell'introduzione di determinate politiche accademiche (Corsi e Zacchia 2014; Corsi *et al.* 2017). Recenti studi (May *et al.* 2014) infine hanno evidenziato come siano presenti consistenti divergenze di genere nel consenso tra gli economisti su approcci metodologici e specifiche politiche pubbliche, in particolar modo riguardo temi come salari minimi, assicurazioni sanitarie e pari opportunità sul mercato del lavoro.

Dall'altro lato, si guarda alla struttura o meglio all'organizzazione interna e ci si concentra su come la ricerca accademica possa beneficiare della creatività e produttività di gruppi misti di ricerca. Si sposta quindi l'attenzione da un problema di uguaglianza di trattamento alla capacità di migliorare le prestazioni di un'organizzazione. Di conseguenza diversità vuol dire fornire prospettive e intuizioni diverse, stimolando la creatività dei ricercatori, e rendendo il lavoro di squadra più efficace e di successo

---

<sup>1</sup> Si rimanda all'articolo di P. Krugman (2009) "How Did Economists Get It So Wrong?" The New York Times. Molte associazioni sono nate per dare visibilità ad un nuovo modo di pensare e fare economia, per esempio l'associazione Inet creata nel 2009 a New York per discutere su come rimodellare l'economia sulla scia della crisi finanziaria. <https://ineteconomics.org/about/our-purpose>.

<sup>2</sup> Per una esaustiva descrizione agli approcci metodologici nella ricerca nella storia del pensiero economico si veda Marcuzzo (2008), <http://www.eshet.net/index.php?a=18&oc=16&d=26>

<sup>3</sup> Vengono utilizzate diverse tipologie di banche dati; recentemente i database più frequentemente usati per tali finalità sono Econlit, Web of Knowledge, Scopus e Repec o la consultazione diretta dei curricula dei ricercatori reperibili sulle homepage internet.

(Hoogendoorn et al. 2013). In particolare la presenza femminile porta ad un incremento della cooperazione e condivisione delle informazioni all'interno del gruppo (Dezsó e Ross 2012). In questa direzione va la creazione, da parte di Amanda Bayer<sup>4</sup>, nel 2011, di Div.E.Q. (Diversifying Economic Quality)<sup>5</sup>, sito internet interattivo che promuove pratiche didattiche inclusive, innovative, atte a coinvolgere gli studenti con diversi background e caratteristiche, ad eliminare gli stereotipi di genere e a promuovere nuovi indirizzi di ricerca economica che integrino i concetti di genere, razza, classe, discriminazione e disuguaglianza.

Questo lavoro fornisce un contributo alla letteratura esistente, estendendo l'analisi della diversità di genere nella professione, circa le tematiche di ricerca sviluppate dagli economisti al contesto italiano, andando ad applicare un approccio qualitativo (attraverso una indagine condotta con questionario conoscitivo). In Italia si è sviluppato un interesse al contributo di donne alla scienza economica e ai "numeri" della carriera accademica alla fine degli anni novanta<sup>6</sup> e, grazie alle iniziative della commissione di genere dell'Associazione degli Economisti Italiani (SIE)<sup>7</sup>, si assiste ad una nuova attenzione alla tematica anche se non si è predisposta una continuità negli studi e analisi condotte. Non esistono infatti in Italia associazioni con il fine di monitorare e promuovere il ruolo delle donne nella professione di economista quali il *Committee on the Status of Women in the Economics Profession (CSWEP)*, nato agli inizi degli anni '70, da una iniziativa dell'*American Economic Association (AEA)* che ha dato inizio a un grande numero di studi<sup>8</sup>, o ancora il *Committee for Women in Economics (CWE)* in capo alla *Royal Economic Society* che svolge nel Regno Unito dal 1996 una funzione simile, così come il *Committee for Women Economists* in Australia (2002)<sup>9</sup>.

Questo lavoro si propone, quindi, di fornire un contributo all'analisi di genere della professione dell'economista nelle università italiane. Si risponde ad una semplice ma non banale domanda: chi sono le economiste italiane? Si va a definire una fotografia dello status quo della professione, andando ad evidenziare le differenze di genere non solo nei profili demografici e di formazione, ma anche riguardo le preferenze nelle tematiche di ricerca sviluppate e le abitudini di pubblicazione, grazie all'elaborazione dei dati raccolti tramite un questionario conoscitivo. L'analisi della produzione scientifica propone una riflessione sul concetto di diversità, in quanto proprio le donne, che sperimentano una marcata segregazione verticale, sono più soggette a conformare la propria attività di ricerca ad uno standard di "eccellenza" percepita per infrangere il "tetto di cristallo" nelle discipline economiche. Infine si analizza il tema della discriminazione percepita dagli economisti italiani nel corso del proprio percorso

---

<sup>4</sup> Professore di economia presso il Swarthmore College, USA.

<sup>5</sup> [http://www.diversifyingecon.org/index.php/Main\\_Page](http://www.diversifyingecon.org/index.php/Main_Page)

<sup>6</sup> Vedi Carabelli et al. (1999)

<sup>7</sup> I rapporti SIE della commissione di genere sono disponibili alla seguente URL: <http://www.siecon.org/online/commissioni/commissione-di-genere/documentazione-interna/>

<sup>8</sup> Sulle dinamiche di avanzamento della carriera accademica in economia nelle università americane delle donne, si veda Kahn (1993), Kahn (1995), McDowell et al. (1999), Ginther e Kahn (2004).

<sup>9</sup> Per completare la lista si ricordano a livello europeo Women in Economics (WinE), presso l'European Economic Association, che dal 2005 cerca di promuovere network femminili di ricerca in economia e raccolta dati sulla presenza femminile tra gli economisti a livello europeo, così come in Spagna (dal 2006) il Committee on the Situation of Women in Economics (COSME). Infine, spostandoci a levante, nel 2003 è nato a Shanghai il Chinese Women Economists Network.

professionale al fine di verificare se essere donna è ancora un fattore di “D”iscriminazione nell’accademia italiana.

## 2. Diverse da chi? Analisi delle economiste italiane

Partiamo da tre elementi fattuali.

1. In Italia le donne rappresentano il 42,5% dei dottori di ricerca in economia<sup>10</sup>. Nonostante ciò, la presenza femminile tra il personale docente universitario è ancora scarsa: le economiste accademiche rappresentano al 31/12/2016<sup>11</sup> il 30% del totale degli economisti in ruolo nelle università italiane. Andando a disaggregare la composizione del personale accademico, le percentuali si riducono ulteriormente, in quanto solo il 17% degli ordinari ed il 33% degli associati sono donne; invece, all'inizio della carriera accademica, le donne sono pari al 48% dei ricercatori.
2. La struttura gerarchica nelle università italiane nel settore economico è fortemente influenzata dal sesso: per le donne si osserva una classica struttura piramidale con al vertice le donne ordinario (22% del totale delle economiste) e alla base associate (40%) e ricercatrici (38%); al contrario, per gli uomini la piramide si rovescia, con la percentuale più consistente rappresentata dagli ordinari (47%), seguiti dagli associati (35%) e dai ricercatori (18%). Tale differenza nella composizione di genere dei ruoli accademici induce a una riflessione sul diverso “passo” nei percorsi di carriera: mentre per le donne la persistenza in ruolo nelle fasce più basse sembra essere più frequente e l’avanzamento di carriera più lento e difficile, per gli uomini il passaggio di ruolo è in media più veloce e lineare, tanto che la maggior parte degli economisti accademici italiani ha già raggiunto il vertice della carriera.
3. La struttura piramidale femminile, appena descritta, non ha subito delle variazioni nel tempo: dal 2002 la percentuale di donne al vertice della carriera è incrementata (vedi figura 1), ciononostante la struttura gerarchica, la vera “patologia” del sistema, è rimasta identica a se stessa nella forma.

Dalla semplice analisi descrittiva appare evidente la presenza di un diverso “ritmo” delle carriere a seconda del genere in Italia, che richiede un approfondimento sullo status quo della professione, che incorpori la prospettiva di genere. Per identificare il grado di diversità dell’ambiente accademico italiano non basta quindi analizzare la presenza femminile nel mondo accademico ma è necessario andare a studiare chi sono le economiste italiane, quali sono gli interessi di ricerca, la formazione, la distribuzione del tempo tra ricerca e insegnamento, la propria percezione dell’ambiente di lavoro.

Data l’assenza in Italia di associazioni con il fine di monitorare e promuovere il ruolo delle donne nella professione di economista, per definire una tassonomia della professione d’economista in Italia che incorporasse una componente di genere, si è inoltrato mezzo mail, ai soci della Società Italiana degli Economisti, un questionario conoscitivo<sup>12</sup>.

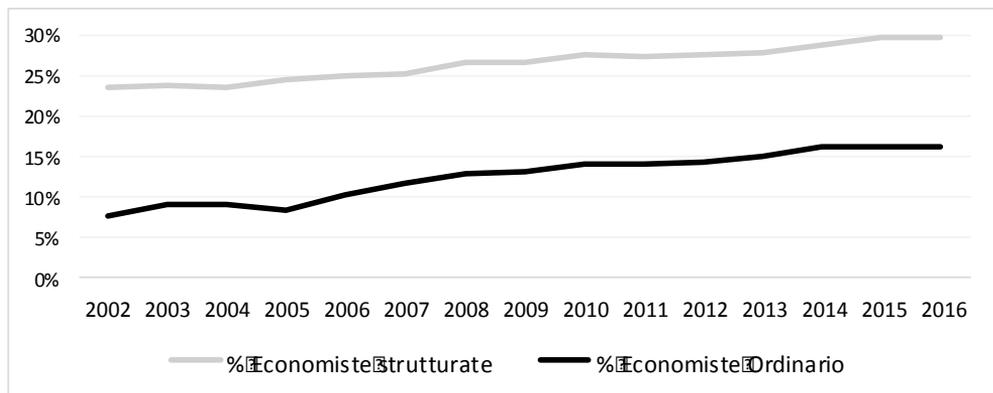
---

<sup>10</sup> Ultimo dato disponibile al 31/12/2014 fonte Cineca-Muir, <http://statistica.miur.it/scripts/postlaurea/vdottori1.asp>

<sup>11</sup> Dati Cineca Miur su personale in ruolo nel settore disciplinare SECS-P01- economia politica.

<sup>12</sup> Questionario distribuito tra i soci SIE in via telematica tra agosto e settembre 2013.

**Figura 1 Percentuale economiste Italia**



FONTE: elaborazione dati Cineca.

La Società Italiana degli Economisti è stata fondata nel 1950, al fine di favorire e stimolare la ricerca economica in Italia. I soci sono in prevalenza docenti e ricercatori nei diversi campi dell'economia, in quanto, come da statuto, "sono ammessi, a domanda, come soci ordinari coloro che hanno una posizione di ruolo in Università italiane o straniere nelle discipline economiche e coloro che svolgono documentata attività di ricerca nelle discipline economiche. La domanda deve essere corredata da un curriculum dell'interessato. La domanda è soggetta a verifica da parte del Consiglio di Presidenza, al cui esito positivo l'ammissione è condizionata."

Il questionario proposto ai soci si compone di 4 sezioni, nello specifico:

- dati anagrafici;
- formazione;
- produzione scientifica: pubblicazioni e tematiche di ricerca scelte;
- percorsi di carriera: in particolare tempistica dell'avanzamento di carriera e percezione della discriminazione subita nel corso del proprio percorso professionale.

Si sono analizzate le risposte di 185 soci; il tasso di risposta delle donne è stato nettamente superiore rispetto a quello maschile (hanno risposto al questionario il 29,24% delle iscritte alla Società Italiana degli Economisti).

Per quanto riguarda l'età ed i livelli di formazione (dottorato di ricerca) non si riscontrano differenze di genere, in media si consegue il dottorato di ricerca a 31 anni, inoltre l'età media dei ricercatori è di 41 anni, degli associati è di 48 anni e degli ordinari di 58 anni. Le principali differenze si riscontrano per lo stato civile ed il numero di figli: il 62% delle economiste risulta sposato/convivente contro il 78,9% degli uomini. Tali differenze si riscontrano per tutte le fasce di età. Inoltre, il 38,7% delle economiste non ha figli contro il 22,8% dei colleghi. La differenza maggiore si riporta per le economiste con più di 65 anni, tra le quali il 40% non ha figli contro il 9,5% dei coetanei. Per tutte le fasce di età, la percentuale di donne senza figli è maggiore rispetto ai colleghi uomini, andandosi a ridurre solo per la fascia di età tra i 51 e i 55 anni. Si è poi formulata una domanda più generica sul carico di lavoro domestico gravante: in questo caso la divergenza di genere è più consistente in quanto, fatto 100 il lavoro complessivo

all'interno delle proprie famiglie, le economiste dichiarano, nella maggior parte dei casi, un carico tra il 51% e il 75%, mentre gli uomini un carico pari al 25-50% delle incombenze domestiche. Nessuna donna ha dichiarato di non avere affatto impegni familiari, contro il 5% degli uomini intervistati; al contrario, tra coloro che non possono contare sull'aiuto di nessuno in famiglia, la percentuale di donne è nettamente superiore: l'11% contro il 2% degli uomini. Dal punto di vista generazionale, le differenze di genere si mantengono forti per tutte le classi di età: neanche tra i più giovani si registra una più equa distribuzione, in quanto tra coloro che hanno meno di 40 anni l'82% delle donne svolge più del 50% delle incombenze familiari contro il 6% dei coetanei uomini, non sembra quindi in atto una variazione dei ruoli all'interno delle famiglie italiane più giovani.

Molti ricercatori (Zuckerman, 1991; Ceci *et al.*, 2014; Ginther e Kahn, 2006) hanno identificato il maggior coinvolgimento della donna nelle attività domestiche e di cura quale causa della loro minore produttività e di conseguenza del rallentamento nei percorsi di carriera accademica.

Anche dall'analisi dei questionari emerge una minor produttività mediana delle donne: si tratta in media di una differenza di circa una pubblicazione l'anno<sup>13</sup>. La maggiore discrepanza si ha proprio all'inizio della carriera accademica in quanto tra i ricercatori, si registra per gli uomini un numero mediano di 3,6 pubblicazioni l'anno (2 in riviste con referaggio) mentre per le colleghe il numero di pubblicazioni si riduce a 2 (1,5 in riviste con referaggio). Andando a verificare, con i dati disponibili, come il carico di lavoro domestico incida sul numero di pubblicazioni dichiarato si evince che per le donne il diverso carico di lavoro domestico non abbia un impatto negativo sul numero di pubblicazioni (mediana sempre pari a 2), mentre per gli uomini, il numero mediano di pubblicazioni si riduce con l'aumentare del carico di lavoro all'interno della propria famiglia. Tra coloro che hanno dichiarato una percentuale inferiore al 50% di lavoro domestico si hanno 3,5 pubblicazioni l'anno mentre per chi ha dichiarato il 100% di carico di lavoro domestico, la mediana scende a 2. Al contrario, le economiste sono fortemente influenzate dalla percentuale di tempo dedicato alla ricerca, rispetto a quello dedicato all'insegnamento o a lavori più "burocratici" all'interno dei dipartimenti di appartenenza: all'aumentare di tale percentuale la mediana delle pubblicazioni aumenta consistentemente. Considerando solo chi dedica alla ricerca tra il 75% ed il 99% dell'attività lavorativa, le economiste hanno un numero mediano di pubblicazioni nettamente superiore a quello dei colleghi uomini<sup>14</sup>. Al fine dunque di promuovere una corretta visibilità delle donne nei processi di valutazione, fortemente influenzati dalla produttività scientifica (sia in termini di quantità, vedi requisiti minimi per l'abilitazione scientifica nazionale che di qualità, vedi lista delle riviste di fascia A pubblicate),<sup>15</sup> e di conseguenza favorirne l'avanzamento di carriera, è necessario formulare dei meccanismi correttivi nella ridistribuzione di genere del tempo di lavoro tra ricerca e docenza all'interno dei singoli Dipartimenti.

---

<sup>13</sup> Il numero mediano di pubblicazioni all'anno per le economiste è di 2 e 1,5 prodotti in riviste che prevedono un referaggio contro 3 e 2 per i colleghi uomini.

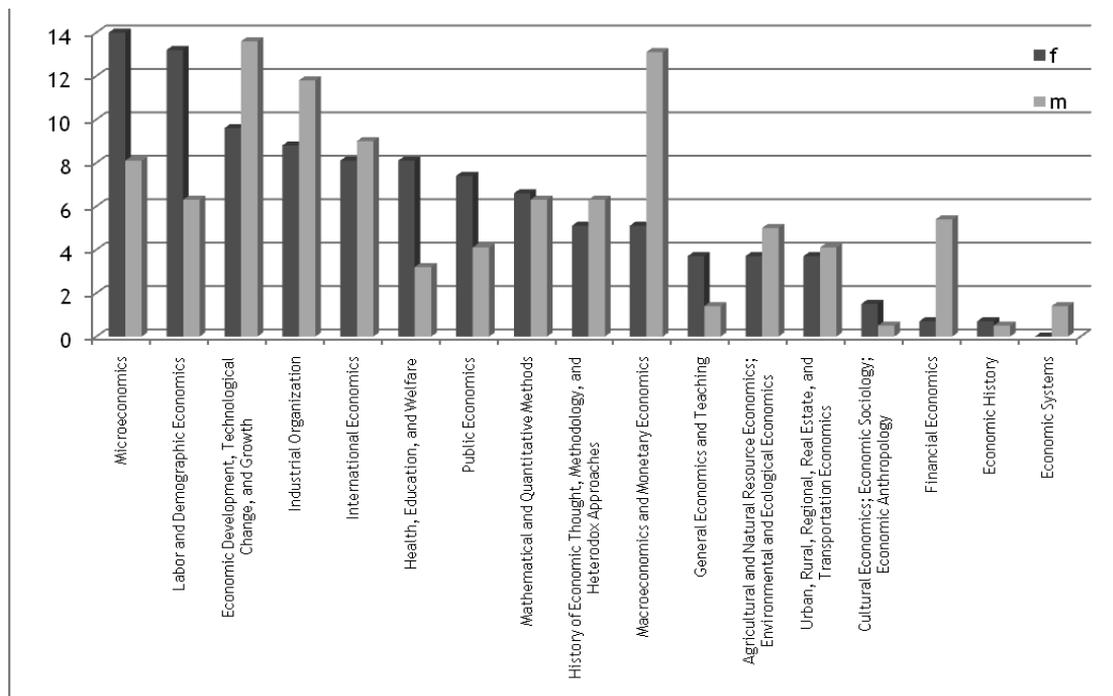
<sup>14</sup> Numero mediano di pubblicazioni l'anno per le donne è pari a 5 articoli mentre per i colleghi uomini è pari a 3,5 output

<sup>15</sup> Per una analisi dettagliata ed aggiornata dei meccanismi valutativi introdotti dalla riforma del sistema universitario si rimanda al ricco dibattito sul sito [www.roars.it](http://www.roars.it)

Si riscontrano differenze di genere anche nelle abitudini di pubblicazione. In media, le donne fanno più ricorso al coautoraggio: il 33,9% delle economiste ha pubblicato con almeno 2 co-autori contro il 23,1% degli uomini. Il ricorso al coautoraggio è maggiormente evidente per le ricercatrici, evidenziando una tendenza alla creazione di una rete tra le più giovani. Gli uomini pubblicano nel 41,3% dei casi con un autore dello stesso sesso, mentre tra le donne solo il 12,9% ha come co-autore fisso una donna, inoltre il coautoraggio misto è più frequente tra le donne (71%) rispetto agli uomini (50,4%). Si è analizzato anche il rapporto con gli editori, verificando il tasso di rigetto delle pubblicazioni presentate al referaggio e l'intervallo medio di tempo che intercorre tra la presentazione all'editore e la pubblicazione dell'articolo. Nonostante la documentata assenza di donne nei board delle riviste scientifiche economiche italiane, e la presenza di network esclusivamente maschili (Addis e Villa, 2003), le economiste dichiarano un maggior tasso di accettazione delle proprie pubblicazioni, ben il 18% delle stesse non ha mai avuto una pubblicazione rifiutata dall'editore, mentre per gli uomini la percentuale è leggermente inferiore, pari al 15,4%. Tra le donne (34,4%) la percentuale maggiore dichiara di avere un tasso di rigetto tra l'1% e il 25% dei lavori presentati al referaggio mentre tra gli uomini ben il 35% dichiara un tasso di rigetto tra il 26% e il 50%. Per quanto riguarda la permanenza al referaggio in media le donne dichiarano di pubblicare gli articoli proposti dopo 14,6 mesi dalla presentazione al referaggio, mentre gli uomini dichiarano mediamente un periodo di 13,4 mesi. Analizzando per fasce di docenza, si nota che per gli ordinari non ci sono differenze di genere, mediamente il numero di mesi che trascorre tra la presentazione alla rivista e la pubblicazione è di 13 mesi. Al contrario, sia per gli associati che per i ricercatori, i tempi di referaggio sono mediamente molto più lunghi per le donne rispetto ai colleghi uomini.

Per quanto riguarda i contenuti, o meglio, le tematiche di ricerca trattate, in termini aggregati gli economisti italiani si occupano in maggior percentuale di sviluppo economico, teoria della crescita e innovazione tecnologica, mentre appena lo 0,6% degli intervistati dichiara come tema di ricerca principale storia economica (vedi fig 2). Tra le economiste le tre aree tematiche maggiormente trattate sono microeconomia (14%), economia del lavoro e demografia (13,2%) e teoria della crescita e Innovazione tecnologica (9,6%). Mentre tra gli uomini i principali campi di specializzazione sono Teoria della crescita e Innovazione tecnologica (13,6%), Macroeconomia ed Economia Monetaria (13,1%) e Organizzazione Industriale (11,8%).

**Figura 2 - Principali temi di ricerca trattati (JELCode) dalle economiste italiane**



FONTE: Elaborazione dati questionario SIE

E' interessante un confronto internazionale con i dati del Regno Unito<sup>16</sup>: in entrambi i paesi le economiste preferiscono dedicare la propria ricerca a tematiche microeconomiche (13,3% delle economiste inglesi) anche se le inglesi tendono a specializzarsi più nel settore finanziario e macroeconomico. Rispetto alle colleghe inglesi le economiste italiane preferiscono pubblicare su tematiche inerenti Economia Internazionale, Economia Pubblica e Storia del Pensiero Economico, mentre le economiste inglesi, oltre alle tematiche precedentemente evidenziate, prediligono gli approcci matematici e quantitativi. Andando a verificare le differenze di genere si riscontrano delle similitudini nelle preferenze delle tematiche su cui si è concentrata l'attenzione: in entrambi i paesi salute, welfare e istruzione sono tematiche più *female-oriented* mentre macroeconomia e la ricerca con impiego di metodi quantitativi e matematici è più *male-oriented*. È importante sottolineare però come le differenze di genere siano meno marcate nel Regno Unito rispetto all'Italia. Il dato non stupisce in quanto il pluralismo è stato elemento caratteristico degli studi economici in Italia a partire dal secondo dopoguerra; non avendo la presunzione, in questa sede, di fornire un quadro completo delle varie scuole di pensiero presenti in Italia, ricordiamo brevemente che la pluralità dei punti di vista, come evidenziato in Pasinetti e Roncaglia

<sup>16</sup> Si sono utilizzati della Survey on the Gender and Ethnic Balance of Academic Economics prodotto dalla commissione di genere della Royal Economic Society.

(2006), può essere considerata il risultato e/o la reazione al lungo periodo di dittatura fascista che l'Italia ha sperimentato nel XX secolo e che ha costretto molti economisti a emigrare all'estero. A fianco all'evoluzione del paradigma neoclassico, più o meno legato alla sua sintesi neoclassica, portato avanti da autori quali per esempio Tito Boeri, Francesco Giavazzi, Tullio Jappelli, Marco Pagano, Pietro Reichlin, Guido Tabellini o ancora Alberto Alesina, si sono sviluppati studi estranei al *mainstream* e piuttosto vicini alla tradizione post-keynesiana, sraffiana e neo-ricardiana (per esempio Luigi Pasinetti, Pierangelo Garegnani, Augusto Graziani, Claudio Napoleoni, Sergio Parrinello, Alessandro Roncaglia, Neri Salvadori, Luigi Spaventa, Mario Tonveronachi), nonché quelli legati agli evolucionisti e sperimentalisti (ad esempio, Giovanni Dosi, Massimo Egidi, Mauro Gallegati) e studi innovativi nell'ottica dell'economia femminista (ricordiamo Tindara Addabbo, Elisabetta Addis, Francesca Bettio, Marcella Corsi, Alessandra del Boca, Daniela del Boca, Antonella Picchi, Annamaria Simonazzi, Paola Villa). La pluralità dei punti di vista e dei diversi approcci metodologici ha inoltre portato allo sviluppo di una diffusa tradizione in Italia della Storia del pensiero economico (con autori come Giancarlo De Vivo, Maria Cristina Marcuzzo e Annalisa Rosselli).

Ci siamo quindi chieste se, alla luce della crescente adozione di criteri bibliometrici ai fini dell'avanzamento della carriera, esista un trade-off tra il raggiungimento dei vertici della professione ed il pluralismo tematico. In particolar modo, vista la forte segregazione verticale delle economiste accademiche italiane abbiamo verificato se infrangere il "tetto di cristallo" coincida con la strategia di omologazione delle tematiche di ricerca trattate. A tal fine, si è calcolato l'indice di segregazione tra i differenti ambiti di ricerca scelti, utilizzando l'indice Duncan (1955) mantenendo una distinzione generazionale.

L'indice è definito come:

$$S = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n |m_i - w_i|$$

in cui  $m_i$  ( $w_i$ ) rappresenta la percentuale di uomini (donne) in un determinato settore. Questo indice, espresso in percentuale, può essere interpretato come la percentuale di donne (uomini) che dovrebbero "scambiare" la tematica di ricerca con gli uomini (donne) affinché entrambi i sessi siano rappresentati in tutti i campi nelle stesse percentuali. Il valore 0% indica dunque che la distribuzione di uomini e donne nei diversi settori di ricerca è la stessa, si è quindi di fronte a un'omologazione dei temi di ricerca sviluppati, mentre un valore del 100% indica che uomini e donne lavorano su tematiche completamente diverse.

Analizzando le tematiche per grado accademico, si registra una maggior omologazione nei temi di ricerca si riscontra scelti tra gli ordinari (indice Duncan = 25,75%), inoltre la divergenza più evidente tra i sessi si registra per la classe di età tra i 46 e 50 anni, mentre la maggior omologazione nella scelta delle tematiche di ricerca si registra per la classe di età tra i 51 e i 55 anni. Tra i più giovani (30-40 anni), l'indice di segregazione tematica si attesta al 43%.

È interessante notare che, se si considerano le fasce d'età agli estremi, ovvero gli intervistati di età compresa tra i 36-40 anni e coloro che hanno tra i 61 ed i 65 anni, il principale tema di ricerca scelto varia consistentemente per le donne: tra le più giovani la tematica maggiormente sviluppata è Economia del Lavoro, mentre per le più mature è

Storia del Pensiero Economico. Al contrario, per gli uomini la tematica di ricerca maggiormente sviluppata è, per entrambi i gruppi analizzati, Teoria della Crescita e Innovazione Tecnologica, a prescindere dall'età.

Si è riscontrata la presenza di un effetto "generazionale" nella scelta della tematica di ricerca più marcato per le economiste. Ciò induce a ritenere che le economiste italiane adottino una strategia per la "sopravvivenza" e l'avanzamento di grado accademico: entrare nel mondo accademico concentrandosi su tematiche diverse da quelle sviluppate dai colleghi uomini, e, per infrangere il "tetto di cristallo", convergono, o meglio si omologano alle tematiche su cui i colleghi uomini maggiormente pubblicano.

Si è voluto infine verificare se ci fosse una maggior predisposizione femminile nella variazione nel corso della vita lavorativa dei temi di ricerca affrontati. Si sono quindi richieste le parole chiave che descrivessero la tesi di dottorato, andando così ad assegnare un JEL code che permettesse un confronto omogeneo; per entrambi i sessi la maggior parte delle tesi di dottorato si è concentrata su tematiche microeconomiche. Le donne hanno sviluppato, in maggior percentuale, tematiche afferenti l'Economia del lavoro, l'Economia Pubblica e l'Economia Internazionale nella propria tesi di dottorato, mentre gli uomini si sono dedicati a Sviluppo economico, Teoria della crescita e innovazione, Macroeconomia ed Economia monetaria. Nel 57,1% dei casi osservati il tema di ricerca del dottorato viene poi sviluppato nel corso degli anni come tematica principale di ricerca. Il dato aggregato è superiore per le donne in quanto il 61,4% delle economiste mantiene costante il tema di ricerca nel tempo contro il 54,7% dei colleghi uomini. Tuttavia, andando a considerare anche il grado accademico si definisce un quadro completamente diverso: mentre tra gli associati si conferma la maggior predisposizione delle economiste a mantenere costanti le tematiche di ricerca nel corso della carriera accademica (70% delle associate svolge principalmente attività di ricerca sulle stesse tematiche sviluppate nel corso del dottorato di ricerca contro il 39% degli uomini), per gli ordinari invece la percentuale è più alta per gli uomini (56%) rispetto alle donne (50%). Ancora una evidenza della strategia di "omologazione" adottata dalle economiste per arrivare ai vertici della gerarchia accademica.

### 3. "D" come donna, "d" come discriminazione

Si sono analizzate le differenze di genere nella professione sia in termini di caratteristiche personali individuali, sia in termini di produzione scientifica; rimane tuttavia un quesito aperto: essere donna è ancora oggi un fattore di discriminazione tra gli economisti accademici italiani?

L'ultima sezione del questionario proposto, richiedeva di riportare la percezione di "discriminazione" sul posto di lavoro. Proprio sulla definizione di discriminazione è stato fatto un primo appunto, considerando il termine troppo "forte", e preferendo parlare di *penalizzazione*, termine considerato più corretto.

Il dato, comunque, è allarmante: il 41,9% delle donne intervistate ha dichiarato di essere stata oggetto di discriminazione contro il 14,6% degli uomini. Per entrambi i sessi gli ordinari di età compresa tra i 61 e i 65 anni dichiarano, in maggior percentuale, di avere subito delle discriminazioni durante il proprio percorso di carriera.

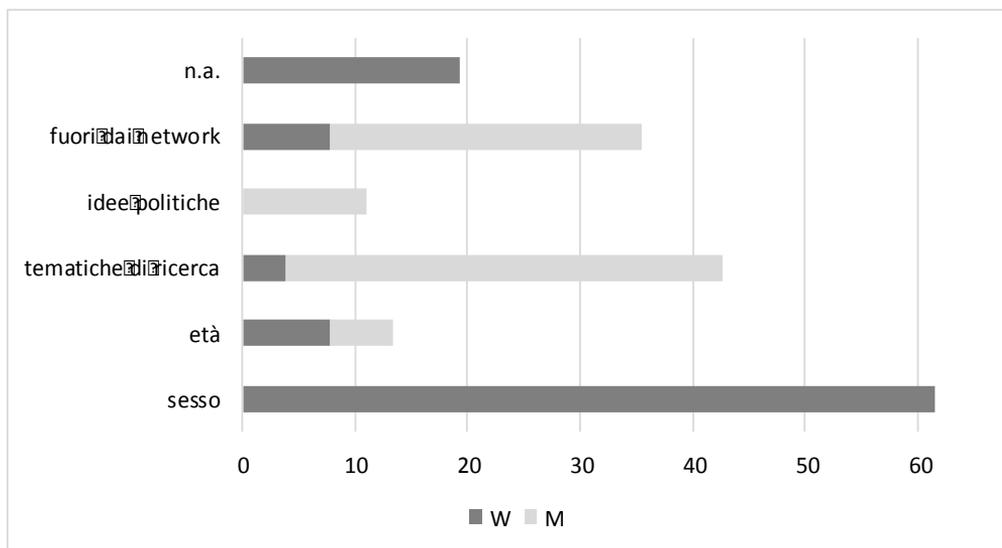
Le cause principali: il 62% delle economiste dichiara una discriminazione per sesso. A tal proposito, riportiamo integralmente il commento di un'intervistata: *"Non credo che vi siano state discriminazioni consapevoli, ma al tempo stesso credo che, a parità di*

*circostanze, se fossi stata un uomo avrei fatto carriera un po' più velocemente". Il restante 38% delle donne, che hanno dichiarato di aver subito un trattamento non equo, identifica in età, tematica di ricerca e non appartenenza a forti network le cause della discriminazione. Tra coloro che hanno definito la tematica di ricerca come discriminatoria, i temi principali affrontati sono valutazione ambientale e storia del pensiero economico.*

Tra gli uomini, invece, il 39% di coloro che hanno dichiarato di essersi sentiti discriminati ha riportato come causa la tematica di ricerca scelta, mentre il 28% la mancanza di network forte di riferimento e, in percentuale inferiore, per idee politiche manifestate ed età.

A prescindere dalle caratteristiche individuali in termini di formazione post universitaria, area di ricerca prescelta, produttività scientifica, dalle risposte al questionario proposto si evince che le economiste si sono trovate e si trovano tuttora ad operare in un contesto ostile: essere donna è a tuttora un evidente fattore di discriminazione. È evidente la necessità di un monitoraggio completo del sistema universitario che integri la componente di genere, al fine di correggerne gli aspetti organizzativi, formativi, valutativi che vanno ad assimilare il concetto di diversità con discriminazione piuttosto che, come sinonimo di arricchimento.

**Fig. 3 Discriminazione percepita: analisi di genere degli economisti accademici italiani**



FONTE: Elaborazione dati questionario SIE

#### 4. Considerazioni conclusive

Nonostante negli ultimi quindici anni si sia registrato un incremento della presenza femminile ai vertici della carriera accademica, le donne che raggiungono l'apice della

gerarchia universitaria rimangono al di sotto del 20% del totale degli economisti nella prima fascia di docenza.

Il dato risulta ancora più allarmante se letto in combinazione con la percezione della discriminazione da parte delle economiste accademiche italiane: dalla nostra analisi si evince che ben il 41,9% delle economiste intervistate ritiene che, nel corso della propria vita lavorativa, è stata oggetto di discriminazione (tra gli uomini la percentuale scende al 14,6%), dovuta, nel 62% dei casi, non alle tematiche di ricerca prescelte o ad altre motivazioni, ma al solo fatto di essere “donna”. **Essere donna è tutt’oggi un fattore di discriminazione.**

Non stupisce quindi che sia evidente per le economiste italiane una tendenza alla convergenza delle proprie abitudini di pubblicazione e tematiche di ricerca sviluppate alla produzione scientifica dei colleghi uomini. Per competere con i colleghi uomini, al vertice della gerarchia accademica le economiste italiane tendono sempre più a pubblicare studi che vertono sulle stesse aree prescelte dai colleghi uomini, ad omologare la propria attività di ricerca. Al contrario, all’inizio del percorso accademico e nello specifico per quanto riguarda la tesi di dottorato, le divergenze di genere rimangono più marcate: sembrerebbe quindi che, una volta inquadrata nel sistema accademico universitario e per sfondare il tetto di cristallo, le economiste adottino una strategia di conformismo nella scelta delle aree di ricerca su cui pubblicare.

Al fine di favorire la creazione di network, di evitare una tendenza al conformismo tematico, di evidenziare il contributo delle donne alla professione e di conseguenza renderne più visibile la produzione scientifica, verificando anche gli effetti dei diversi sistemi di valutazione, è necessario che in Italia, come già succede in altri paesi, si sviluppi un’attività sistematica di monitoraggio della condizione femminile della professione di economista nelle università italiane.

## Bibliografia

Abramo G., D’Angelo C. A., F. Rosati (2016) “Gender bias in academic recruitment”, *Scientometrics*, 106,1: 119-141.

Acker, J. (1990) “Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations”, *Gender & Society*, 4,2: 139-58.

Abramo G., D’Angelo C. A., A. Caprasecca (2009) “Gender differences in research productivity: A bibliometric analysis of the Italian academic system”, *Scientometrics*, 79: 517-539.

Acker, J. (2008) “Helpful men and feminist support: more than double strangeness”, *Gender, Work & Organization*. 15,3: 288–93.

Addis, E., P. Villa (2003) “The Editorial boards of Italian economics journals: women, gender, and social networking”, *Feminist Economics*, 9,1: 75-91.

Albelda, R. (1997) *Economics and Feminism: Disturbances in the Field*. New York: Twayne Publishers.

Baccini A. (2016) "Napoléon et l'évaluation bibliométrique de la recherche. Considérations sur la réforme de l'université et sur l'action de l'agence national d'évaluation en Italie", *Canadian Journal of Information and Library Science-Revue Canadienne des Sciences de l'Information et de Bibliothéconomie*, 40,1: 37-57.

Baccini, A., Barabesi, L., Cioni, M., C. Pisani (2014) "Crossing the hurdle: the determinants of individual scientific performance", *Scientometrics*, 101,3: 2035-2062.

Bagues, M., Sylos-Labini, M., N. Zinovyeva (2015) *Does the Gender Composition of Scientific Committees Matter?*. mimeo 2628176.

Bagues, M., Sylos-Labini, M., N. Zinovyeva (2014) "Do gender quotas pass the test? Evidence from academic evaluations in Italy", Scuola Superiore Sant'Anna, LEM Working Paper Series, 14.

Barbezat D. A. (2003) "Gender Differences in Career Development: A Cohort Study of Economists", Colby College Working Paper. Available online at: <http://ssrn.com/abstract=383822>

Blank R. (1996) "Report on the Committee on the Status of Women in the Economics Profession", *American Economic Review*, 86: 502-506.

Bohnet I. (2016) *What Works: Gender Equality by Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Booth A., Burton J., K. Mumford (2000) "The Position of Women in UK Academic Economics", *Economic Journal*, 110: 312-334.

Boschini A., A. Sjögren (2007) "Is Team Formation Gender Neutral? Evidence from Coauthorship Patterns", *Journal of Labor Economics*, 25: 325-365.

Carr P.L., Ash A.S., Friedman R.H., Szalacha L., Barnett R.C., A. Palepu (2000) "Faculty Perceptions of Gender Discrimination and Sexual Harassment in Academic Medicine", *Ann Intern Med.*, 132: 889-896.

Ceci, S.J., Ginther, D. K., Kahn S., W. M. Williams (2014) "Women in Academic Science: A Changing Landscape", *Psychological Science in the Public Interest*, 15,3: 75-141.

Checchi D., Cicognani, S. N. Kulic (2015) "Gender quotas or girls' networks? Towards an understanding of recruitment in the research profession in Italy", Alma Mater Studiorum-Università di Bologna WP DSE 1047.

Corsi M., G. Zacchia (2014) "Women Economists in Italy: A Bibliometric Analysis of their Scientific Production in the Past Decade", Working Papers CEB 14-008.

- Corsi M., D'ippoliti C., G. Zacchia (2017) "Gendered careers: women economists in Italy", Working Papers CEB, n. 17(3), Université Libre de Bruxelles
- Cox T. H., S. Blake (1991) "Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness", *The Executive*: 45-56.
- CSWEP (2015) "The 2014 Report of the Committee on the Status of Women in the Economics Profession", *American Economic Review*, 94: 525-33.
- Davis W. L. (1997) "Economists' Perceptions of Their Own Research: A Survey of the Profession", *The American Journal of Economics and Sociology*, 56,2: 159-72.
- Davis W. L., Figgins B., Hedengren D., D. B. Klein. (2011) "Economics Professors' Favorite Economic Thinkers, Journals, and Blogs (along with Party and Policy Views)", *Econ Journal Watch*, 8,2: 126-46.
- Dezso CL, DG Ross (2012) "Does female representation in top management improve firm performance? A panel data investigation", *Strat. Mgmt. J.*, 33: 1072-1089.
- DG Research and Innovation (2012) *Enhancing excellence, gender equality and efficiency in research and innovation*, European Union.
- Dimand R. W., Black, G., E. L. Forget (2011) "Women's participation in the ASSA meetings", *Æconomia. History, Methodology, Philosophy*, 1,1: 33-49.
- Dimand R. W., Dimand, M. A., E. L. Forget (2000) *A Biographical Dictionary of Women Economists*, Aldershot, UK and Brookfield, USA: Edward Elgar.
- Dimand R. (1995) The neglect of women's contribution to economics. In M.A. Dimand, Dimand R., E. Forget *Women of Value*, Aldershot, UK and Brookfield, USA: Edward Elgar.
- D'ippoliti C. (2011) *Economics and Diversity*, New York: Routledge.
- Dolado J.J., Felgueroso F., M. Almunia (2008) "Do men and women-economists choose the same research fields?: Evidence from top-50 departments". Working Papers FEDEA 2008-15.
- Forget E. (1995) America women economists, 1900-1940: doctoral dissertation and research specialization, in M.A. Dimand, R Dimand e E. Forget (eds) *Women of value*, Aldershot, UK and Brookfield, USA, 25-38.
- Fox M. F. (2005) "Gender, family characteristics, and publication productivity among scientists", *Social Studies of Science*, 35: 131-150.
- Fox M., Fonseca F., C. J. Bao (2011) "Work and family conflict in academic science: Patterns and predictors among women and men in research universities", *Social Studies of Science*, 41: 715-735.

- Ginther D.K., S. Khan (2006) "Does Science Promote Women? Evidence from Academia 1973-2001", NBER WP, 12691.
- Groenewegen P., S. King (1994) "Women as producers of economic articles: a statistical assessment of the nature and the extent of female participation in five British and North American journals 1900-39", University of Sydney, School of Economics WP, 201.
- Hale G., T. Regev (2010) *Is there a place for women? Gender bias at top economics schools*. mimeo.
- Hale G. (2005) *How Do Women-Economists Choose their Field? Evidence of Path-dependence*. Yale University mimeo.
- Hedengren D., Klein D.B., C. Milton (2010) "Economist Petitions: Ideology Revealed", *Econ Journal Watch*, 7,3: 288-319.
- Heilman M. E. (1997) "Sex discrimination and the affirmative action remedy: The role of sex stereotypes", *Journal of Business Ethics*, 16,9: 877-889.
- Heijstra T.M., G.L. Rafnsdóttir (2013) "Balancing Work-family Life in Academia: The Power of Time", *Gender, Work & Organization*, 20,3: 283-296.
- Hoogendoorn S, Oosterbeek H, M. van Praag (2013) "The Impact of Gender Diversity on the Performance of Business Teams: Evidence from a Field Experiment", *Management Science* 59,7: 1514-1528.
- Howe-Walsh L., S. Turnbull (2016) "Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology", *Studies in Higher Education*, 41,3: 1-14.
- Jensen K. S. H. (2005) *Women Working in Science, Engineering and Technology, Higher Education and Industry: A Literature Review*, IRIS (Informatics Research Institute) Salford University, Manchester.
- Johansson M., M. Śliwa (2014) "Gender, Foreignness and Academia: An Intersectional Analysis of the Experiences of Foreign Women Academics in UK Business Schools", *Gender, Work & Organization*, 21,1: 18-36.
- Kahn S. (1993) "Gender Differences in Academic Career Paths of Economics", *American Economic Review*, 83: 52-56.
- Kahn S. (1995) "Women in the Economics Profession", *Journal of Economic Perspectives*, 9: 193-206.
- Knights D., W. Richard (2003) "Sex Discrimination in UK Academia", *Gender, Work & Organization*, 10,2: 213-238.

- Kossi Y., Lesueur, J. Y., M. Sabatier (2013) "Publish or teach? The role of the scientific environment on academics multitasking", Groupe d'Analyse et de Theorie Economique Lyon-St Etienne, GATE WP, 1315.
- Larivière V., Sugimoto C., Thelwall R.M., S. Haustein (2013) "Do altmetrics work? Twitter and ten other social web services", *PloS one*, 8,5.
- Leahey E. (2006) "Gender differences in productivity: Research specialization as a missing link", *Gender & Society*, 20: 754–780.
- Lee F.S. (2011) "The pluralism debate in heterodox economics", *Review of Radical Political Economics*, 43,4: 540-551.
- Lee F.S., Pham, X., G. Gu, (2013) "The UK Research Assessment Exercise and the narrowing of UK economics", *Cambridge Journal of Economics*, 37,4: 693-717.
- Levin S., P. E. Stephan (1998) "Gender differences in the rewards to publishing in academe: Science in the 1970s", *Sex Roles*, 38: 1041-1064.
- Madden K. K., Seiz J. A., M. A. Pujol (2004) *A bibliography of female economic thought to 1940*. New York: Routledge.
- Marcuzzo M. C., G. Zacchia (2007) "L' Econlit e gli strumenti per la valutazione della ricerca economica in Italia", *Rivista Italiana degli Economisti*, 12: 279-310.
- May A., McGarvey M. G., R. Whaples, (2014) "Are Disagreements Among Male And Female Economists Marginal At Best?: A Survey Of AEA Members And Their Views On Economics And Economic Policy", *Contemporary Economic Policy*, 32,1: 111-132.
- McDowell J.M., Singell L.D., J.P. Ziliak (1999) "Cracks in the Glass Ceiling: Gender and Promotion in the Economics Profession", *American Economic Review*, 89: 392-396.
- Milkman K.L., Modupe A., D. Chugh (2014) What Happens Before? A Field Experiment Exploring How Pay and Representation Differentially Shape Bias on the Pathway into Organizations. SSRN Scholarly Paper ID 2063742.
- Misra J., Lundquist J. H., Holmes E., S. Agiomavritis (2011) "The Ivory Ceiling of Service Work", *Academe* 97,1: 22–26.
- Nkomo S.M. (1992) "The emperor has no clothes: Rewriting race in organizations", *Academy of Management Review* 17,3: 487-513.
- Packer A. E., W.B. Johnston (1987) *Workforce 2000: Work and Workers for the Twenty-First Century*, Indianapolis: DIANE Publishing.
- Pasinetti L.L., A. Roncaglia (2006) "The human sciences in Italy: the case of political economy", *Rivista italiana degli economisti*, 11: 461-499.

Pautasso M. (2015) "The Italian university habilitation and the challenge of increasing the representation of women in academia", *Challenges*, 6,1: 26-41.

Pyke K. (2014) Faculty Gender Inequity and the 'Just Say No to Service' Fairy tale. In *Disrupting the Culture of Silence: Confronting Gender Inequality and Making Change in Higher Education*, De Welde K. and A. Stepnic (eds), Sterling: Stylus Publishing, 83–95.

Rosselli A., Parisi Acquaviva D., A. Carabelli (1999) *Che genere di economista?: la professione di economista nell'università italiana*, Bologna: Il Mulino.

Royal Economic Society (2000-2002-2004-2006-2008-2010-2012-2014) Survey on the Gender and Ethnic Balance of Academic Economics. Available online at <http://www.res.org.uk/view/publicationsWomensComm.html>

Spradley, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: Hilt, Rinehart and Winston.  
Stastny D. (2010) "Czech Economists on Economic Policy: A Survey", *Econ Journal Watch*, 7,3: 275-87.

Taylor S.W., Fender B.F., K.G. Burke (2006) "Unravelling the academic productivity of economists: The opportunity costs of teaching and service", *Southern Economic Journal*, 72: 846–859.

Winslow S. (2010) "Gender Inequality and Time Allocations among Academic Faculty", *Gender & Society*, 24,6: 769–793.

Xie Y., K. A. Shauman (2003) *Women in science: Career processes and outcomes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zacchia G. (2012) Differenza di Genere e di Passo. Gli ultimi 11 anni delle economiste accademiche italiane. Meno di Zero, 3. Available online at <http://menodizero.eu/insegnarericercare-analisi/226-differenza-di-genere-e-di-passo-gli-ultimi-11-anni-delle-economiste-accademiche-italiane.html>

Zinovyeva N., M.F. Bagues (2011) "Does Gender Matter for Academic Promotion? Evidence from a Randomized Natural Experiment", *IZA Discussion Papers*, 5537.

Zuckerman H., Cole J.R., J.T. Bruer (1991) *The outer circle, Women in the Scientific Community*, New York: W.W. Norton and Company.

## **PRESENZA FEMMINILE E CARRIERE ACCADEMICHE IN SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA**

*Dario Benedetto, Tiziana Catarci, Annunziata D’Orazio*

### **1. Introduzione**

Sapienza Università di Roma, il più grande ateneo d'Europa, rappresenta circa il 7% del sistema universitario italiano. Proseguendo la riflessione generale avviata in un precedente contributo (Baumgartner et al. 2015), ne analizziamo le caratteristiche di genere utilizzando i dati anagrafici del personale attualmente in servizio e leggendo l'evoluzione temporale della parità di genere distinguendola in due delle dimensioni che la caratterizzano: il reclutamento e gli avanzamenti di carriera. Un ulteriore stimolo alla stesura di questa relazione viene dalla recente pubblicazione di un “focus” sulle carriere femminili nel settore universitario, aggiornato all’agosto del 2015, da parte del Servizio Statistico del MIUR (Morana et al. 2016), che declina nella realtà italiana le analisi promosse dal Gruppo di Helsinki per la Commissione Europea (European Commission 2013).

Il sistema dell’accesso ai ruoli universitari e delle progressioni di carriera è stato riformato dalla legge 240 del 2010, che mette a esaurimento il ruolo di ricercatore universitario (RU nel seguito), crea le figure di ricercatore a tempo determinato di tipo A e B (RTD-A, RTD-B, nel seguito) e modifica il sistema dei concorsi per le progressioni di carriera a professore associato (PA) e a professore ordinario (PO), con l’introduzione dell’Abilitazione Scientifica Nazionale. Come in ogni fase transitoria tra un regime e l’altro, e complici le difficoltà finanziarie, negli anni successivi si sono praticamente bloccati i reclutamenti e gli avanzamenti di carriera. Solo a partire dall’autunno del 2015 il piano straordinario associati (DM del 28 dicembre 2012) ha cominciato a dare frutti numericamente consistenti in Sapienza, e, nello stesso tempo, i dipartimenti hanno cominciato a usare le varie possibilità di reclutamento diretto. Il 2015 può quindi essere considerato, per Sapienza, un momento di transizione, in cui il grosso delle promozioni per il piano straordinario associati non è ancora avvenuto e le nuove figure di RTD-A e RTD-B e i reclutamenti esterni non hanno ancora una rilevante consistenza numerica. In questo rapporto fotografiamo la situazione al 30 giugno 2015, come si è dunque venuta a creare con gli strumenti di reclutamento e di avanzamento di carriera precedenti alla legge 240. Speriamo in questo modo di poter offrire una base di confronto per le analisi future.

### **2. I numeri di Sapienza**

La composizione del personale docente della Sapienza al 30 giugno 2015 è riportata nella tabella 1.

**Tabella 1 Consistenze numeriche per genere dei principali ruoli universitari in Sapienza al 30 giugno 2015 (vedi CUG docenti Sapienza per maggiori dettagli).**

	RUOLO	TOTALE	F	M	%F	%M
	Professori ordinari	806	210	596	26,1	73,9
PA	Professori associati	1081	434	658	39,1	60,9
RU	Ricercatori universitari	1652	758	894	45,9	54,1
RTD	Ricercatori a tempo determinato	137	64	84	43,2	56,8
	tutti	3676	1476	2200	40,0	60,0

La classificazione impiegata in ambito internazionale per i gradi di carriera prevede i livelli A, B, C, D, dove A è il grado massimo, che nel nostro ordinamento corrisponde al PO, B corrisponde a PA, mentre D è identificato con “assegno di ricerca” (Morana et al. 2016). È evidente che le tre figure dell’ordinamento italiano RU, RTD-A e RTD-B, che andrebbero inquadrare nel livello C, sono però molto diverse tra loro. Per questa ragione, per la relativa esiguità numerica degli RTD, e coerentemente con la nostra volontà di fotografare la situazione generata dalle norme precedenti alla legge 240, abbiamo analizzato i soli dati relativi ai ruoli pre legge 240, cioè PO, PA, RU.

Il primo dato da prendere in considerazione è la consistenza numerica della presenza femminile in ateneo, che è del 39,6%. Nella tabella 2 è riportata la numerosità all’interno delle quattro classi di età [32-41], [42-51], [52-61], [62-71] in cui suddividiamo la popolazione.

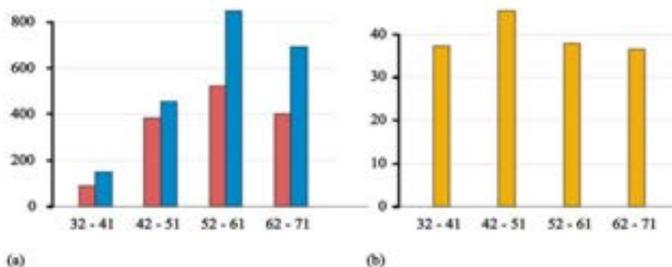
**Tabella 2 Numerosità per fascia di età e genere.**

genere	[32, 41]	[42, 51]	[52, 61]	[62, 71]
F	117	409	525	340
% F	38,1	45,5	38,4	35,2
M	190	490	841	627
% M	61,9	54,5	61,6	64,8

Si noti che l’ultima classe contiene anche il personale che è stato assunto con norme precedenti alla legge 382 del 1980 (per esempio attraverso le tornate di idoneità), mentre la prima classe contiene anche gli RU assunti dopo che il ruolo è stato messo in esaurimento dalla legge 240. Le consistenze numeriche dei due generi per età, e la percentuale delle donne in ognuna delle 4 fasce di età, sono riportate anche in figura 1. Come si può notare, la classe d’età di massima numerosità è la stessa per donne e uomini, [52-61], ma la massima presenza femminile percentuale si raggiunge nella classe [42-51]. Immaginando una situazione del tutto teorica in cui tutti i docenti siano stati assunti alla stessa età, 32 anni, scorrendo il grafico di figura 1 da destra verso sinistra si legge la storia del reclutamento in un’ottica di genere: intorno al 1980 (vecchi concorsi, tornate di idoneità), veniva assunto il 35% di donne, intorno al 1990 (nel pieno del regime stabilito dalla legge 382 del 1980) il 40%, intorno al 2000 (nella transizione dai concorsi nazionali a quelli locali con idoneità) il 45%, mentre nell’ultimo decennio si è scesi di nuovo sotto il 40%. Questa lettura è suggestiva e riteniamo sia abbastanza

credibile, con l'eccezione del dato dell'ultima classe [62-71], in cui è possibile che una maggiore propensione femminile al pensionamento, soprattutto da posizioni di RU e PA, renda il dato non corrispondente all'effettiva proporzione dei due generi nel reclutamento.

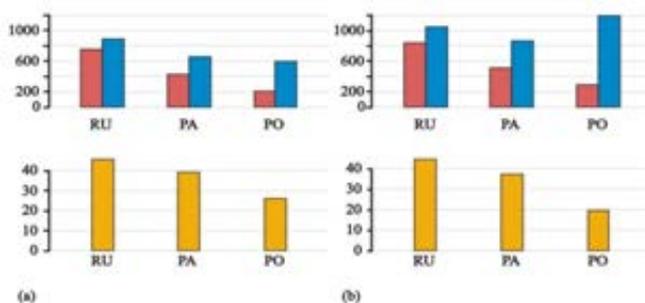
**Figura 1:** in (a) numerosità assoluta F di donne (in rosa) e M di uomini (in azzurro) nelle 4 fasce di età, in (b) percentuale %F di donne presenti in ognuna delle 4 fasce. I dati sono riferiti al complesso dei tre ruoli PO, PA, RU.



La prima significativa indicazione che possiamo trarre da questi dati è che il trend al riequilibrio di genere complessivo sembra essersi interrotto, pur rimanendo la presenza femminile vicina al 40%; il motivo di questa inversione potrebbe essere che, come indicano vari studi, le disuguaglianze di genere emergono maggiormente quanto più si restringono le possibilità di accesso, cosa che è senz'altro avvenuta negli ultimi anni.

Per indagare le progressioni di carriera, riportiamo in figura 2 le numerosità nei ruoli per genere e la corrispondente percentuale delle donne (quella maschile si ottiene sottraendo a 100 quella femminile). Inoltre, la situazione al 2015 (vedi tabella 2), riportata nei grafici a sinistra, è messa a confronto con quella al 2005 (Occhionero 2006), riportata nei grafici a destra.

**Figura 2:** in alto numerosità assoluta F di donne (in rosa) e M di uomini (in azzurro) nei tre ruoli RU, PA e PO, in basso percentuale %F di presenza femminile in ciascun ruolo; in (a) dati del 2015, in (b) dati del 2005 (nel dato RU del 2005 sono inclusi gli assistenti).



Il decrescere della percentuale delle donne al crescere del ruolo testimonia il secondo aspetto della disparità di genere, quello delle progressioni di carriera (in letteratura si parla di segregazione verticale). Infatti, rispetto a una percentuale femminile complessiva del 39,6%, la percentuale di ricercatrici è superiore al 40%, quella di PA è in linea con la percentuale complessiva, quella di PO è del 26%. Questo fenomeno, per cui la presenza femminile è fortemente sottorappresentata nei massimi ruoli di carriera, è il

ben noto “soffitto di cristallo”, evidente nel gradino del 14% tra le associate e le ordinarie.

È interessante il confronto con i dati del 2005. In particolare, le percentuali femminili nei ruoli sono cambiate come riportato nella seguente tabella 3. Si può notare che il modesto riequilibrio della presenza femminile sia da attribuirsi al pensionamento dei docenti della fascia di età in cui c’era la massima sproporzione tra i generi.

**Tabella 3 Percentuale femminile nei ruoli: confronto 2005 – 2015.**

ruolo	RU	PA	PO	tutti
% F al 31/12/2005	44,8	37,4	19,4	35,0
% F al 31/12/2015	45,9	39,1	26,0	39,0

I valori di numerosità per facoltà, genere e fascia sono riportati in tabella 4. In questa analisi e nelle successive è esclusa la Scuola di Ingegneria Aerospaziale, caso estremo di struttura con pochi afferenti e in cui non ci sono donne in alcun ruolo.

**Tabella 4 Ruolo e genere per facoltà al 31/12/2015: valori assoluti e percentuali dei due generi nei ruoli RU, PA, PO.**

	facoltà	F				M			
		RU	PA	PO	tot	RU	PA	PO	tot
Arch	Architettura	49 57,6	21 36,8	12 35,3	82 46,6	36 42,4	36 63,2	22 64,7	94 53,4
Econ	Economia	35 45,5	24 50,0	16 25,8	75 40,1	42 54,5	24 50,0	46 74,2	112 59,9
Farm	Farmacia e Medicina	143 58,4	79 50,3	31 30,4	253 50,2	102 41,6	78 49,7	71 69,6	251 49,8
I3S	Ingegneria dell’Informazione, Informatica e Statistica	21 30,9	19 25,3	15 19,2	55 24,9	47 69,1	56 74,7	63 80,8	166 75,1
ICI	Ingegneria Civile e Industriale	30 28,0	28 26,7	12 16,7	70 24,6	77 72,0	77 73,3	60 83,3	214 75,4
IUS	Giurisprudenza	36 52,9	3 37,5	4 13,3	43 40,6	32 47,1	5 62,5	26 86,7	63 59,4
Lett	Lettere e Filosofia	81 51,9	89 60,1	46 39,0	216 51,2	75 48,1	59 39,9	72 61,0	206 48,8
MedO d	Medicina e Odontoiatria	162 41,1	30 18,2	15 19,7	207 32,6	232 58,9	135 81,8	61 80,3	428 67,4
MedP si	Medicina e Psicologia	84 46,9	36 39,1	23 33,8	143 42,2	95 53,1	56 60,9	45 66,2	196 57,8
SMFN	Scienze MFN	66 38,6	63 38,7	23 20,7	152 34,2	105 61,4	100 61,3	88 79,3	293 65,8
SPSC	Scienze Politiche, Sociologia Comunicazione	51 51,0	31 54,4	13 24,1	95 45,0	49 49,0	26 45,6	41 75,9	116 55,0

### 3. Gli indici

#### 3.1 Presenza femminile e “Glass Ceiling Index”

La distribuzione delle donne nei ruoli è evidentemente disomogenea, come si vede nelle figure precedenti e dai dati della tabella 3, e la disomogeneità ha un segno preciso: la presenza femminile si segrega verticalmente, cioè diminuisce all’aumentare del grado accademico. In (Morana et al. 2016) viene introdotto un indice, il Glass-Ceiling Index (GCI), definito come il rapporto tra la percentuale di donne, all’interno di tutta la popolazione accademica nei tre ruoli considerati, e la percentuale di ordinarie tra gli ordinari di entrambi i generi:

$$CGI = \frac{F/(F + M)}{PO_F/(PO_F + PO_M)}$$

dove POF e POM sono le numerosità di ordinarie e ordinari, mentre F e M sono le numerosità di donne e uomini in tutta la popolazione accademica. Confrontando la percentuale di donne complessiva nei tre ruoli con quella nella fascia più alta, questo indice dà conto perciò dell’eventuale sproporzione nella progressione della carriera in base al genere, indipendentemente dal variare delle proporzioni di genere nel reclutamento.

In caso di perfetta parità di genere nella progressione di carriera, la proporzione di ordinarie tra gli ordinari dovrebbe essere uguale alla proporzione di donne rispetto al totale e dunque GCI dovrebbe essere 1; al contrario, se risulta  $GCI > 1$ , vuol dire che le donne sono sottorappresentate nella categoria PO.

#### 3.2 La Differenza di Posizione Accademica

Pur essendo un indice molto espressivo e semplice da calcolare, il CGI ignora le difficoltà nel passaggio da RU a PA (per definizione, il GCI riguarda solo il “soffitto di cristallo”, cioè il ruolo di ordinaria), e mal si adatta a una analisi per fasce di età, poiché nelle fasce di età più basse la presenza di PO è sporadica e rende l’indice incalcolabile o privo di significato. Si noti inoltre che in Italia il reclutamento avviene massimamente nei gradi iniziali della carriera e che ciò comporta che un miglioramento nella parità di genere nel reclutamento si traduca in un aumento della disparità misurata dal GCI: infatti, nel rapporto che lo definisce, aumenta il numeratore e rimane costante il denominatore.

Per poter procedere a un’analisi per fasce di età che possa dar conto delle progressioni femminili dal livello più basso della carriera, proponiamo l’introduzione di un altro indice che misuri la differenza di genere nelle progressioni di carriera, che chiameremo DPA, “Differenza di Posizione Accademica”. Per costruirlo, determiniamo prima la PAM “Posizione Accademica Media”, come la media pesata delle percentuali di PO, PA, RU, attribuendo peso 3 alla posizione PO, peso 2 alla posizione PA, peso 1 alla posizione RU; con tale scelta dei pesi si considerano uguali i due passaggi di carriera da RU a PA e da PA a PO. I valori di PAM per uomini e donne risultano perciò:

$$PAM_M = \frac{3 PO_M + 2 PA_M + 1 RU_M}{PO_M + PA_M + RU_M} \quad PAM_F = \frac{3 PO_F + 2 PA_F + 1 RU_F}{PO_F + PA_F + RU_F}$$

nelle quali i pedici F e M specificano i dati per genere. Perciò, mentre il CGI misura quante sono le ordinarie tra gli ordinari, in relazione a quante donne ci sono sul totale (oppure, quante ordinarie ci sono tra le donne, in relazione a quanti ordinari in generale ci sono tra tutti gli accademici), la PAM misura il ruolo medio della popolazione totale di un genere, ottenuto pesando i differenti ruoli con pesi che hanno a che vedere con il potere relativo tra i ruoli. L'indice DPA che misura la differenza di carriera è definito come:

$$DPA = PAM_M - PAM_F$$

per cui un valore positivo indica una disparità sfavorevole alle donne, un valore negativo una disparità sfavorevole agli uomini. Questo indice, se positivo, si può interpretare come la percentuale di donne che hanno una posizione accademica inferiore di un grado a quella dagli uomini. Il valore massimo del DPA, in presenza di entrambi i generi, è 2 (mentre risulta  $DPA = 3$  se non ci sono donne, ma in tal caso l'informazione importante non è quella relativa alla carriera delle donne, ma quella sulla loro completa assenza). L'indice DPA può essere calcolato anche all'interno delle quattro fasce di età che abbiamo considerato, senza mai perdere di significato; nelle classi più giovani il DPA indicherà sostanzialmente la differente distribuzione dei ruoli RU e PA tra uomini e donne, mentre al crescere dell'età, diventerà importante anche la differenza di percentuali nel ruolo di PO.

### 3.2.1. Il significato dell'indice DPA

Per fornire qualche esempio chiarificatore sul significato dell'indice DPA, consideriamo delle popolazioni fittizie con 120 uomini e 40 donne, distribuiti diversamente nei vari ruoli, come illustrato nella tabella 5.

**Tabella 5 Indice DPA per alcuni esempi di distribuzione nei ruoli.**

	M			F			DPA
ruolo	PO	PA	RU	PO	PA	RU	
Numero	60	60	0	0	40	0	0,5
%	50	50	0	0	100	0	
Numero	30	90	0	10	10	20	0,5
%	25	75	0	25	25	50	
Numero	30	60	30	0	20	20	0,5
%	25	50	25	0	50	50	
Numero	24	96	0	0	40	0	0,2
%	20	80	0	0	100	0	
Numero	30	54	36	10	10	20	0,2
%	25	45	30	25	25	50	

Nei primi due esempi, metà delle donne ha un grado accademico in meno di metà degli uomini e il valore dell'indice DPA è 0,5. Nel primo caso, infatti, metà degli uomini sono ordinari, mentre tutte le donne sono associate. Nel secondo, il 25% di uomini e donne è PO, mentre c'è il 50% in più di uomini associati, a cui corrisponde il 50% in più di donne ricercatrici; anche in questo caso, il 50% delle donne ha un grado accademico in meno degli uomini. Anche nel terzo esempio il DPA è 0,5, ma in questo caso il 25% delle donne (le RU) hanno due gradi in meno del 25% degli uomini (i PO), mentre nella fascia PA le

proporzioni sono le stesse. Negli ultimi due esempi il valore del DPA è 0,2; ciò accade in particolare se il 20% delle donne ha un grado accademico in meno del 20% degli uomini, o il 10% ha due gradi in meno del 10% degli uomini. Naturalmente ci possono essere situazioni più complicate che danno lo stesso valore del DPA, in cui una parte delle donne ha un grado in meno, e una parte ha due gradi in meno.

Nel caso di DPA negativo, la sproporzione è invece a favore delle donne.

Il DPA permette anche di rappresentare, approssimativamente, quella parte della differenza del trattamento economico tra donne e uomini che dipende dal ruolo accademico. Lo stipendio lordo annuo per fascia, in classe 0, secondo le norme della legge 240, è riportato nella tabella 6 (Università degli Studi di Trieste 2016). In migliaia di euro, la differenza di stipendio è pari a circa 21,6 tra PO e PA e di circa 15,9 tra PA e RU, risultando in media pari a 18,8.

**Tabella 6 Stipendio lordo in classe 0, per i diversi ruoli, secondo la Legge 240.**

ruolo	RU	PA	PO
Stipendio lordo annuo	34898,06	50831,41	72430,64

La differenza media dello stipendio base percepito per uomini e donne risulta essere approssimativamente pari a  $18,8 \times \text{DPA}$  (il valore sarebbe preciso se come peso per i PA nel calcolo della PAM usassimo il valore 1,85 invece di 2). Dunque un gap di posizione accademica tra uomini e donne corrispondente a  $\text{DPA} = 0.2$  indica una differenza media di stipendio annuo tra i due generi, al netto di anzianità e tasse, di circa 3760 euro.

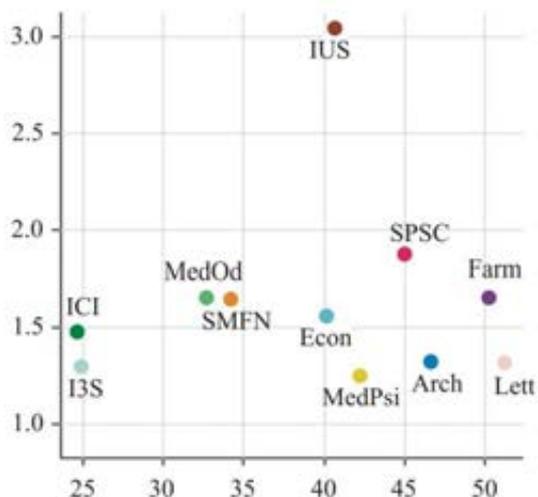
Analogamente, il DPA permette di rappresentare la differenza tra i generi in termini di costo per l'ateneo, espresso mediante le unità di conto; infatti il valore  $\text{DPA}/3$  corrisponde, circa, alla differenza del costo medio tra donne e uomini, e la corrispondenza sarebbe esatta se usassimo il peso 1,8 invece di 2 per i PA nel calcolo delle PAM.

#### 4. Gli indici CGI e DPA in Sapienza

Nel 2010, il valore dell'indice CGI, calcolato per tutto il mondo accademico italiano, risultava abbastanza alto, anche nel confronto internazionale (Morana et al. 2016), e pari a 1,76. Il valore del GCI per Sapienza, calcolato con i dati aggiornati al dicembre 2005, risultava pari a 1,79, mentre quello relativo ai dati aggiornati al 30 giugno 2015 è pari a 1,51, in sensibile miglioramento (come si è notato probabilmente attribuibile alla riduzione del numero di ordinari), pur rimanendo alto.

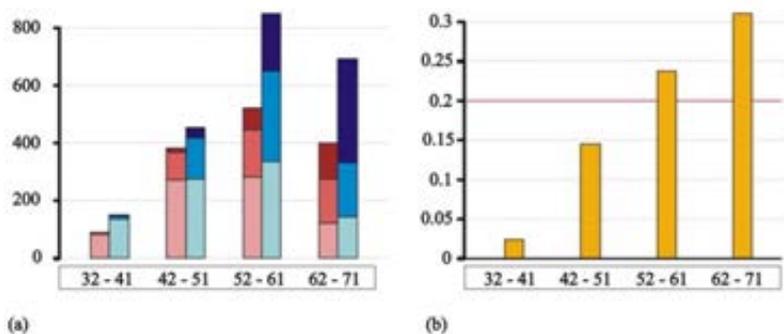
Nella figura 3 sono rappresentate le 11 facoltà di Sapienza: sull'asse orizzontale è riportata la presenza femminile complessiva in percentuale, che è un indice rappresentativo delle differenze di genere nel reclutamento; sull'asse verticale è riportato il GCI che è un indice che misura la differenza di genere nelle progressioni di carriera. Come atteso, le facoltà sono molto differenti l'una dall'altra e, per quel che riguarda il GCI, si distinguono quelle in cui esistono dipartimenti con significative presenze femminili ai vertici (I3S, Medicina e Psicologia, Lettere e Filosofia), in relazione alla presenza femminile complessiva, o consolidate assenze femminili (Giurisprudenza).

**Figura 3** Presenza e ruolo delle donne nelle facoltà di Sapienza. Sull'asse orizzontale, percentuale F di donne presenti, sull'asse verticale indice CGI. La regione "virtuosa" è quella in basso a destra (alta F, basso CGI).



Il valore del DPA medio per la Sapienza è attualmente pari a 0,22. In figura 4 sono riportate in alto le numerosità assolute di donne e uomini nei tre ruoli per ciascuna delle 4 fasce di età e in basso i corrispondenti valori del DPA. In caso di perfetta parità di genere, le altezze delle barre colorate che rappresentano le numerosità nei tre ruoli per donne e uomini sarebbero proporzionali in relazione alle numerosità complessive (cioè le percentuali di PO, PA e RU sarebbero identiche per i due generi) e l'indice DPA sarebbe zero. Come è evidente dal grafico, il DPA è vicino a zero solo nella fascia 32-41. Per facilitare la lettura di questo e dei successivi grafici, in figura evidenziamo in rosso il valore  $DPA=0,2$ .

**Figura 4** Presenza e ruolo delle donne nelle facoltà di Sapienza: in (a) numerosità assoluta di donne e uomini nei tre ruoli all'interno delle quattro fasce di età (colore scuro PO, colore intermedio PA, colore chiaro RU); in (b) DPA in ognuna delle quattro fasce.



Come si nota dalla figura 4, il valore del DPA per il personale Sapienza decresce al decrescere dell'età. Ciò non rappresenta necessariamente un segnale di miglioramento. Infatti il ritardo negli avanzamenti di carriera si accumula: se c'è disparità all'inizio delle carriere (quando non c'è stato molto tempo per crescere in ruolo) ci sarà una disparità ben maggiore a fine carriera, quando i ritardi si saranno sommati. L'andamento del DPA nelle classi di età osservato per il nostro ateneo è in effetti del tutto compatibile con il permanere di una minore frequenza degli avanzamenti di carriera delle donne.

Nel seguito verrà considerato il DPA per classi di età e come dato complessivo il DPA medio per le classi di età (pesando ogni classe con la sua numerosità). Questa scelta è imposta dalla volontà di avere un indice poco sensibile alle scelte di reclutamento, ma sensibile alle opportunità di progressione di carriera: confrontando maschi e femmine della stessa fascia di età si evidenziano le differenze di carriera tra i generi; al contrario confrontando maschi e femmine indipendentemente dall'età, il valore dell'indice potrebbe essere falsato dalla diversa distribuzione dei generi nelle fasce di età. Per esempio, il DPA medio della Facoltà di Architettura risulta pari a 0,17 mentre quello calcolato indipendentemente dall'età risulta molto più alto e pari a 0,30 perché si verificano una prevalenza di uomini nella terza e nella quarta classe di età e una prevalenza di donne nelle prime due, con progressioni di carriera che tipicamente hanno luogo con l'aumentare dell'età. Dunque il valore 0,30 tiene conto non solo delle eventuali differenze di progressione di carriera ma anche delle differenze nel reclutamento femminile negli anni.

Il valore medio del DPA per le classi di età può inoltre essere considerato anche come il valore medio della differenza di posizione accademica percepita, perché proprio le differenze a parità di età danno la percezione della propria rapidità o lentezza di carriera.

## 5. Presenza e ruolo delle donne in Sapienza: previsioni

Tenendo presenti queste considerazioni, è interessante provare a estrarre informazioni circa l'andamento temporale della differenza di carriera. Per esempio ci si può chiedere se la disparità che osserviamo oggi a inizio carriera sia maggiore o minore di quella che ha generato la grande disparità che sempre oggi rileviamo a fine carriera.

Per rispondere a domande come questa, in assenza dei dati di carriera dettagliati per ogni docente, è necessario il ricorso a un qualche modello teorico sullo sviluppo delle carriere. Quello più semplice che si può costruire prevede un tasso costante per l'avanzamento di un grado di carriera nel periodo di 10 anni, distinto per uomini e donne (un modello più accurato, che usi tassi differenti per il passaggio da RU a PA e quello da PA a PO, dà risultati praticamente uguali), che può essere ricostruito a partire dalle frequenze osservate per genere e ruolo. In particolare, è possibile utilizzare i dati attuali delle prime tre classi di età per fare una previsione sul valore del DPA medio tra 10 anni, quando i docenti dell'ultima classe saranno in pensione. Ciò consente anche di rappresentare la variazione delle consuetudini di reclutamento e quelle di avanzamento di carriera negli ultimi 30 anni. Naturalmente le previsioni sono solo indicative e presentano le seguenti criticità, in particolare per quanto riguarda l'indice DPA.

- Il valore del DPA effettivo tra 10 anni potrebbe essere più basso di quello teorico previsto perché il modello considerato, basato sui dati relativi alla fascia di età [32-61] e

non su quelli della fascia più giovane, sottostima una eventuale situazione recente meno sfavorevole alle donne.

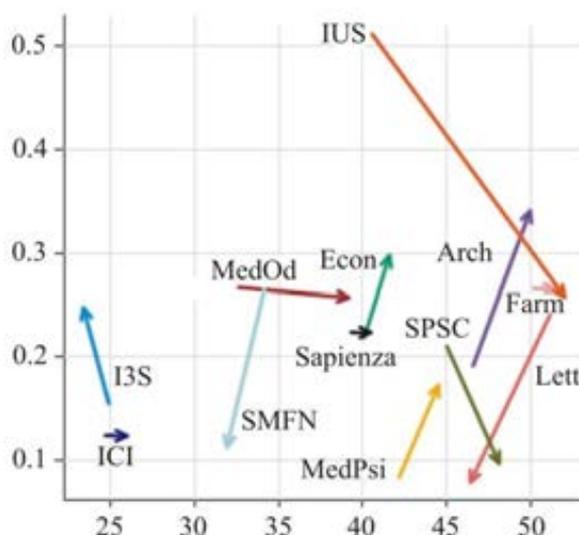
- Al contrario, il modello non utilizza i dati di carriera dei docenti al di sopra dei 61 anni, dunque potrebbe sottostimare le difficoltà nel passaggio da PA a PO, rispetto a quello da RU a PA; ciò potrebbe comportare che il valore del DPA tra 10 anni risulti più alto di quello che stiamo prevedendo.

- Le frequenze per ruolo, genere, fasce di età nelle facoltà sono numeri dell'ordine delle decine, e questo permette di fare previsioni di una certa fondatezza numerica. Al contrario, le previsioni per singoli dipartimenti sono basate su numeri molto piccoli, dunque vanno considerate come molto meno fondate e non utilizzabili a questo livello.

- Il modello non considera le eventuali variazioni derivanti dalle nuove modalità di reclutamento (ASN) che potrebbero modificare le consuetudini e la prassi in vigore fino a oggi.

La previsione, fatta per tutta la Sapienza, mostra un miglioramento nelle progressioni di carriera femminili, dato che il DPA medio passa dal valore attuale (0,22) a quello previsto tra dieci anni, pari a 0,20. Lo stesso tipo di analisi è stata effettuata per ciascuna Facoltà. I risultati della previsione sono riportati in figura 5. Sul piano di figura è rappresentato lo stato attuale di ciascuna facoltà, in termini di presenza femminile complessiva (sull'asse orizzontale) e di indice DPA medio (su quello verticale), e lo stato previsto tra una decade, ottenuto estrapolando i dati relativi alle prime tre classi di età. L'evoluzione nel tempo è perciò rappresentata da una freccia, con il piede corrispondente ai dati di giugno 2015 e la punta corrispondente alla previsione per il 2025.

**Figura 5 Presenza e ruolo delle donne nelle facoltà di Sapienza: sull'asse orizzontale percentuale F di donne presenti, sull'asse verticale l'indice DPA medio. Il piede delle frecce rappresenta lo stato registrato in base ai dati 2015, la punta rappresenta lo stato previsto al 2025, estrapolando i dati attuali per le prime tre classi di età. La regione "virtuosa" è quella in basso a destra (alta F, basso DPA).**



Dal grafico si può notare, per esempio, che la presenza femminile per Scienze Politiche Sociali e Comunicazione dovrebbe passare dall'attuale 45% a un valore superiore al 48%, mentre l'indice DPA dovrebbe scendere al di sotto di 0,1, partendo dall'attuale 0,22.

Le previsioni riportate nella figura 5 mostrano come molte facoltà (Giurisprudenza, Scienze Politiche, Sociali e Comunicazione, Medicina e Odontoiatria, Farmacia e Medicina) migliorino in entrambi gli indici: la percentuale femminile sale e la differenza di posizioni accademiche scende. Lo stato di Scienze MFN e Lettere e Filosofia migliora nella differenza di posizione accademica ma non nella percentuale femminile. Medicina e Psicologia, Architettura ed Economia migliorano la percentuale femminile ma peggiorano la differenza di posizione accademica. Ingegneria Civile e Industriale migliora la presenza femminile con una differenza di posizione accademica sostanzialmente invariata. La Facoltà di Ingegneria dell'Informazione, Informatica e Statistica peggiora per entrambi gli indici. Il motivo di quest'ultimo andamento può essere ricercato nell'evoluzione delle carriere nei dipartimenti di Ingegneria dell'informazione, elettronica e telecomunicazioni e di Ingegneria informatica, automatica e gestionale; in effetti, in queste discipline relativamente recenti, le donne hanno trovato uno spazio e hanno avuto modo di occupare anche i più alti gradi accademici mentre la tendenza attuale è quella al ripristino di tradizionali distribuzioni più a favore della componente maschile. Questo fenomeno è ormai ben descritto in letteratura, che testimonia la nutrita e qualificata presenza delle donne nei fenomeni sociali emergenti, siano essi di natura religiosa (primi tempi del cristianesimo o dell'islamismo) o artistica o politica, e il susseguente ritorno a equilibri preesistenti.

## 5.1 Gli ambiti disciplinari

**Tabella 7 Macro-aree CUN.**

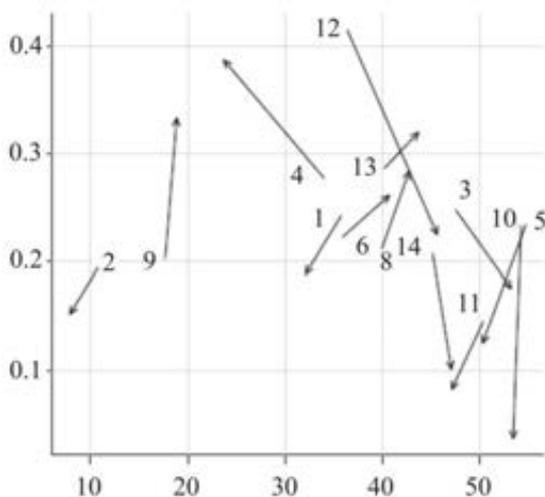
	M
01	Scienze matematiche e informatiche
02	Scienze fisiche
03	Scienze chimiche
04	Scienze della Terra
05	Scienze biologiche
06	Scienze mediche
07	Scienze agrarie e veterinarie
08	Ingegneria civile ed architettura
09	Ingegneria industriale e dell'informazione
10	Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche
11	Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche
12	Scienze giuridiche
13	Scienze economiche e statistiche
14	Scienze politiche e sociali

Al fine di identificare eventuali tendenze in atto discriminabili in termini di ambiti disciplinari, l'analisi è stata effettuata considerando lo stato al 2015 e le previsioni future delle 14 macro aree CUN presenti in Sapienza (e riportate in tabella 7). I risultati sono riportati in figura 6.

Una tendenza "virtuosa", che comporti un aumento della presenza femminile nella popolazione accademica e una contestuale diminuzione dell'indice DPA, si riscontra per le macro-aree 3, 12 e 14, vale a dire per le Scienze chimiche, per le Scienze giuridiche e per le Scienze politiche e sociali.

Una riduzione della percentuale femminile, accompagnata però da una riduzione dell'indice DPA, si verifica per le macro-aree 1, 2, 5, 10 e 11, vale a dire per le Scienze matematiche e informatiche, le Scienze fisiche, le Scienze biologiche, le Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche e le Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche. In particolare si nota che l'area 10 diminuisce la differenza di posizione accademica mantenendo quasi costante la presenza femminile; l'area delle scienze fisiche, partendo da valori già bassi di percentuali femminili, li riduce ulteriormente, acuitizzando una situazione già negativa.

**Figura 6 Presenza e ruolo delle donne in Sapienza per le 14 macroaree CUN: sull'asse orizzontale percentuale F di donne presenti, sull'asse verticale l'indice DPA medio. Il piede delle frecce rappresenta lo stato registrato in base ai dati 2015, la punta rappresenta lo stato previsto al 2025, estrapolando i dati attuali per le prime tre classi di età. La regione "virtuosa" è quella in basso a destra (alta F, basso DPA). In Sapienza non è presente la macroarea 7 con numerosità sufficiente.**



Un aumento dell'indice DPA, controbilanciato da un aumento nel reclutamento al femminile, si riscontra per le macro aree 6, 8, 9 e 13, vale a dire per le Scienze mediche, l'Ingegneria civile e Architettura, l'Ingegneria industriale e dell'informazione e le Scienze economiche e statistiche; in realtà l'area dell'ingegneria industriale e dell'informazione mantiene una percentuale femminile praticamente costante (in particolare al di sotto del 20%).

Infine l'area 4, Scienze della terra, riduce la percentuale femminile portandola al di sotto del 30%, e contestualmente aumenta la differenza di posizione accademica.

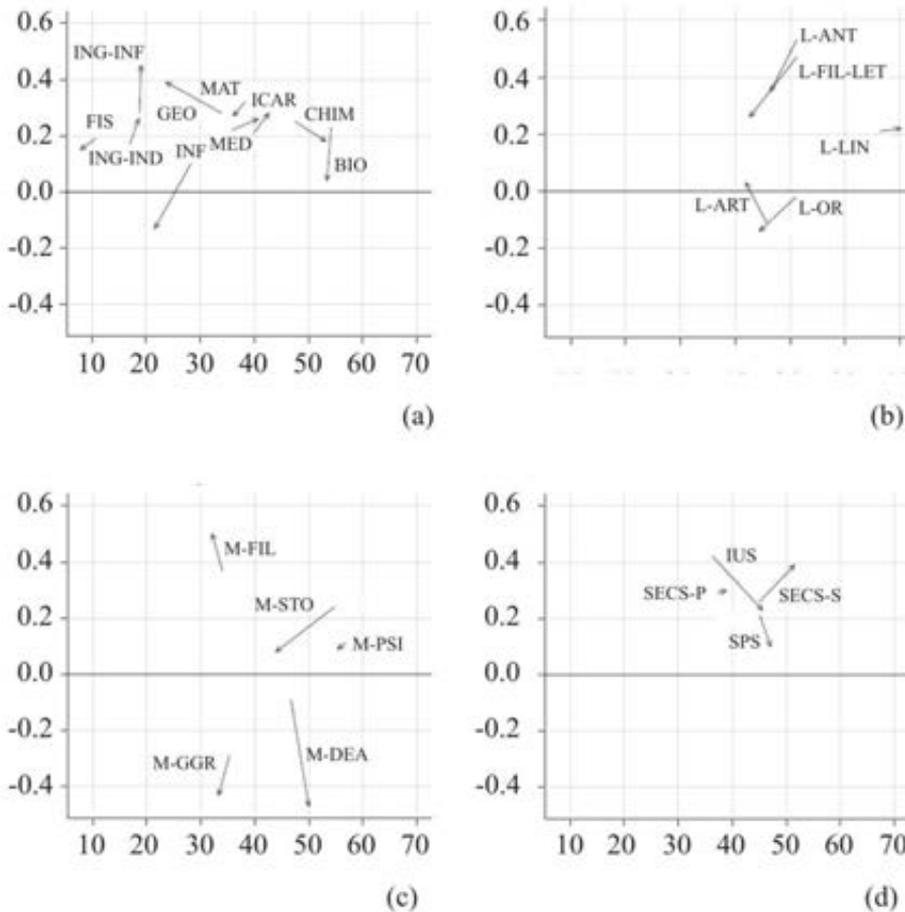
Mentre le aree 1, 3, 5, 10, 12 e 14 diminuiscono la differenza di posizione accademica, mantenendo una presenza femminile al di sopra del 30%, le aree 2, 4 e 9 riducono o mantengono la presenza femminile al di sotto del 25%.

Se la prassi di reclutamento fotografata dal modello dovesse confermarsi nella prossima decade, Sapienza vedrebbe accentuarsi la segregazione orizzontale per la quale le donne sono escluse dalle cosiddette STEM (si noti dalla figura 7 che, nell'area 1, è l'insieme dei settori legati alla matematica che vede mantenersi una significativa presenza femminile, mentre il settore informatico vede la presenza femminile scendere al di sotto del 22%). Ciò implicherebbe un'accentuazione di tale segregazione, poiché una scarsa presenza femminile non facilita l'accesso delle studenti alle facoltà di tali ambiti, sia perché conferma lo stereotipo per cui essi non sono di pertinenza delle donne, sia perché è maggiormente tra le donne all'interno di queste facoltà che proviene il richiamo verso le ragazze.

La progressiva riduzione del personale universitario strutturato e la crescente valorizzazione delle discipline scientifico-tecnologiche sembra perciò tradursi in un sempre minor peso delle donne nelle aree più attrattive di risorse dal punto di vista accademico e di maggior impatto sul futuro tecnologico dal punto di vista del Paese.

E' necessario perciò che al presente vengano messe in campo sia azioni positive direttamente rivolte alle ragazze per l'accesso alle facoltà scientifiche sia azioni che modifichino le consuetudini di reclutamento e upgrade per i prossimi 10 anni, che invertano le tendenze in atto.

Figura 7 Presenza e ruolo delle donne in Sapienza per le 14 macroaree CUN: sull'asse orizzontale percentuale F di donne presenti, sull'asse verticale l'indice DPA medio. Il piede delle frecce rappresenta lo stato registrato in base ai dati 2015, la punta rappresenta lo stato previsto al 2025, estrapolando i dati attuali per le prime tre classi di età. La regione "virtuosa" è quella in basso a destra (alta F, basso DPA). In (a) macroaree 1-9, in (b) macroarea 10, in (c) macroarea 11, in (d) macroaree 12-14; in Sapienza non è presente la macroarea 7 con numerosità sufficiente.



## 6. Conclusioni

La progressiva riduzione del personale universitario strutturato e la crescente valorizzazione delle discipline scientifico-tecnologiche rispetto a quelle socio-umanistiche possono avere impatti differenti sulla presenza dei due generi nei diversi contesti accademici. Da questo punto di vista abbiamo analizzato le caratteristiche di genere di Sapienza Università di Roma, il più grande ateneo d'Europa, che rappresenta circa il 7% del sistema universitario italiano, proseguendo la riflessione generale avviata in un precedente contributo (Baumgartner et al. 2015). L'evoluzione temporale della

parità di genere è stata valutata distinguendola in due delle dimensioni che la caratterizzano: il reclutamento e gli avanzamenti di carriera. In particolare, le differenze di genere nelle progressioni di carriera sono state valutate sia con il ben noto Glass-Ceiling Index (che misura il gap di genere nell'accesso alle posizioni da ordinaria) sia introducendo un altro indice, la Differenza di Posizione Accademica, che tiene conto delle differenze in tutti i gradi di carriera. Inoltre, introducendo un semplice modello teorico sulle progressioni di carriera, abbiamo proposto delle estrapolazioni temporali sulla parità di genere in Sapienza, anche relativamente alle diverse aree disciplinari. In base a queste, Sapienza vedrebbe accentuarsi nella prossima decade la segregazione orizzontale per la quale le donne sono escluse dalle cosiddette STEM, all'interno di un processo di retroazione positiva sul quale sono necessari interventi a breve termine.

## Bibliografia

Baumgartner E., Catarci T., Daraio C., D'Orazio A., Lamedica R., Salinetti G., Simonazzi A. (2015) Dalla realizzazione dello Spazio Europeo della Ricerca allo sviluppo economico. Verso il superamento degli squilibri di genere: il caso dell'università La Sapienza, in S. Avveduto, M. L. Paciello, T. Arrigoni, C. Mangia, L. Martinelli (a cura di) *Scienza, genere e società. Prospettive di genere in una società che si evolve*, Roma: CNR-IRPPS.

Morana M.T., Sagramora S. (2016) *Focus Le carriere femminili nel settore universitario*, Roma: MIUR. Testo disponibile al sito [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus\\_Gender-Accademic\\_rev03.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_Gender-Accademic_rev03.pdf) 2016

European Commission (2013) *She Figures 2012 Gender in Research and Innovation - Statistics and Indicators*, Luxembourg: European Union. Testo disponibile al sito [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/she-figures-2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf) 2016

CUG docenti Sapienza (2016) *Risultati dell'Indagine conoscitiva sulla condizione di benessere lavorativo e organizzativo del personale docenti di Sapienza*, Roma: CUG. Testo disponibile al sito <http://www.uniroma1.it/ateneo/governo/cug/cug-personale-docente/documenti>

Occhionero M.F. (2006) *Gli universi femminili dell'Università "Sapienza"* Roma Comitato Pari Opportunità Sapienza. Testo disponibile al sito [http://www.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/DonneUniversita\\_0.pdf](http://www.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/DonneUniversita_0.pdf) 2016  
Università degli studi di Trieste (2016) *Tabelle Stipendiali*. Testo disponibile al sito [https://www.units.it/intra/personale/tabelle\\_stipendiali/](https://www.units.it/intra/personale/tabelle_stipendiali/)

## GENERE E CARRIERE ALL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO. IL NODO CRITICO DEI RICERCATORI A TEMPO DETERMINATO E IL BUON ESEMPIO DELLE SCIENZE DELLA VITA

*Camilla Gaiaschi, Daniela Falcinelli, Renata Semenza*<sup>1</sup>

### 1. Introduzione

Il processo di femminilizzazione del corpo docente delle Università italiane, inteso come costante e graduale aumento della presenza femminile tra gli strutturati e non, appare lento e non estraneo a possibili stagnazioni (Rossi 2015b). Secondo i dati Miur, nel 2015 le donne rappresentano il 37% dei docenti degli atenei statali (il dato comprende i ricercatori a tempo determinato e indeterminato, gli associati e gli ordinari ma non comprende gli assegnisti), in crescita di 3,8 punti percentuali in dieci anni (erano il 32,2% nel 2005). Ancora forti risultano i meccanismi di segregazione, sia verticale che orizzontale, con le donne concentrate nei livelli più bassi della scala gerarchica e nelle discipline umanistiche, a scapito di quelle tecnico-scientifiche. Particolarmente critico appare il dato sui ricercatori a tempo determinato (RTD), figura introdotta dalla L.240 del 2010, cosiddetta riforma Gelmini, dove la quota maschile supera di 5,5 punti percentuali quella dei ricercatori maschi pre-riforma, ovvero a tempo indeterminato (RTI), suggerendo un rallentamento del processo di femminilizzazione ai livelli di ingresso della professione.

Analizzando i dati istituzionali dell'Università degli Studi di Milano, il paper intende offrire un contributo al dibattito sulle disuguaglianze di genere nelle carriere accademiche in Italia. Con circa 66mila iscritti e circa 2 mila tra docenti e ricercatori, l'Università degli Studi di Milano – detta anche Università Statale – è il più grande Ateneo della Lombardia e rappresenta un importante volano di crescita socio-economica del territorio. Composta da 33 dipartimenti e dotata di un'ampia offerta formativa, la Statale è tra gli istituti di ricerca leader in Italia e in Europa per la sua produttività scientifica e l'unica Università italiana a far parte della LERU, la Lega Europea delle Università di Ricerca.

I dati relativi alla popolazione accademica presente in Statale sono stati raccolti presso gli uffici dell'Ateneo nell'ambito di una ricerca promossa dal CUG (Comitato Unico di Garanzia<sup>2</sup>) e sono stati successivamente analizzati tramite descrittive. I dati, aggiornati al 31 dicembre 2015, sono stati analizzati in raffronto da una parte ai dati dell'Università degli Studi di Milano al 2007 e dall'altra ai dati nazionali al 2015 relativi agli atenei statali italiani. Nella presente ricerca la dimensione comparativa riveste infatti un ruolo

---

<sup>1</sup> Il presente articolo è frutto della riflessione congiunta delle tre autrici. Se, tuttavia, per motivi di ordine accademico, dovesse essere attribuita responsabilità individuale, Camilla Gaiaschi ha scritto i paragrafi 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9, Daniela Falcinelli il paragrafo 4, Renata Semenza il paragrafo 1.

<sup>2</sup> La ricerca è stata promossa dal CUG dell'Università degli Studi di Milano con l'obiettivo di mappare i percorsi di carriera del personale accademico e tecnico-amministrativo con particolare attenzione alle differenze di genere e di età. I risultati della ricerca sono stati presentati per la prima volta all'interno del convegno "Genere e generazioni: quale parità tra le Università italiane?" tenutosi il 21 Novembre 2016 presso l'Università degli Studi di Milano e sono confluiti all'interno del primo Rapporto sulla parità di genere in Ateneo.

importante, nella misura in cui consente di contestualizzare le dinamiche organizzative nel tempo e nello spazio. Dalle prime analisi, la Statale risulta migliore della media nazionale – in termini di distribuzione per genere – per quanto riguarda i professori associati e ordinari ma non per gli RTD, dove è in atto un peggioramento, dal punto di vista della partecipazione femminile, rispetto alla situazione dei ricercatori a tempo indeterminato pre-riforma, in linea con il contesto nazionale. I dati sul reclutamento (a RTD, associato e ricercatore) nel 2015 risultano ancora sbilanciati a favore del genere maschile. Inoltre, più lunghi appaiono, per le donne, i tempi dei passaggi di carriera. Particolarmente interessante risulta la distribuzione di genere tra le discipline: l'Università Statale sovraperforma la media nazionale – in termini di presenza femminile – nelle scienze della vita, nelle discipline agrarie e veterinarie e in medicina, mentre fa peggio nelle scienze politiche e sociali e nelle scienze economiche. Nel complesso, pur confermando la situazione preoccupante a livello degli RTD, i dati milanesi sono in contro-tendenza per quanto riguarda la presenza femminile nelle discipline tecnico-scientifiche (si noti tuttavia l'assenza dell'ingegneria in Università degli Studi di Milano), risultato che deve essere letto tenendo in considerazione anche il numero di donne direttrici di dipartimento, particolarmente elevato all'interno di quest'area.

## 2. Il contesto italiano

Alcuni recenti studi condotti a partire dai dati Miur – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – hanno fatto luce sull'attuale rallentamento della crescita della presenza femminile all'interno del personale accademico italiano nelle varie fasce docenti (Marzano e Rossi 2008, Frattini e Rossi 2012, Rossi 2015a, Rossi 2015b). Ciò si evince non tanto dall'andamento nel tempo della percentuale femminile per livello di carriera che – quanto meno per associati e ordinari (ma non per i ricercatori) – mostra un pur moderato ma costante aumento, quanto piuttosto dai dati sul reclutamento. Come emerge dalle analisi di Rossi (2015a), la percentuale di reclutamento delle donne nel decennio 2005-2015 è rimasta sostanzialmente stabile, ovvero pari a circa il 44% per i ricercatori, al 36% per gli associati e al 27% per gli ordinari. Tuttavia, “dal momento che per le due fasce inferiori questi numeri di fatto coincidono con le percentuali complessive attuali delle due fasce, ciò implica che non ci si può più aspettare alcuna progressione” (Rossi 2015a, p. 2). Ovvero, la percentuale media delle donne reclutate negli ultimi dieci anni tra i ricercatori e gli associati è in linea con la percentuale delle donne già presenti in quelle stesse fasce. Di conseguenza, il graduale effetto di crescita dello “stock” di donne negli ultimi anni è imputabile non tanto a un miglioramento sul fronte del reclutamento quanto al maggior numero di uomini in uscita per effetto dei pensionamenti, nella misura in cui gli uomini sono la maggioranza della popolazione delle coorti più anziane. Non solo, la corrispondenza tra la percentuale femminile in entrata (a livello di ricercatori e associati) e la percentuale delle donne già presenti a questi livelli suggerisce che difficilmente vi potrà essere un miglioramento nei prossimi anni dal punto di vista della parità di genere nella fascia degli ordinari. I dati delineano quindi il sostanziale mantenimento del meccanismo della segregazione verticale e più in particolare, in questo caso specifico, del glass ceiling (tetto di cristallo), inteso in questa sede come *intensificazione* – lungo le varie tappe del percorso di carriera – degli ostacoli che impediscono alle donne di raggiungere le posizioni apicali (Federal Glass Ceiling

Commission 1995, Baxter e Wright 2000, Cotter et al. 2001, Falcinelli e Guglielmi 2014, Baert et al. 2016).

Accanto al noto fenomeno della segregazione verticale, la letteratura su genere e carriere accademiche ha fatto luce anche sul persistere della segregazione orizzontale (Reskin e Ross 1990, England 1992), ovvero di quel fenomeno che vede le donne prevalere nelle discipline umanistiche a scapito di quelle tecnico-scientifiche, sia a livello dei laureati e dei dottori di ricerca (EC 2015) che a livello della docenza (Frattini e Rossi 2012). Tuttavia, è interessante notare alcuni importanti cambiamenti. Dai dati Miur sui docenti italiani dal 1980 ad oggi, emerge il forte aumento della componente femminile nelle scienze chimiche, biologiche, agrarie-veterinarie, in quelle mediche e giuridiche ma anche nell'ingegneria, mentre è addirittura scesa nelle scienze matematiche e informatiche e nelle scienze della terra. Stabile la percentuale di donne nelle scienze fisiche, economiche e storico-filosofiche (Rossi 2015a).

L'andamento della rappresentanza femminile, per fascia e per settore disciplinare, deve inoltre essere letto prendendo in considerazione alcuni importanti cambiamenti di tipo legislativo-istituzionale. Una delle più importanti disposizioni introdotte dalla riforma Gelmini – entrata in vigore tra il 2008 e il 2011 a livello nazionale e applicata nel 2012 dall'Università degli Studi di Milano – è stata quella di sostituire la figura del ricercatore a tempo indeterminato con quella del ricercatore a tempo determinato (RTD). Troppi pochi anni sono passati dall'inizio dell'implementazione della riforma per poter valutarne gli effetti ma i dati – sia a livello nazionale che a livello di Ateneo - indicano già un primo cambiamento nella composizione dello “stock” per genere con una netta preponderanza della quota maschile tra gli RTD, che risulta più elevata della quota maschile dei ricercatori pre-riforma, ovvero dei ricercatori a tempo indeterminato. Emerge un fenomeno nuovo e preoccupante, ovvero quello - come ha evidenziato Rossi (2017) – di un'anticipazione della selezione dal livello degli associati a quello degli RTD: se storicamente la fascia del ricercatore a tempo indeterminato garantiva infatti una buona rappresentanza femminile, con una forte intensificazione degli ostacoli all'accesso solo a partire dalla fascia degli associati, oggi l'inasprimento della barriera di accesso, per le donne, è anticipato a livello dei ricercatori a tempo determinato, e in particolare a livello degli RTD di tipo B, il cui costo – in termini di punti organico – è equiparato a quello degli associati e sui quali già si opera la selezione per i futuri docenti strutturati. Altri elementi da tenere in considerazione sono i piani straordinari di reclutamento per associati (nel 2010) e per ricercatori di tipo B (nel 2015) nonché la forte ondata di pensionamenti avvenuta dal 2010 in poi. I due processi hanno comportato da una parte il già citato aumento della componente femminile per fasce e dall'altra l'abbassamento dell'età media della popolazione docente, avvenuta peraltro in un generale contesto di forte riduzione del personale accademico a causa dei blocchi sul turn-over introdotti negli ultimi anni.

### **3. Donne e uomini all'università degli studi di milano**

Al 31 dicembre 2015, l'Università degli Studi di Milano contava, complessivamente, 2867 accademici tra assegnisti di ricerca (sia finanziati dal Miur che su progetto), ricercatori (a tempo determinato di tipo A e B e a tempo indeterminato), associati e ordinari. Dal punto di vista della distribuzione di genere, 52,5% sono gli uomini e 47,5% le donne.

L'età media della popolazione accademica si attesta a 46 anni e mezzo, con le donne sensibilmente più giovani degli uomini: 44 anni e mezzo l'età media femminile contro 48 e mezzo quella maschile. Come in altre professioni tradizionalmente maschili, la differenza di età media tra uomini e donne riflette il recente processo di femminilizzazione della categoria, che è frutto di un doppio meccanismo: da una parte l'aumento della quota di donne nelle coorti più giovani e quindi tra i post-doc, dall'altra una riduzione della quota di uomini nelle coorti più anziane (a predominanza maschile) per effetto dei pensionamenti.

L'aumento della componente femminile del personale accademico è stato tutto sommato modesto all'Università degli Studi di Milano rispetto al contesto nazionale: confrontando i dati al 2007 con quelli al 2015 (ed escludendo gli assegnisti di ricerca per i quali non è stato possibile reperire il dato nel tempo), le donne in Ateneo sono cresciute di poco più di due punti percentuali – passando dal 39,2% al 41,4% del totale docenti – contro un aumento di quasi quattro punti percentuali nel totale degli atenei italiani statali (dati Miur), dove la quota femminile nello stesso periodo (2007-2015) è passata dal 33,2% al 36,9%. Il dato dell'Università degli Studi di Milano deve essere però interpretato alla luce del già "discreto" punto di partenza: la variazione è stata infatti più importante a livello nazionale, dove però si partiva da percentuale più basse, mentre ad oggi l'Università degli Studi di Milano continua a sovraperformare la media italiana di quattro punti percentuali.

La femminilizzazione del personale accademico non è il solo elemento di cambiamento che l'Università degli Studi di Milano ha vissuto negli anni più recenti. Il secondo fenomeno da tenere presente è quello dell'abbassamento dell'età media dovuto alla straordinaria ondata di pensionamenti che l'Ateneo ha vissuto a partire dal 2010. I due processi – femminilizzazione e "svecchiamento" – sono avvenuti in un contesto generale di forte riduzione del personale accademico dovuta ai blocchi sul turn-over introdotti con la legge di stabilità del 2008 (ed efficaci fino al 2018), che hanno impedito di sostituire l'elevato numero di professori uscenti con un egual numero di entranti.

In otto anni, il personale docente strutturato dell'Università degli Studi di Milano si è ridotto del 13,6%, passando da 2292 a 1981 unità (ancora una volta i post-doc sono esclusi dalla comparazione), pari a una perdita di 311 persone. Considerando la variazione percentuale (-13,6%), essa risulta inferiore rispetto a quella registrata a livello nazionale, dove il personale docente degli atenei statali è sceso del 16,9%. Al contempo, e per effetto dei pensionamenti, è diminuita l'età media. Sempre escludendo – ai fini della comparabilità – il dato sugli assegnisti di ricerca, all'Università Statale essa è scesa dai 58 anni e mezzo del 2007 ai 52 del 2015, con un restringimento del differenziale tra uomini e donne: era di circa tre anni nel 2007, si è ridotto a poco più di un anno di differenza nel 2015.

**Tab 1 – Università degli Studi di Milano e Italia a confronto**

	M+F	% F	Età media M+F
Unimi 2015*	1981	41,4	52,2
Unimi 2007	2292	39,2	58,6
Var 07-15	-13,6%	+5,3%	-10,9%
Italia 2015**	51092	37	n.d.
Italia 2007**	59732	33,4	n.d.
Var 07-15	-16,9%	+10,8%	n.d.

Fonte: elaborazioni su dati statistici Università degli Studi di Milano e Miur-Cineca

\* Il dato non comprende gli assegnisti di ricerca a fini di comparabilità

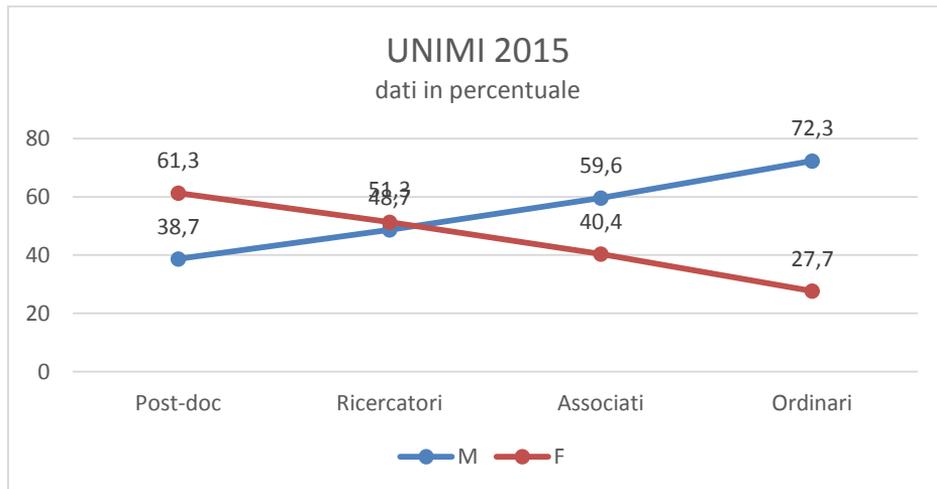
\*\* Il dato comprende solo gli atenei statali e tutte le categorie del dataset Miur-Cineca.

#### 4. Le tappe di carriera

Dei 2867 accademici, la quota più consistente è costituita dai precari: ben 886 infatti sono gli assegnisti di ricerca (d'ora in avanti chiamati anche: post-doc), pari al 31% dell'intera popolazione accademica. I ricercatori a tempo determinato sono solo il 4%, pari a 112 unità, ciò per effetto sia della recente introduzione di questa figura che dal basso livello di reclutamento di questi ultimi anni. Quelli a tempo indeterminato sono 650, pari al 23% del totale. Considerando le due tipologie di ricercatori assieme, essi rappresentano il 27% del totale. Gli associati sono 718, pari al 25%, e gli ordinari 501, pari al 18%.

Analizzando la composizione di ciascuna fascia per genere, e utilizzando una scala ordinale in cui gli RTD e gli RTI sono uniti in un'unica figura ("ricercatori"), le donne risultano essere la maggioranza tra gli assegnisti di ricerca (pari al 61%) e tra i ricercatori, dove sono pari al 51,3%. La proporzione si inverte completamente tra gli associati, con le donne che scendono al 40,4%, per ulteriormente ridursi tra gli ordinari, dove sono pari al 27,7%. Fin qui la composizione del corpo docente dell'Ateneo riflette il tipico diagramma "a forbice" del rapporto She Figures (EC 2015) con il quale ogni tre anni la Commissione Europea monitora i differenti percorsi di carriera di uomini e donne nel mondo della ricerca e che tradizionalmente mostra una maggiore presenza di donne nelle prime fasi della carriera, seguita da un ribaltamento della proporzione di genere nelle posizioni apicali.

Figura 1 – La segregazione verticale all'Università degli Studi di Milano

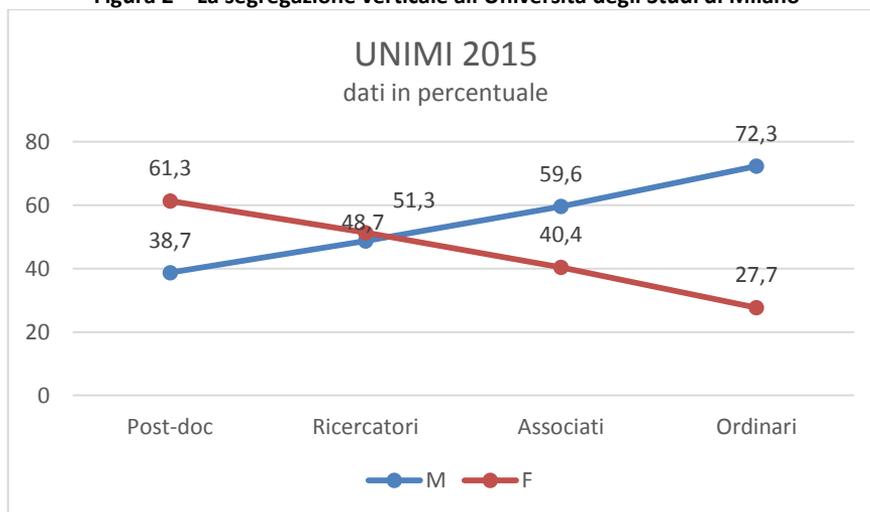


Fonte: elaborazione statistica su dati di Ateneo

Tuttavia, tale andamento "a forbice" viene alterato se si distinguono i ricercatori a tempo indeterminato da quelli a tempo determinato (si veda la Figura 2). Per quanto i dati siano ancora troppo esigui per poter essere indicativi (i ricercatori a tempo determinato sono stati introdotti in Ateneo nel 2012 e sono poco più di un centinaio), le prime analisi – a quattro anni dall'applicazione della riforma Gelmini all'Università degli

Studi di Milano – suggeriscono un possibile peggioramento nella composizione di genere a questo livello della carriera, con gli RTD uomini al 58% contro il 42% delle donne.

**Figura 2 – La segregazione verticale all’Università degli Studi di Milano**



Fonte: elaborazione su dati di Ateneo

L’ipotesi di un arretramento nella parità di genere a livello dei ricercatori emerge confrontando la situazione attuale con quella di otto anni fa (comparazione fatta ancora una volta escludendo gli assegnisti di ricerca, assenti nel dataset al 2007). Dall’analisi dei dati emerge infatti un aumento della componente femminile ad ogni livello – comparabile – della carriera: partendo dalle posizioni apicali, all’Università degli Studi di Milano le donne ordinarie passano dal 26 al 27,7%, quelle associate dal 39 al 40,4%. Migliora anche la percentuale di donne tra gli RTI ma tale variazione deve tenere conto del fatto che l’ultimo anno di assunzione dei ricercatori a tempo indeterminato in Ateneo – per effetto della riforma che li ha sostituiti con gli RTD – fu il 2011. Il confronto con il dato del 2007, pertanto, non è significativo nella misura in cui il maggior tasso di femminilizzazione a questo livello di carriera potrebbe essere dovuto non solo a un aumento delle donne in ingresso (per quelle entrate prima del 2012) ma anche a un aumento degli uomini in uscita (per effetto di un’avvenuta progressione al livello di professore associato). Più interessante risulta il confronto tra gli RTI del 2007 e gli RTD del 2015: pur non essendo le due qualifiche comparabili dal punto di vista normativo lo sono dal punto di vista organizzativo, nella misura in cui rappresentano l’inquadramento per tutti i nuovi ricercatori nelle due annate considerate. Nonostante l’esiguo numero degli RTD (poco più di un centinaio), il confronto già indica un forte peggioramento della composizione di genere, con gli uomini passati dal 49% tra i ricercatori (RTI) del 2007 al 58% tra gli RTD del 2015.

**Tab 2 – Università degli Studi di Milano a confronto: 2015 vs 2007**

	Unimi 2015		Unimi 2007	
	F	M	F	M
RTD (%)	42	58	n.d.	n.d.
RTI (%)	52,9	47,1	50,6	49,4
Associati (%)	40,4	59,6	39	61
Ordinari (%)	27,7	72,3	26	74

Fonte: elaborazione su dati di Ateneo

Il dato sugli RTD assume un ulteriore significato confrontando la situazione di Milano con quella nazionale. L'Università degli Studi di Milano fa meglio della media delle Università Italiane su tutte le qualifiche, tranne, appunto, per gli RTD, dove registra una performance leggermente peggiore, con le donne al 42,0% dei ricercatori a tempo determinato a Milano, contro il 42,3% registrato a livello nazionale. Al contrario, sovraperforma la media Miur sugli RTI (di 5 punti percentuali), sugli associati (di 4) e sugli ordinari (di 6).

**Tab 3 – Università degli Studi di Milano a confronto con l'Italia**

	Unimi 2015		Italia 2015	
	F	M	F	M
RTD (%)	42	58	42,3	57,7
RTI (%)	52,9	47,1	47,8	52,2
Associati (%)	40,4	59,6	36,6	63,4
Ordinari (%)	27,7	72,3	21,6	78,4

Fonte: elaborazione dati di Ateneo e dati Miur-Cineca sugli Atenei Statali

## 5. Le aree disciplinari

Dal punto di vista del "peso" delle diverse aree disciplinari, l'Università degli Studi di Milano vede una netta preponderanza delle discipline mediche (a cui sono da ricondurre il 22% del totale accademici, assegnisti compresi), seguite dalle discipline biologiche (16,3%), dalle scienze agrarie e veterinarie (13,5%). Quasi assente, invece, l'ingegneria, con solamente 17 accademici che afferiscono alle due corrispettive aree del MIUR e questo perché non esiste né un dipartimento né un corso di laurea in ingegneria in Ateneo. La Tabella 4 riporta il peso delle diverse aree disciplinari del MIUR all'interno dell'Università degli Studi di Milano.

Analizzando la composizione di genere in ciascuna area disciplinare (le due aree di ingegneria, per l'esiguità dei casi, sono state unite), le aree maggiormente femminilizzate risultano essere quelle delle scienze chimiche, con il 60% dei docenti donna, seguite dalle scienze biologiche (58%), dell'antichità, filologiche-letterarie e storico-artistiche (56%) e da quelle agrarie e veterinarie (53%).

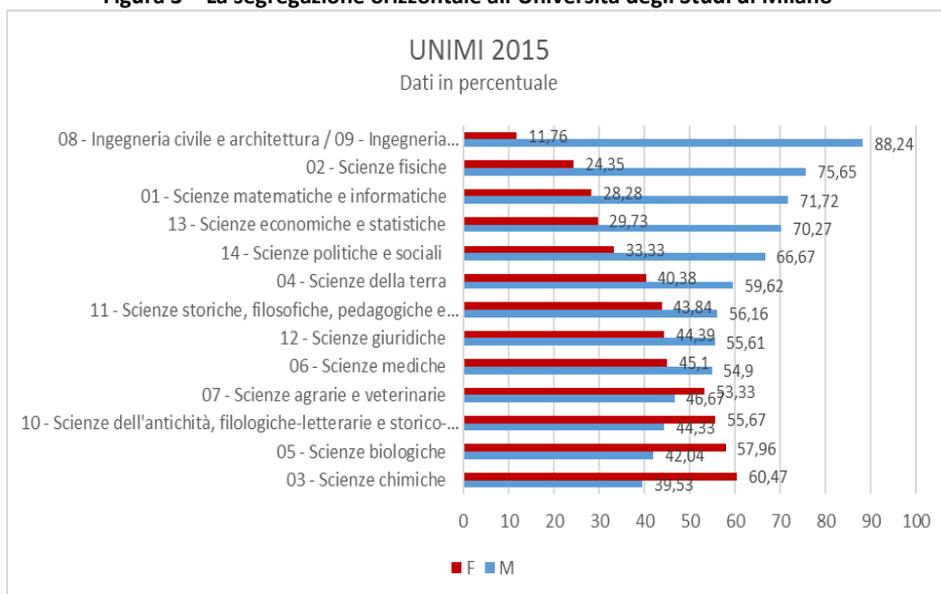
**Tab 4 – Docenti per area disciplinare MIUR al 2015 all'Università degli Studi di Milano**

	%
06 - Scienze mediche	22,03
05 - Scienze biologiche	16,27
07 - Scienze agrarie e veterinarie	13,50
12 - Scienze giuridiche	8,03
03 - Scienze chimiche	7,74
10 - Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche	7,31
01 - Scienze matematiche e informatiche	7,13
11 - Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	5,26
02 - Scienze fisiche	4,14
14 - Scienze politiche e sociali	3,46
13 - Scienze economiche e statistiche	2,66
04 - Scienze della terra	1,87
09 - Ingegneria industriale e dell'informatica	0,58
08 - Ingegneria civile e architettura	0,04
<b>Totale</b>	<b>100,00</b>

Fonte: elaborazioni su dati di Ateneo

Analizzando la composizione di genere in ciascuna area disciplinare (le due aree di ingegneria, per l'esiguità dei casi, sono state unite), le aree maggiormente femminilizzate risultano essere quelle delle scienze chimiche, con il 60% dei docenti donna, seguite dalle scienze biologiche (58%), dell'antichità, filologiche-letterarie e storico-artistiche (56%) e da quelle agrarie e veterinarie (53%). Delle prime quattro aree a maggioranza femminile, tre sono riconducibili, in senso stretto, alle STEM (Science, technology, engineering and mathematics: è il caso della biologia e della chimica) o a discipline affini (come le scienze agrarie/veterinarie). Seguono l'area medica e l'area giuridica, dove le donne rappresentano in entrambi i casi il 45% degli accademici. Tra le aree invece meno femminilizzate troviamo, dopo l'ingegneria, le scienze fisiche (24% le donne presenti), precedute dalle scienze matematiche e informatiche (28%). Modesta la performance per le scienze economiche e statistiche, dove la quota femminile si posiziona al 30%, e per le scienze politiche e sociali (33%). Complessivamente, è interessante notare il "doppio primato" delle STEM nella composizione di genere delle aree disciplinari all'Università di Milano: da una parte le due aree più femminilizzate sono STEM (la biologia e la chimica). Dall'altra, però, sempre all'interno delle STEM, l'ingegneria (che pure non è molto significativa data l'esiguità dei casi), la fisica e la matematica si posizionano in fondo alla classifica confermandosi tra le aree più maschili. Emerge cioè una tendenza, all'Università degli Studi di Milano che riflette – ma in proporzioni maggiori – la recente femminilizzazione, a livello nazionale, di alcune sotto-aree all'interno delle STEM. Tali sotto-aree sono quelle che – adottando la classificazione ISCED delle diverse aree del sapere (si veda She Figures 2015) – hanno a che fare con le "scienze della vita" (che in senso stretto comprenderebbe non solo la biologia ma anche una parte della chimica, e più in particolare quella organica), mentre le scienze fisiche e l'ingegneria restano appannaggio maschile.

**Figura 3 – La segregazione orizzontale all'Università degli Studi di Milano**



Fonte: elaborazione su dati di Ateneo al 2015

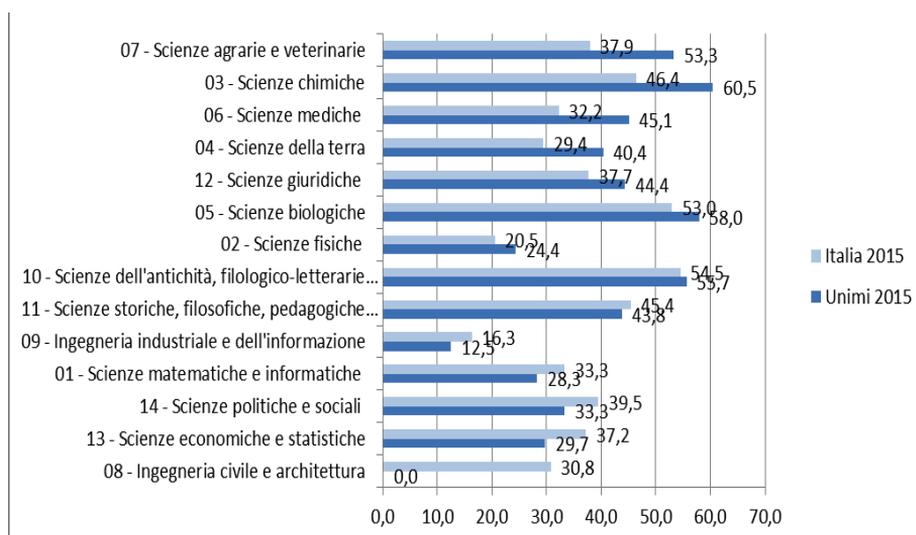
La composizione di genere delle diverse aree disciplinari in Ateneo si discosta infatti sotto alcuni aspetti da quella nazionale. La figura 4 confronta la percentuale di donne per area all'Università degli Studi di Milano con la percentuale di donne per area su tutto il territorio nazionale. Escludendo le due aree di ingegneria (che presentano troppi pochi casi per poter essere commentate), l'Università Statale sovraperforma la media nazionale in sette aree, la sottoperforma in quattro ed è tutto sommato in linea con essa in un'area (l'area delle scienze filologico-letterarie). Delle sette aree in cui fa meglio della media nazionale, sei sono STEM o affini. Ovvero: le scienze fisiche (24,4% di donne all'Università degli Studi di Milano contro il 20,5% di donne in Italia), quelle chimiche (60,5% contro il 46,4%), le scienze della terra (40,4% vs 29,4%), quelle biologiche (58% vs 53%), le scienze mediche (45,1% vs 32,2%) e le scienze agrarie e veterinarie (53,3% vs 37,9%). Completa la lista l'area delle scienze giuridiche, unica non-STEM a riportare un vantaggio per l'Università Statale, con il 44,4% di donne contro il 37,7% sul territorio nazionale. Al contrario, delle quattro aree in cui l'Università di Milano sottoperforma la media italiana, solo una è STEM, ovvero nelle scienze matematiche, con il 28,3% di donne contro il 33,3% dei dati Miur. Le restanti aree sono le scienze politiche e sociali (33,3% vs 39,5%), quelle economiche (29,7% vs 37,2%) e quelle storico-filosofiche (dove tuttavia lo scarto tra l'ateneo milanese e l'insieme degli atenei italiani non è così ampio, pari a 1,6 punti percentuali).

Concludendo, dal confronto con l'Italia, l'Università degli Studi di Milano risulta fare meglio in senso generale in termini di equilibrio di genere, con il 41,4% delle donne tra il personale docente contro il 37% a livello italiano. Inoltre, risulta interessante la buona

performance su (quasi) tutte le STEM o aree disciplinari affini, dove in alcuni casi le donne superano gli uomini e in molti casi l'Ateneo sovraperforma la media nazionale. Deludenti invece le scienze politiche e sociali ed economico-statistiche.

Il buon risultato dell'area STEM deve essere letto alla luce di un altro dato: quello relativo alla direzione dei dipartimenti scientifici. E' interessante notare infatti come tra i 10 dipartimenti guidati da donne (su un totale di 32 al 31 dicembre 2015<sup>3</sup>), sei appartengono all'area tecnico-scientifica. Si tratta dei dipartimenti di fisica; bioscienze; scienze per gli alimenti, la nutrizione e l'ambiente; scienze farmaceutiche; scienze cliniche e di comunità; biotecnologie mediche e medicina traslazionale. Buon risultato anche per l'area giuridica, con tre dipartimenti guidati da donne (studi internazionali, giuridici e storico-politici; diritto privato e storia del diritto; diritto pubblico e sovranazionale) e solo uno dell'area umanistica (il dipartimento di studi storici). Anche in questo caso, e pur trattandosi di una dimensione diversa, le aree tecnico-scientifiche e giuridiche sembrano risultare più paritarie di quanto ci si aspetterebbe, mentre in un solo dipartimento, quello di fisica, la rottura del "glass ceiling" a ruolo di direttrice avviene in un contesto di bassa femminilizzazione della popolazione.

**Figura 4 – Percentuale di donne per area disciplinare al 2015: Università degli Studi di Milano vs Italia**



Fonte: elaborazione dati di Ateneo e dati Miur-Cineca al 2015 sugli Atenei Statali

## 6. Percorsi di carriera per area disciplinare

L'analisi della composizione di genere delle diverse aree disciplinari fornisce indicazioni utili sul processo di femminilizzazione di determinate aree. Tuttavia, non dice molto

<sup>3</sup> I dati sono aggiornati al 31 dicembre 2015 e pertanto non includono il Dipartimento di Scienze e Politiche Ambientali che si è costituito nella prima metà del 2017.

sull'avvenuta, o meno, parità di genere all'interno di ciascuna disciplina, nella misura in cui un alto tasso di femminilizzazione è perfettamente compatibile con la disuguaglianza nelle promozioni, che si traduce in un'elevata concentrazione delle donne ai livelli più bassi della carriera. Incrociando il dato sulla segregazione orizzontale con quello sulla segregazione verticale è possibile avere un'idea più completa sullo stato di parità all'interno di ciascuna area disciplinare.

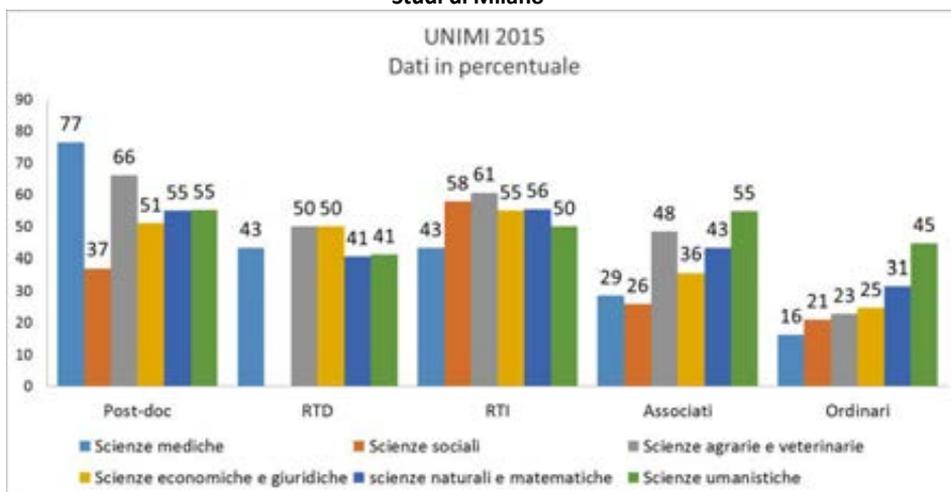
Le 14 aree disciplinari del Miur sono state semplificate ricodificandole sulla base della classificazione ISCED dell'Unesco. Sono state così ottenute sei aree Unesco: le scienze naturali e matematiche, le scienze mediche, le scienze agrarie e veterinarie, le scienze umanistiche, le scienze economiche e giuridiche, le scienze sociali. Le scienze naturali e matematiche includono le seguenti aree Miur: 1 – Matematica; 2 – Fisica; 3 – Chimica; 4 – Scienze della Terra – 5 Biologia; le scienze mediche coincidono con la sesta area del Miur (6 – Scienze Mediche); quelle agrarie e veterinarie con la settima (7 – Scienze agrarie e veterinarie); le scienze umanistiche includono le aree 10 (lettere) e 11 (storia-filosofia); le scienze economico-giuridiche includono la 12 (scienze economiche e statistiche) e la 13 (scienze giuridiche), quelle sociali (che per una migliore comprensione manterranno la denominazione scienze politiche e sociali) coincidono con la 14 (scienze politiche e sociali). Per l'esiguo numero di casi l'ingegneria (che corrisponde alla stessa area disciplinare tra Miur e Unesco) non è stata presa in considerazione. Da tenere presente, inoltre, la non totale congruenza delle classificazioni MIUR e UNESCO/ISCED per quanto riguarda le scienze statistiche: esse vengono associate alle scienze economiche per il MIUR (con le quali formano l'area "Scienze economiche e statistiche"). Secondo la classificazione ISCED/UNESCO, invece, esse sono associate alle scienze naturali e alla matematica, con le quali formano la macro-area "Scienze naturali, matematiche e statistiche". Poiché il database originario prevede la classificazione MIUR, nella ricodifica in sei aree ISCED le scienze statistiche restano incluse in quelle "economiche e statistiche".

Il grafico sottostante mostra la percentuale di donne per posizione e area disciplinare. A livello della fascia degli ordinari sono le scienze umanistiche a riportare il risultato migliore, con il 45% degli ordinari di sesso femminile seguite dalle scienze naturali (31%). Peggio di tutti fanno le scienze mediche (16%), che pure come già visto hanno un tasso di femminilizzazione importante (45%), di molto superiore a quello nazionale, e quelle politiche e sociali (21%).

La fascia degli associati presenta caratteristiche analoghe a quelle degli ordinari: a livello di professori associati, infatti, le scienze umanistiche si confermano come l'area più femminilizzata con il 55% delle donne (seguita questa volta dalle scienze agrarie al 48%), mentre le due ultime posizioni sono registrate nuovamente dalle scienze mediche (29%) e dalle scienze politiche e sociali (26%). Queste ultime fanno male anche per quanto riguarda le ricercatrici a tempo determinato, che al momento della raccolta dati (al 31 dicembre 2015) erano pari a zero. Quel fenomeno (ancora in attesa di conferma) che parrebbe indicare un rallentamento del processo di femminilizzazione a livello degli RTD, sembra più accentuato a livello delle scienze politiche e sociali, mentre sembra attenuato nelle due *best-performers*: le scienze agrarie e veterinarie e le scienze economiche e giuridiche, dove le RTD donne sono pari al 50%. Recuperano le scienze mediche, in terza posizione con il 43% delle donne RTD. Le scienze politiche e sociali fanno bene solo con gli RTI, dove si posizionano in seconda posizione al 58%, precedute dalle scienze agrarie e veterinarie (61%). Tuttavia, come già rilevato, il dato sulle RTI

deve essere preso con le pinze poiché il buon livello di donne potrebbe anche essere frutto di un maggiore passaggio alla fascia degli associati, negli anni precedenti, da parte dei colleghi uomini. A livello di post-doc, le scienze mediche – in fondo alla classifica degli ordinari e degli associati – risultano invece le più femminilizzate, con il 77% degli assegnisti di sesso femminile, seguite dalle scienze agrarie e veterinarie (66%). Ancora performance negativa per le scienze politiche e sociali, con appena il 37% di assegniste. Complessivamente, nelle scienze mediche si registra lo scarto più ampio tra fasi iniziali e fasi finali della carriera dal punto di vista della composizione di genere. Ciò potrebbe essere dovuto sia alla recentissima, e importante, femminilizzazione della disciplina, sia a un meccanismo di “leaky pipeline” o di “perdita dei talenti” durante le fasi successive della carriera, dovuto agli ostacoli che le donne incontrano lungo il loro percorso professionale. Al contrario, le scienze umanistiche risultano quelle meno “sbilanciate” tra fasi iniziali e fasi finali, con una differenza tra donne post-doc (prima fase) e donne ordinarie (ultima fase) di soli di 10 punti percentuali. Da notare inoltre la buona performance delle scienze naturali, “second-best” sia a livello di numero di donne ordinarie (31%), sia a livello di “scarto” tra donne post-doc e ordinarie (-24 punti percentuali). Le scienze agrarie performano bene in tutti i livelli di carriera mentre registrano una caduta sulla fascia degli ordinari, suggerendo che gli ostacoli qui si trovano più sulla parte “finale” del percorso di carriera. Una nota a parte meriterebbero le scienze naturali e matematiche. Come già accennato nel paragrafo precedente, esse raggruppano al proprio interno delle sotto-aree molto diverse tra loro dal punto di vista della composizione di genere: da una parte le scienze della vita, le cosiddette “life sciences” (ovvero le scienze biologiche e le scienze della terra), fortemente femminilizzate, e dall’altra le scienze fisiche (matematica, fisica e la chimica, con quest’ultima sconfinante nelle scienze della vita), a predominanza (con esclusione della chimica) maschile. La performance delle scienze naturali deve pertanto essere letta tenendo presente l’eterogeneità interna di questo macro-gruppo.

**Figura 5 – Percentuale di donne per posizione e area disciplinare Isced all’Università degli Studi di Milano**



Fonte: elaborazioni dati di Ateneo

## 7. Differenze di genere e differenze di età'

La forte ondata di pensionamenti ha ringiovanito significativamente la popolazione accademica dell'Università degli Studi di Milano. In otto anni, l'età media è scesa di quasi sette anni, passando dai 58 anni e mezzo di media a fine 2007 ai poco più di 52 di fine 2015. Il dato comparato esclude i post-doc: includendo infatti anche gli assegnisti di ricerca l'età media al 2015 scende a 46 anni e mezzo. Anche il differenziale tra uomini e donne si è ridotto, passando dai tre anni nel 2007 a poco più di un anno nel 2015. Ciò potrebbe essere dovuto alla maggiore fuoriuscita di pensionati di sesso maschile (che sono la maggioranza nelle corti più anziane).

Nonostante l'abbassamento dell'età media, la percentuale di under-35 resta piuttosto esigua, anche per effetto del lungo percorso formativo dei post-doc, la cui maggioranza ha un dottorato di ricerca alle spalle. Solo il 20% della popolazione accademica – ovvero un accademico su cinque – ha infatti meno di trentacinque anni, mentre l'8% ha 65 anni o più.

Aggiungendo all'analisi l'area disciplinare, emergono diverse "velocità" di carriera a seconda del settore. Ai fini di una maggiore facilità di lettura, l'età media è stata calcolata sulla base delle sei aree disciplinari della classificazione UNESCO-ISCED. La prima colonna (post-doc) indica che l'età media degli assegnisti di ricerca è tutto sommato la stessa indifferentemente dall'area disciplinare, variando dai poco più di 33 anni nelle scienze sociali (i più giovani post-doc, seguiti dalle scienze economiche e giuridiche) ai 34 anni e mezzo delle scienze mediche. Le diverse velocità di progressione di carriera tra aree disciplinari emergono invece a partire dalla fase successiva di carriera, dove i differenziali tra una disciplina e l'altra "si allargano". Complessivamente, le scienze economiche e giuridiche appaiono come quelle che più in assoluto favoriscono una carriera tutto sommato veloce: è in esse infatti che troviamo gli RTD, gli RTI, gli associati e gli ordinari in assoluto più giovani. Gli ordinari, per esempio, riportano un'età media di 57 anni, ben cinque anni in meno dell'età media degli ordinari medici. All'estremo opposto, i medici sono quelli che più di tutti "scalano" le tappe di carriera lentamente: sono gli ordinari mediamente più "anziani", ma il discorso vale anche per gli associati (56 anni e mezzo contro i 46 degli economisti/giuristi, ben dieci anni in più) e gli RTI. Tra i due estremi, le due aree STEM (le scienze naturali e le scienze agrarie) risultano garantire carriere mediamente più veloci rispetto alle scienze umanistiche.

**Tab. 5 – Età media per area e posizione all'Università degli Studi di Milano**

	Post-doc	RTD	RTI	Associati	Ordinari
Scienze mediche	34,4	37,9	51,3	56,5	62,2
Scienze umanistiche	34,9	38,4	49,2	53,9	61,1
Scienze sociali	33,2	38,3	46,2	50,2	60,9
Scienze agrarie e veterinarie	34,2	36,3	47,9	52,0	60,2
Scienze naturali e matematiche	33,7	36,7	48,0	52,0	59,7
Scienze economiche e giuridiche	33,5	35,6	44,8	46,1	57,3

Fonte: elaborazioni su dati di Ateneo

Aggiungendo all'analisi il genere, emergono diverse "velocità" di carriera per uomini e donne. Se le donne sono mediamente più giovani degli uomini (l'età media femminile è

di 44 anni e mezzo contro i 48 e mezzo degli uomini), sono invece sempre più anziane (pur di poco) a parità di posizione con eccezione dei post-doc.

**Tab 6 – Età media per genere e posizione all’Università degli Studi di Milano**

	Uomini	Donne	totale
post-doc	33,9	33,9	33,9
RTD	37,1	37,3	37,2
RTI	48,2	48,4	48,3
associati	52,5	52,9	52,7
ordinari	59,9	60,7	60,3
totale	48,5	44,5	46,5

Fonte: elaborazioni su dati di Ateneo

Come si evince dalla tabella soprastante, l’età media delle donne è identica a quella degli uomini a livello degli assegnisti di ricerca. Nel livello successivo l’età media femminile supera quella maschile di “appena” due decimi (corrispondenti a un differenziale di poco più di due mesi). A mano a mano che si sale di posizione il “gap” di genere cresce, andando a toccare otto decimi di differenza (corrispondenti a poco meno di un anno di età di differenza). I risultati della tabella suggeriscono due riflessioni. La prima indica che le donne della popolazione di riferimento sono mediamente più giovani esclusivamente perché sono più concentrate, in termini di numeri, nelle coorti di ingresso. Ciò è confermato dalla distribuzione di genere per classi di età: un quarto di tutte le accademiche ha meno di 35 anni, mentre solo il 16% degli uomini rientra in quel gruppo di età. Le donne sono maggioritarie anche nella fascia di età successiva (35-44), dove rappresentano il 27,4%, contro il 23,7% degli uomini. L’equilibrio si raggiunge nella fascia di età tra i 45 e i 54 anni, che raggruppa un quarto degli uomini e un quarto delle donne. Dai 55 anni in su le donne sono invece minoritarie: il 22% di loro ha 55 anni o più, contro il 35% degli uomini.

La seconda riflessione porta invece ad approfondire il tema dei passaggi di carriera. La Tabella 6 suggerisce che le donne, pur avendo la stessa età degli uomini al primo livello della carriera accademica, quello dell’assegno di ricerca, impiegano un po’ più di tempo, rispetto agli uomini, per passare da un livello all’altro. Certamente, nelle prime due fasce un fattore importante nel “rallentare” la progressione di carriera femminile potrebbe essere quello della maternità. Pur in assenza di un’analisi multivariata che consentirebbe di misurare con precisione l’apporto dato dalle diverse determinanti (tra cui, ma non solo, la maternità) nei diversi passaggi di carriera, le descrittive delle tabelle soprastanti portano ad ipotizzare un tempo “più lungo” di carriera per le donne. Ciò è confermato dall’età di reclutamento per le qualifiche di RTD, associato e ordinario che sono leggermente superiori per le donne.

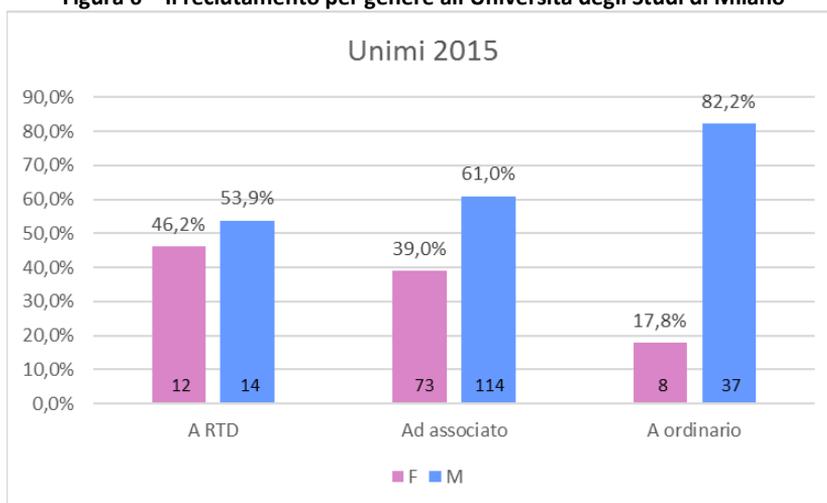
## 8. Il reclutamento

Durante il 2015, all’Università degli Studi di Milano sono stati reclutati 258 docenti, di cui 45 ordinari, 187 associati e 26 RTD. La sproporzione fra i tre gruppi, e più specificatamente l’elevato numero di associati, trova spiegazione prendendo in considerazione il piano straordinario per gli associati finanziato nel 2010 e attuato, a

livello nazionale, nel triennio 2013-2014 e 2015 (fino alle ultime chiamate, avvenute nel 2016).

La Figura sottostante mostra sia la percentuale dei reclutati per genere, che la frequenza, ovvero il valore assoluto (in fondo a ciascuna barra). Gli uomini sono il 54% dei reclutati a RTD, il 61% dei reclutati ad associato e ben l'82% dei reclutati ad ordinari. Naturalmente, i dati dovrebbe essere confrontati con il numero dei facenti domanda e dei selezionati, ad oggi non reperibile. Inoltre, l'analisi dovrebbe essere estesa a più anni, e non solo al 2015, per avere un'idea dell'andamento recente nelle promozioni. Al netto dei limiti che tali dati comportano, essi suggeriscono l'esistenza di un possibile "soffitto di cristallo" per le donne, nella misura in cui, nel 2015, solo il 18% dei promossi all'ordinariato era di sesso femminile, risultato peraltro nettamente peggiore della percentuale di donne ordinarie in Ateneo (pari a poco meno del 30%). Tuttavia, per la scarsità del dato, resta poco indicato azzardare delle conclusioni.

**Figura 6 – Il reclutamento per genere all'Università degli Studi di Milano**



Fonte: elaborazioni su dati di Ateneo

Nota: Frequenze e percentuali

I dati sul reclutamento confermano anche le dinamiche esistenti su genere ed età. Per quanto riguarda l'età media di reclutamento, essa è pari a 36 anni per i ricercatori a tempo determinato, di 46 e mezzo per gli associati e di 53 anni per gli ordinari. Analizzando l'età media per genere, tuttavia, si conferma quel fenomeno già visto in precedenza, ovvero di una diversa "velocità" nel passaggio di carriera, con le donne di un anno mediamente più anziane degli uomini sia tra le chiamate ad ordinario che tra le chiamate ad associato. La differenza di genere si assottiglia a livello degli RTD, con pochi mesi di "gap". Confrontano la Tabella 7 (che riflette l'età media del reclutamento per fascia docente) con la Tabella 6 (che riflette l'età media dello "stock" complessivo dei docenti per fascia), non risultano grossi scostamenti nel differenziale di genere, ad eccezione forse della fascia degli associati con l'età media del reclutamento che riporta un gap di genere più importante rispetto allo stock della popolazione. Il reclutamento, pertanto, conferma la dinamica esistente.

**Tab 7 – Età media per reclutamento all’Università degli Studi di Milano**

	F	M	totale
A ordinario	53,9	52,7	52,9
Ad associato	47,2	45,9	46,4
A RTD	36,4	36,2	36,3

Fonte: Elaborazioni su dati di Ateneo

## 9. Conclusioni

Le analisi dei dati istituzionali dell’Università degli Studi di Milano restituiscono una fotografia dell’Ateneo che, per molti aspetti, risulta migliore, dal punto di vista della parità di genere, di quella nazionale. L’Università Statale fa meglio, in termini di percentuali femminili per fascia docente, a livello sia dei professori associati che dei professori ordinari. Dal punto di vista della composizione di genere per disciplina, l’ateneo milanese sovraperforma, sempre in termini di rappresentanza femminile, gli atenei italiani in sette aree, di cui sei STEM (o affini), mentre la sottoperforma in quattro (di cui una sola STEM). All’Università degli Studi di Milano le donne superano gli uomini non solo nelle lettere e nelle scienze biologiche, ma anche – a differenza della media nazionale - nelle scienze chimiche e in quelle agrarie e veterinarie. Complessivamente, nell’ateneo milanese la recente femminilizzazione di alcune discipline STEM legate all’area delle scienze della vita – che già si riscontra a livello nazionale – sembra essere più veloce ed accentuata rispetto al resto del Paese. Non trascurabile risulta infine il dato sulla direzione dei dipartimenti, con sei dipartimenti (sui dieci a guida femminile) che afferiscono all’area tecnico-scientifica e tre all’area giuridica, dove l’Università Statale performa altrettanto bene in termini di percentuali femminili sia in riferimento alle fasce docenti che alle aree disciplinari.

Tuttavia, accanto ai primati positivi, l’Università degli Studi di Milano presenta anche alcune ombre, in particolare sul fronte delle opportunità di progressione di carriera. Innanzitutto, è da sottolineare la scarsa presenza di donne tra gli RTD, a una percentuale leggermente peggiore della media nazionale e ben al di sotto del dato storico sulle donne RTI in Ateneo. Un ulteriore aspetto critico è quello del reclutamento, soprattutto a livello della fascia degli ordinari. Come già sottolineato, quello del reclutamento è un dato che va preso con cautela, nella misura in cui, essendo riferito a un solo anno (il 2015), potrebbe rappresentare un dato anomalo. Esso dovrebbe pertanto essere confrontato con le percentuali femminili di reclutamento negli anni precedenti (oltre che con le domande dei partecipanti ai concorsi) per capire in che misura esso è in linea con il dato medio nel tempo. Ciò detto, i dati a disposizione sul reclutamento indicano che la percentuale di professoresse ordinarie reclutate nel 2015 è molto peggiore rispetto alla percentuale di donne già presenti in quella stessa fascia. Entrambi i dati – quelli sugli RTD e quelli (con le dovute cautele) sul reclutamento – sono interessanti nella misura in cui anticipano le dinamiche future: da una parte si evince un’anticipazione della selezione dal livello degli associati (come era il caso prima della riforma Gelmini) al livello degli RTD (Rossi 2017), selezione che andrà poi a riflettersi nella composizione di genere lungo i successivi passaggi di carriera. Dall’altra emerge la problematicità di un meccanismo di segregazione verticale che non sembrerebbe affatto essere il risultato di dinamiche passate ma che, al contrario, continua a rinnovarsi, suggerendo che ci

troviamo in una fase di stagnazione sul fronte della parità di genere. Le questioni poste non pochi anni fa da importanti studiosi delle disuguaglianze di genere nelle carriere scientifiche – why so few? (Rossi 1962), why so slow? (Valian 1999) – restano insomma all'Università degli Studi di Milano più che mai attuali.

## Bibliografia

Baert S., De Pauw A. S. and Deschacht N. (2016) "Do employer preferences contribute to Sticky Floors?", *ILR Review*, 69, 3: 714-736.

Baxter J. and Wright E. O. (2000) "The glass ceiling hypothesis a comparative study of the United States, Sweden, and Australia", *Gender & society*, 14, 2: 275-294.

Cotter D. A., Hermsen J. M., Ovadia S. and Vanneman R. (2001) "The glass ceiling effect", *Social forces*, 80, 2: 655-681.

EC (2015) *She Figures 2015*, Brussels: EC.

England P. (1992) *Comparable worth: theories and evidence*, New York: Aldine de Gruyter.

Falcinelli D., Guglielmi S. (2014), Genere, precarietà e carriere scientifiche, in Ermanno E. and Murgia A., Mosaico e laboratorio di studi in corso sulla precarietà, Edizioni Odoia.

Federal Glass Ceiling Commission (1995) "Glass Ceiling Commission-A Solid Investment: Making Full Use of the Nation's Human Capital", *Federal Publications*, 120.

Frattini R. e Rossi P. (2012) "Report sulle donne nell'Università Italiana", *Menodizero*, 3, 8-9.

Marzano F. e Rossi P. (2008) "Le dinamiche di reclutamento e di carriera delle donne nel sistema universitario italiano", *Astrid Rassegna*, 77.

Reskin B. F. and Roos P. A. (1990) *Job queues, gender queues: Explaining women's inroads into male occupations*, Philadelphia: Temple University Press

Rossi A. S. (1965). Women in science: Why so Few?. *Science*, 148(3674), pp. 1196-1202.

Rossi P. (2015a), Donne nella ricerca a quando una vera parità?, in Marzano F. e Pietrafesa E. (a cura di), *Anche i maschi nel loro piccolo* (e-book), Wister.

Rossi P. (2015b), Carriere femminili e sistemi di valutazione, in Biancheri R. e Tomio P. (a cura di), *Lavoro e carriere nell'Università. Gli organismi di parità e la promozione dell'equità*, Pisa: ETS.

Rossi P. (2017, in corso di pubblicazione), "L'evoluzione della docenza universitaria (1998-2016)", *Munus*.

Valian V. (1999) *Why so slow?: The advancement of women*, MIT Press.

# GENDER GAP E DINAMICHE DI CARRIERA ACCADEMICA DELLE DONNE NELL'UNIVERSITA' ITALIANA

Monia Anzivino, Massimiliano Vaira<sup>1</sup>

## 1. Introduzione

Nel campo degli studi sulle diseguaglianze di genere nella struttura occupazionale e nel lavoro, l'ambito del lavoro e delle carriere accademiche ha, comparativamente, ricevuto molta meno attenzione. Non che manchino indagini e studi su questo tema; tuttavia esse appaiono più episodiche e frammentate, rispetto ad altri studi relativi alle condizioni lavorative e di carriera delle donne. Inoltre, le relativamente poche, seppur meritevoli, analisi condotte in questo ambito sono spesso datate, limitate nell'estensione dei casi e dei dati presi in esame. Ciò implica che molte di queste indagini abbiano prodotto più ipotesi su cui lavorare e da verificare che evidenze empiriche robuste con cui pervenire a fissare alcuni punti fermi.

Questo relativo minor interesse e i limiti delle analisi che da ciò in parte derivano, sono forse dovuti al fatto che quello accademico è una porzione del mondo del lavoro decisamente più ristretta rispetto a molte altre, sia nel settore produttivo, sia nel settore dei servizi, riguardando un numero ridotto di persone nel complesso (meno di 100.000, contando i docenti strutturati, i ricercatori inquadrati in base a un qualche tipo di contratto a termine, i dottorandi) e ancor più ridotto di donne. Inoltre, il lavoro accademico fa parte di quelle occupazioni socialmente percepite, rappresentate e definite come di élite, o comunque privilegiate, caratterizzato da una maggior sicurezza del posto (una volta acquisita una posizione strutturata e a tempo indeterminato), stipendi relativamente buoni e una maggior flessibilità nell'organizzazione dei tempi e delle attività lavorative. Riguardo agli stipendi è rilevante sottolineare che, al pari di altri lavori del settore pubblico, non esiste il fenomeno della discriminazione salariale, per il quale le donne a parità di mansioni e/o di ruolo lavorativo guadagnano meno degli uomini. Infine, non si deve dimenticare che il personale accademico è scarsamente sindacalizzato (diversamente dagli insegnanti della scuola).

Tutto ciò ha probabilmente fatto sì che il lavoro e le carriere accademiche delle donne ricevessero un'attenzione decisamente inferiore e più sporadica. Eppure il tema è di grande importanza, sebbene riguardi un relativamente piccolo numero di occupati in generale e di donne in particolare, perché chiama in causa persone caratterizzate da un elevato capitale culturale acquisito in un lungo percorso di formazione e di apprendistato. Il fatto che tale capitale e i soggetti che ne sono portatori non vengano adeguatamente valorizzati e utilizzati costituisce un ambito problematico, sia relativo all'istituzione universitaria, sia relativo alla società nel suo complesso. Inoltre, ci pare abbastanza curioso il fatto che nell'ampissima letteratura sociologica nazionale sulle diseguaglianze di genere nel lavoro, il mondo dell'università non riceva quell'attenzione

---

<sup>1</sup> Sebbene l'articolo sia frutto del confronto e del lavoro di entrambi gli autori, come di consuetudine indichiamo le parti di esso su cui ciascuno ha dato il proprio contributo prevalente. Il paragrafo 2 è stato curato da Massimiliano Vaira, il paragrafo 3 è stato curato da Monia Anzivino. L'introduzione, il paragrafo 1 e il paragrafo 4 sono stati scritti da entrambi.

proprio da chi vi lavora e, nel caso delle donne, ha fatto esperienza della disegualianza di genere al suo interno.

Il paper che intendiamo presentare non può certamente colmare i limiti citati, ma può offrire una lettura del divario di genere e delle dinamiche delle carriere femminili nell'università italiana più aggiornata e fondata su diverse basi di dati. Nella prima parte del lavoro presenteremo alcuni dati generali sulla presenza femminile nei ruoli accademici e della sua dinamica avvalendoci delle basi dati istituzionali (MIUR - Ufficio di Statistica). Nel tratteggiare questo quadro descrittivo, in particolare, daremo conto dei cambiamenti intervenuti tra il 1997 e il 2010 nella composizione di genere nei ruoli della docenza e valuteremo se alcune variabili strutturali e sistemiche abbiano un qualche impatto sul gender gap (dimensione e collocazione geografica dell'ateneo). Nella seconda parte, utilizzeremo i dati italiani della survey internazionale *The Changing Academic Profession* condotta su circa 1700 accademici italiani, per analizzare le differenze di genere nei tempi di carriera e il ruolo di alcuni fattori che la letteratura considera significativi nell'ostacolare o favorire le carriere accademiche. Attraverso tecniche di analisi multivariata (in particolare utilizzando dei modelli di regressione) verificheremo in particolare se l'associazione tra genere e tempi di carriera in Italia si possa spiegare a partire da una serie di differenze, spesso considerate nelle analisi del gender gap nell'università, come le diverse propensioni di maschi e femmine verso le attività di ricerca e di didattica, le differenze di produttività scientifica o le differenze legate agli impegni familiari.

## 2. Basi dati e metodologia

Come abbiamo accennato nell'introduzione, in questo lavoro utilizziamo due distinte basi dati e approcci di analisi.

Nel quadro descrittivo generale, abbiamo tratto i dati dalla banca dati dei docenti di ruolo fornita dal MIUR – Ufficio di Statistica. Si tratta, pertanto, di dati censuari che sono stati sottoposti a un'analisi statistica di tipo descrittivo. Abbiamo considerato i dati relativi alle diverse fasce della docenza (Ricercatori, Professori Associati e Professori Ordinari) per genere dal 1997 al 2010, dei soli atenei pubblici. La scelta dell'intervallo temporale 1997-2010 è dovuta al fatto che abbiamo voluto considerare le dinamiche della popolazione dei docenti in diversi momenti temporali: a) prima della riforma del sistema dei concorsi del 1998; b) durante l'attuazione di questa riforma (1999-2003); c) durante la fase di ristagno dei concorsi a seguito dell'attesa dell'attuazione della riforma Moratti, mai implementata (2004-2008); d) durante la fase del defianziamento dell'università e del congelamento dei concorsi e prima della riforma Gelmini (2008-2010) che ha, in parte, ripreso la riforma Moratti e, in parte, introdotto nuovi e diversi meccanismi concorsuali e di valutazione dei candidati alle varie posizioni. Ci siamo dunque concentrati su un periodo in cui le dinamiche di reclutamento e carriera hanno visto cambiamenti rilevanti a seguito delle riforme del sistema concorsuale in modo da saggiarne gli effetti e la loro portata. Dopo il 2010 non si sono tenuti più concorsi in attesa dell'attuazione delle disposizioni in materia della riforma Gelmini, la quale ha cominciato a produrre effetti solo a partire dalla seconda metà 2015 con la chiamata dei primi idoneati dall'abilitazione nazionale. I dati dell'Ufficio Statistica del MIUR non ci consentono di valutare l'impatto di questa riforma sulla popolazione docente, perché i dati disponibili si fermano al 2015.

Questa base dati è altresì coerente con l'approfondimento dei dati survey provenienti dalla ricerca internazionale *Changing Academic Profession* (CAP, di cui diremo più avanti nel testo), condotta alla fine del 2007. L'intervallo temporale tra la realizzazione della survey e i dati Miur considerati al 2010 non comporta scostamenti di rilievo in quanto già tra il 2007 e il 2008 il numero di concorsi era ridottissimo, non incidendo sulla struttura della professione.

La scelta di considerare i soli atenei pubblici è dovuta al fatto che le istituzioni private sono realtà molto piccole i cui docenti rappresentano meno del 5% (precisamente, il 4,6%) dell'intero corpo docente dell'università italiana. Abbiamo preventivamente controllato se in tali atenei le donne fossero più presenti rispetto a quelli pubblici, cioè se la natura privata in qualche modo incidesse positivamente, ma ciò non è, anzi, la presenza femminile è lievemente inferiore nel settore privato dell'università rispetto a quello pubblico.

La seconda parte del lavoro guarda al gender gap dal punto di vista della velocità della carriera, ovvero dal tempo impiegato per arrivare alla posizione ricoperta in università al momento dell'intervista dal conseguimento del titolo di studio più elevato. Questa sezione si basa sui dati provenienti da un'inchiesta campionaria realizzata sugli accademici italiani nella seconda metà del 2007, facente parte di un progetto internazionale "*Changing Academic Profession (CAP)*" che ha coinvolto 29 paesi. Il campione italiano iniziale di 4800 docenti, estratto casualmente dalle liste del Miur/Cineca e stratificato per ruolo accademico e per dimensione dell'ateneo, è rappresentativo della popolazione dei docenti e dei ricercatori italiani che erano in ruolo al 31 dicembre 2006. Al questionario strutturato e autocompilato, hanno risposto, in maniera completa, 1701 accademici, con un tasso di risposta del 35,4%<sup>2</sup>.

Come vedremo meglio più avanti, i dati sono stati sottoposti a diverse analisi a più livelli (bi, tri e multivariato) per dare conto della complessità delle dimensioni in gioco. In particolare, sono state condotte l'analisi della varianza e l'analisi di regressione. Quest'ultima è stata utilizzata in un'ottica non predittiva (Pisati, 2003) allo scopo di osservare se e come l'associazione tra genere e tempi di carriera si modifica considerando contemporaneamente le altre possibili variabili esplicative e con la finalità ultima di stimare l'effetto netto del genere sui tempi di carriera. In sostanza, attraverso l'analisi di regressione possiamo guardare se vi sono differenze rilevanti nella velocità di carriera di uomini e donne a parità di altre condizioni. Queste condizioni riguardano da una parte, alcune caratteristiche individuali e alcuni aspetti inerenti l'attività professionale che notoriamente possono influenzare i tempi di carriera delle donne; dall'altra riguardano alcune caratteristiche del luogo di lavoro, l'ateneo, che seppure poco rilevanti per il gender gap nel complesso, possono rappresentare indirettamente contesti differenti per tradizioni culturali e disponibilità di risorse. La relazione tra genere e tempi di carriera, infatti, sarà controllata per ruolo accademico; area disciplinare di insegnamento; età al momento dell'intervista; capitale culturale della famiglia di origine; l'aver figli; l'aver usufruito del congedo per motivi personali, familiari o di studio; tempo dedicato settimanalmente all'attività di ricerca nel periodo in cui si svolgono le lezioni; numero di pubblicazioni realizzate nei tre anni precedenti l'intervista; partecipazione a riviste, comitati, enti scientifici; macro-area geografica in

---

<sup>2</sup> I dettagli della survey si possono consultare nella nota metodologica presente in Rostan, M. (2011).

cui ha sede l'ateneo di appartenenza dell'intervistato; le dimensioni dell'ateneo di appartenenza dell'intervistato.

### 3. Una lunga marcia ancora non conclusa

L'evoluzione della presenza delle donne nei ruoli della docenza universitaria è strettamente legata al processo di trasformazione dell'università italiana da istituzione di élite a istituzione di massa, avvenuta a partire dal 1969 con la legge che liberalizzava l'accesso a tutti coloro che disponevano di un diploma di maturità quinquennale. Come è noto, la massificazione ha prodotto un duplice effetto: da un lato il numero degli iscritti all'università è costantemente cresciuto, dall'altro questa crescita ha agito come fattore di pressione e spinta per l'aumento del corpo docente di ruolo per far fronte all'espansione delle iscrizioni, sebbene tale aumento non sia mai stato proporzionale, se non in tempi molto recenti.

Le donne sono state protagoniste di questa espansione, soprattutto relativamente all'accesso all'università. Se nel 1952 le ragazze rappresentavano solo il 25% degli iscritti all'università, nei primi anni '70 raggiungevano il 38% degli iscritti. A partire dal 1994 le ragazze hanno superato i ragazzi, rappresentando il 53% del totale degli iscritti. Questa crescita non si è arrestata nel nuovo millennio: nell'anno accademico 2009-2010 esse rappresentano il 57% del corpo studentesco. Anche relativamente alla percentuale dei laureati, le ragazze hanno superato i ragazzi: nel 2000 erano il 55%, dieci anni dopo raggiungono quasi il 60% del totale dei laureati (MIUR – Ufficio di Statistica).

Anche per quanto riguarda il conseguimento del dottorato di ricerca, le donne hanno superato gli uomini: se tra il 1987<sup>3</sup> e il 1996, i maschi rappresentavano ancora la maggioranza dei detentori del titolo (media del periodo 57%), dal 1997 al 2006 le donne hanno superato gli uomini (media del periodo 51,5%) tra i dottori di ricerca (ISTAT, 2001; MIUR – Ufficio di Statistica).

Nei ruoli della docenza la crescita della presenza femminile è stata rilevante. Tra il 1954 e la metà degli anni '70 le donne nel ruolo di Professore ordinario (all'epoca unico ruolo stabile della docenza) erano solo il 2%. A seguito della riforma della docenza del 1980 (D.p.r. 382/1980) e l'istituzione della fascia di Professore associato e del ruolo di Ricamatore, a fine degli anni '80 le donne nel ruolo di Professore ordinario ammontavano al 9%, nel ruolo di Professore associato al 24% e nel ruolo di Ricamatore al 41% (Bianco, 2002; ISTAT, 2001; Ragone, 1992). Tuttavia e nonostante la crescita della presenza femminile, il gender gap è ancora molto accentuato e, in particolare cresce al crescere del ruolo. Questa situazione non è mutata nel corso degli anni, sebbene la presenza delle donne in tutti i ruoli della docenza abbia continuato a crescere notevolmente, come vedremo subito nel paragrafo successivo.

#### 3.1 Eppure crescono

Iniziando dal dato generale relativo al 2010, i docenti di ruolo negli atenei pubblici italiani ammontavano a 55.199 unità e le donne rappresentavano poco più di un terzo del corpo docente (34,97%). Abbiamo innanzitutto verificato se, rispetto alla

---

<sup>3</sup> Il dottorato di ricerca è stato istituito nel 1980 e i primi corsi sono stati tenuti a partire dal 1983.

distribuzione generale, vi fossero differenze significative considerando la dimensione di ateneo e la collocazione geografica. La dimensione di ateneo è stata costruita identificando 4 classi dimensionali sulla base del numero di docenti di ruolo: Piccoli (<500 docenti), Medi (500-999 docenti), Grandi (1000-1999 docenti), Mega (>2000). Per la collocazione geografica si è seguita la tradizionale partizione ISTAT tra Nord, Centro, Sud/Isole. La tabella 1 riporta i risultati.

**Tab. 1 Distribuzione donne nella docenza universitaria per dimensione di ateneo e collocazione geografica, 2010 (valori percentuali)**

	Dimensione			
	Piccolo	Medio	Grande	Mega
% Donne	36,5	32,5	34,8	37,2
	Collocazione geografica			
	Nord	Centro	Sud/Isole	
% Donne	34,6	35,6	34,2	

Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica

Sebbene vi siano alcune differenze in relazione alla dimensione dell'ateneo, queste sono molto ridotte (meno del 5% tra la percentuale più bassa [atenei medi] e quella più alta [mega atenei]), per cui la dimensione di ateneo non pare essere significativa. La variabile territoriale risulta essere ininfluenza. Dunque, in base a queste due variabili, il gender gap tra i docenti di ruolo appare essere un fenomeno diffuso e caratterizzante il sistema universitario italiano attestato su un valore percentuale superiore al 60%.

Questa caratteristica strutturale è confermata da un recente rapporto dell'Ufficio di Statistica del MIUR sulle carriere accademiche femminili (2016) con dati che si riferiscono al 2010. In particolare, si evidenzia come il *glass ceiling index*<sup>4</sup> (GCI) nell'università italiana sia piuttosto accentuato (1,76), sebbene comparativamente tale valore sia appena inferiore alla media europea (1,8) e collochi l'Italia in una posizione intermedia nella graduatoria. Va anche notato che tale indice tra il 2004 e il 2010 è migliorato passando da 1,91 a 1,76. Il dato del GCI e la sua evoluzione nel tempo, da un lato mostrano come le donne siano ancora poco rappresentate nelle posizioni apicali della docenza universitaria, ma, dall'altro, come la loro presenza tenda a crescere, seppur moderatamente, nel tempo.

Prendiamo ora in esame come è mutata nel tempo la presenza femminile nei ranghi della docenza universitaria. La tabella 2 riassume l'evoluzione nelle tre fasce della docenza e nella composizione di genere.

---

<sup>4</sup> Il *glass ceiling index* è un indice che misura la probabilità delle donne rispetto agli uomini di raggiungere la qualifica più elevata nella gerarchia accademica. Se ha valore uguale a 1 indica che non vi è nessuna differenza di genere, se ha un valore inferiore a 1 segnala una sovra-rappresentazione delle donne, infine, se assume un valore superiore a 1, segnala una sotto-rappresentazione delle donne.

**Tab 2. Evoluzione della docenza universitaria per ruolo e genere; confronto 1997-2010**

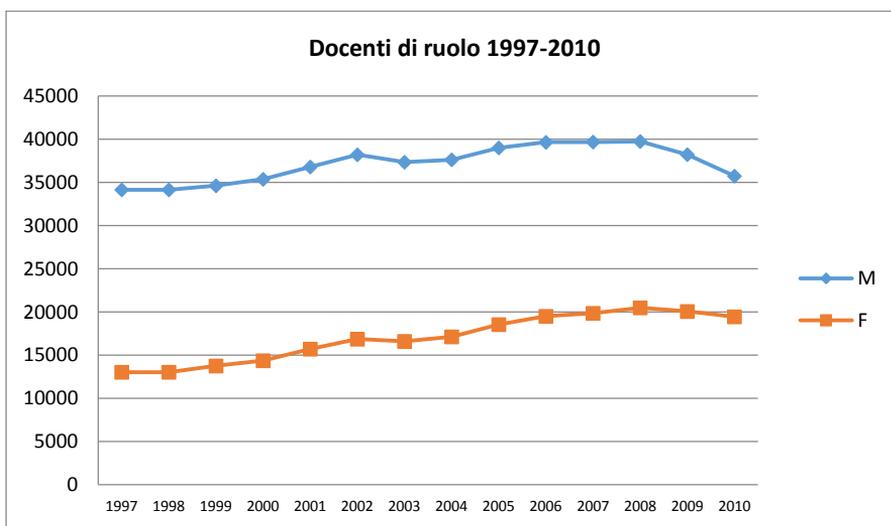
1997				
	Uomini	Donne	Totale	% Donne
Ordinario	11510	1487	12997	11,4
Associato	11158	3968	15126	26,2
Ricercatore	11491	7578	18908	39,7
Totale	34159	13033	47031	27,7
2010				
	Uomini	Donne	Totale	% Donne
Ordinario	12119	3050	15169	20,1
Associato	10367	5592	16229	34,5
Ricercatore	12989	10812	23801	45,4
Totale	35475	19454	55199	35,2

Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica

Un primo aspetto che balza subito agli occhi, considerando i numeri assoluti, è la diversa forma della distribuzione per posizione di maschi e femmine: cilindrica per i primi, fortemente piramidale per le seconde. Ciò significa che gli uomini sono sostanzialmente equidistribuiti in tutte e tre le fasce (sebbene il cilindro nel 2010 si restringa lievemente in corrispondenza degli Associati), mentre le donne diminuiscono al crescere della posizione. Nel 1997, le donne associato e ordinario erano rispettivamente poco più della metà e poco meno di un quinto delle ricercatrici; nel 2010 la proporzione delle associate rispetto alle ricercatrici non cambia significativamente, mentre la proporzione delle ordinarie migliora significativamente, ma rimane meno di un terzo delle ricercatrici.

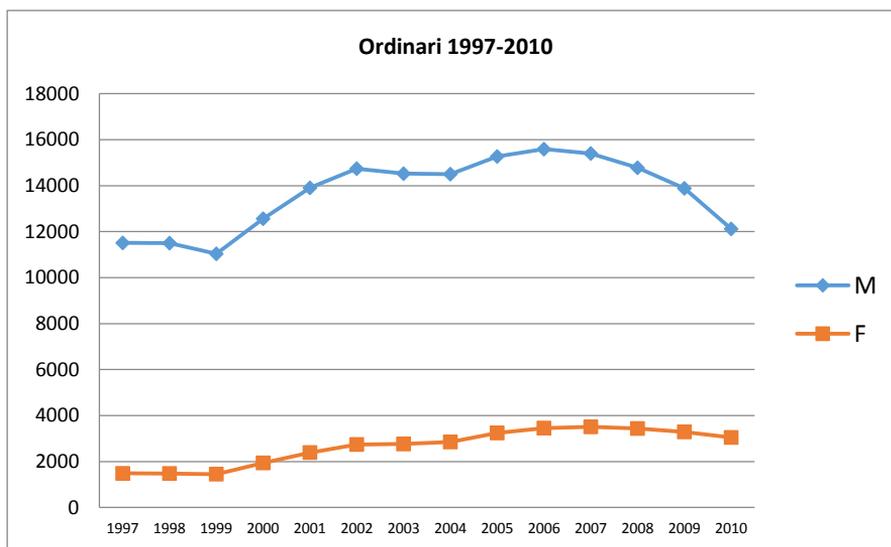
Un secondo aspetto rilevante è la forte crescita delle donne nei quattordici anni qui considerati: l'incremento della presenza femminile nel complesso della docenza è stato quasi del 50% (49,3%), nel ruolo di ordinario la presenza di donne è più che raddoppiata (105%), in quello di associato l'incremento è stato del 40,5% e in quello di ricercatore è stato del 41%. In questo periodo e, soprattutto tra il 1999 e il 2005, sia le risorse economiche per la docenza, sia il numero di posti banditi, sono stati caratterizzati da una dinamica piuttosto positiva grazie alla riforma del sistema dei concorsi del 1998. Da questa situazione positiva, le donne hanno tratto vantaggio per incrementare la loro presenza in tutte le posizioni. Questo dato è rilevante tenendo conto che nei circa dieci anni tra la fine degli anni '80 e il 1997 le percentuali di donne nelle fasce degli ordinari e degli associati sono aumentate seppure in maniera modesta (rispettivamente del 28% e del 9%), mentre è addirittura decresciuta, seppur lievemente, nel ruolo dei Ricercatori (-3%). Ciò è largamente dovuto alla scarsità di risorse economiche destinate al reclutamento e agli avanzamenti di carriera che hanno caratterizzato quel decennio, facendo sì che i concorsi fossero sostanzialmente bloccati. Il ruolo delle risorse (economiche e di posti), come vedremo poco più avanti, appare essere una condizione cruciale per spiegare la crescita della presenza delle donne nei ranghi della docenza. Entrando più nel dettaglio della dinamica della presenza femminile nella docenza nel periodo considerato, i seguenti quattro grafici ne mostrano l'evoluzione anno per anno dal 1997 al 2010, per la docenza nel suo complesso e per ciascuna fascia.

**Graf. 1 Evoluzione della docenza 1997-2010 (valori assoluti)**



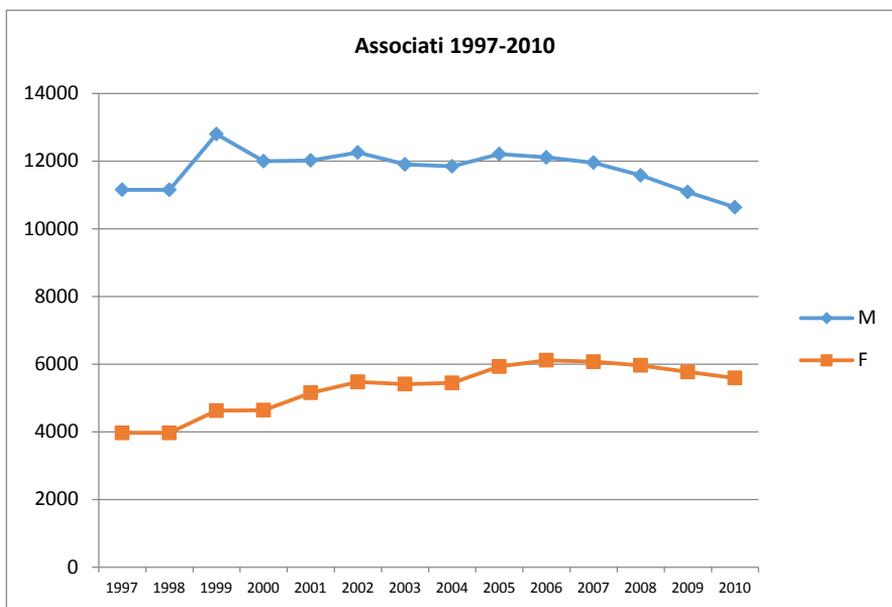
Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica

**Graf. 2 Evoluzione dei Professori ordinari 1997-2010 (valori assoluti)**



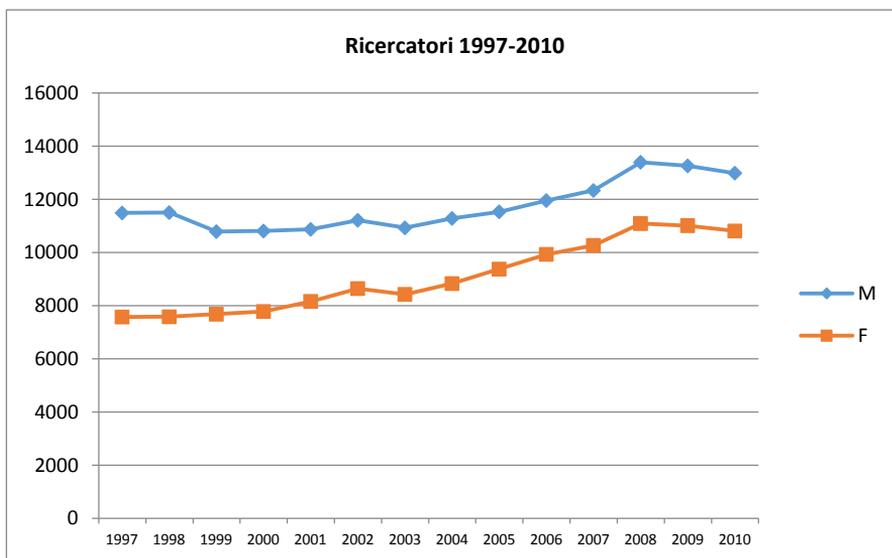
Fonte nostra elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica

**Graf. 3 Evoluzione dei Professori associati 1997-2010**



Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica

**Graf. 4 Evoluzione dei Ricercatori 1997-2010**



Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica

Tutti i grafici, attraverso la distanza tra le due curve, mostrano come il gender gap sia molto pronunciato sia in generale che in ciascuna fascia della docenza, ad esclusione del ruolo di Ricercatore dove il divario è nettamente minore. Ciò indica come al crescere della posizione accademica cresca lo svantaggio delle donne ad accedervi. Tuttavia, i grafici mostrano anche aspetti più positivi per le donne.

In primo luogo, il grafico 1 mostra come le due curve procedano in parallelo – mantenendo così il divario uomini-donne costante – fino al 2006, quando gli uomini cessano di crescere rimanendo stabili, mentre le donne continuano a crescere, seppur moderatamente. Dal 2008 gli uomini cominciano a decrescere in maniera significativa, mentre le donne, seppur in lieve decrescita, riescono a contenere il loro calo molto di più degli uomini. Il risultato è che, nel complesso, tra il 1997 e il 2010 la popolazione femminile dei docenti è cresciuta più di dieci volte quella maschile (49,3% contro 4,6%); nel 2008 anno di massima espansione della docenza, gli uomini sono cresciuti del 16,4% contro una crescita delle donne del 57,3%.

In secondo luogo, guardando alla dinamica interna alle tre fasce, tra il 1997 e il 2010 le donne ordinario sono cresciute del 105% rispetto a un modestissimo 5,3% degli uomini con una crescita massima del 136% in corrispondenza del 2007, mentre per gli uomini il picco massimo è stato poco più del 35% nel 2006. Nella seconda fascia, le donne hanno visto una crescita pari a quasi il 41%, contro un tasso addirittura negativo degli uomini (quasi -15%), mentre le rispettive crescite massime si sono avute per le donne nel 2006 (54%) e per gli uomini nel 1999 (quasi 15%). Per questi ultimi, va notato che la crescita del 1999 si è andata man mano erodendo a partire dal 2006 (anno di massima crescita per le donne) fino a essere annullata l'anno successivo, dopo di che ha iniziato a diventare negativa. Infine, nel ruolo di Ricercatore, le donne sono cresciute tra il 1997 e il 2010 di quasi il 43%, contro il 12% degli uomini, mentre i rispettivi punti di crescita massima si sono avuti nel 2008 e sono stati il 46% per le donne e quasi 17% per gli uomini.

Dunque, questi dati mostrano da una parte, che i tassi di crescita delle donne sono costantemente e nettamente superiori a quelli degli uomini, il cui andamento è invece caratterizzato da una crescita marginale (quando non da una decrescita come nel caso degli associati); dall'altra, mostrano che nella fase di rallentamento del reclutamento e degli avanzamenti di carriera, gli uomini decrescono prima, più in fretta e in maggior misura rispetto alle donne. Nonostante ciò, il gender gap è rimasto ampio e costante. Nel paragrafo interpretativo cercheremo di dare conto di questo paradosso (cfr. par. 4), anche alla luce di quanto emerge dalle analisi sui dati campionari presentate nella prossima sezione.

Un ultimo aspetto rilevante da prendere in considerazione riguarda l'età dei docenti, dato che nel dibattito sul tema ricorre spesso l'argomento della più giovane età delle donne a giustificazione della loro concentrazione nella posizione più bassa, quella da ricercatore. La tabella 3 illustra l'età media del corpo docente per genere e ruolo tra il 1997 e il 2010. Nel complesso, le donne effettivamente risultano più giovani di circa tre anni rispetto agli uomini nel 1997 e di circa due anni e mezzo nel 2010. Guardando le differenze entro ciascuna fascia, tuttavia, emerge un risultato solo apparentemente contro intuitivo: le donne mostrano un'età mediamente più elevata proprio nel ruolo meno elevato, mentre risultano mediamente più giovani nelle altre due fasce accademiche. Le donne, dunque, non sono più presenti nella fascia *entry level* per via della loro più giovane età, ma perché avanzano più lentamente: risultano bloccate nella

loro carriera e “invecchiano” più degli uomini nella posizione da ricercatori. Queste differenze, pur riducendosi fin quasi ad azzerarsi nel 2010, rendono la retorica della giovane età delle ricercatrici priva di consistenza.

**Tab 3. Età media docenti per genere e ruolo; confronto 1997-2010 (anni)**

	Ordinario		Associato		Ricercatore		Totale	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1997	57,7	56,8	52,8	52,2	42,2	43,6	50,8	47,7
2010	58,9	58,3	52,7	52,5	44,7	44,8	51,5	48,9

Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica

Ulteriori considerazioni emergono inoltre guardando alla composizione di genere delle tre fasce accademiche per le componenti più giovani del corpo accademico: fino a 44 anni per ricercatori e associati, fino a 54 anni per gli ordinari. Per prima cosa, è possibile notare dalla tabella 4 che anche nelle giovani generazioni sono sostanzialmente riprodotte le proporzioni di genere presenti nelle tre fasce per l'intero corpo accademico.

**Tab 4. Distribuzione di genere nelle fasce per classi di età più giovani; confronto 1997-2010 e variazione (valori percentuali)**

		1997	2010	Variazione della numerosità di donne e uomini nel periodo 1997-2010
Ordinario (fino a 54 anni)	M	87	79,9	-16,6
	F	13	20,1	+40,5
	Totale	100	100	
	N	4687	4258	
Associato (fino a 44 anni)	M	76,3	65,5	+29,7
	F	23,7	34,5	+119,4
	Totale	100	100	
	N	1931	2916	
Ricercatore (fino a 44 anni)	M	64,9	54,8	+6,8
	F	35,1	45,2	+62,6
	Totale	100	100	
	N	10453	13216	

Fonte: nostra elaborazione su dati MIUR – Ufficio di Statistica

E questo è vero sia per il 1997, sia per il 2010, dove le proporzioni nelle fasce sono addirittura identiche (per il confronto si veda la tabella 2). Un'ultima considerazione è poi necessaria relativamente al mutamento del gender gap. È vero che la proporzione di

donne cresce tra il 1997 e il 2010 riducendo il gap di qualche punto percentuale in tutte e tre le fasce accademiche e sia nelle giovani generazioni sia nella popolazione accademica totale. È pur vero tuttavia che la riduzione del gap non è proporzionale alla loro crescita in termini numerici. Dall'ultima colonna della tabella 4, che riporta la variazione percentuale della numerosità delle donne e degli uomini tra il 1997 e il 2010, possiamo osservare come lo stock di donne cresca in modo molto più accentuato di quello degli uomini: le ricercatrici crescono di quasi 10 volte più gli uomini, le associate di 4 volte di più e le ordinarie – a fronte di un tasso negativo degli uomini – di ben 24 volte.

Questi dati saranno considerati nel paragrafo 4 per interpretare il paradosso di cui si è accennato poco più sopra.

#### **4. Un altro punto di vista: la velocità di carriera**

Considerato quanto emerso dall'analisi dei dati Miur, ci chiediamo, in questa seconda parte del lavoro, se alla diversa distribuzione di donne e uomini nei ruoli accademici più elevati, si accompagni anche una diversa tempistica nel raggiungere tali posizioni. Oltre alla minore presenza femminile nell'università italiana possiamo parlare anche di disuguaglianze di genere nei tempi di carriera? E a quali fattori si possono imputare tali disuguaglianze?

I dati di survey di cui disponiamo ci offrono l'opportunità di esaminare il gender gap in accademia da un punto di vista diverso da quello solitamente considerato del *ceiling glass*, quello della velocità delle carriere. Inoltre, gli stessi dati ci permettono di tenere conto di una moltitudine di fattori che spesso vengono considerati all'origine della penalizzazione delle carriere femminili, come per esempio gli impegni familiari e di cura e una diversa competitività professionale. Tra le ipotesi più note avanzate per spiegare il gender gap nelle carriere accademiche vi sono, infatti, oltre a quella classica della maternità e del carico familiare (Facchini e Schmitz, 1997), quelle della minore produttività scientifica delle donne connessa a un maggiore impegno nella didattica (Facchini, 1997) e della minore partecipazione a contesti che premierebbero i docenti in termini di visibilità e di successo accademico (Istat, 2001). Di questi fattori i nostri dati ci consentono di tenere conto nello studio dello svantaggio nelle carriere femminili.

Osserviamo le ultime righe della tabella 3. La semplice analisi bivariata tra genere e tempi di carriera è fuorviante. Il tempo intercorso tra il conseguimento del titolo di studio più elevato e la posizione ricoperta al momento dell'intervista risulta essere inferiore per le donne, le quali sembrano impiegare mediamente un anno e mezzo in meno degli uomini a raggiungere il ruolo attuale. Tuttavia, occorre tenere conto della diversa rappresentatività delle donne nei tre ruoli accademici. Infatti, coerentemente con quanto visto nella prima parte, più della metà delle donne del campione ricopre il ruolo più basso della scala gerarchica accademica, e solo il 16,4% occupa un posto in prima fascia. Il quadro va quindi necessariamente valutato in relazione al ruolo ricoperto al momento dell'intervista. In questa prospettiva le differenze nei tempi di carriera vedono sfavorite le donne al crescere del ruolo: mediamente il differenziale tra uomini e donne nel ruolo di ricercatori è di 0,7 anni, nella seconda fascia è di 1,5 anni, nella prima fascia è di 2,2 anni.

La situazione è poi particolarmente difficile per le donne in alcuni ambiti disciplinari. Com'è noto in alcune discipline (p.es. Ingegneria e architettura e Scienze mediche), la

presenza femminile è molto scarsa<sup>5</sup>, in particolare nella prima fascia. Inoltre, in questi stessi ambiti<sup>6</sup>, i tempi medi di carriera risultano molto più lunghi per le donne anche nella fascia *entry level*, dove invece le differenze nelle altre aree disciplinari risultano più contenute.

**Tab. 3 Tempi di carriera per genere e ruolo accademico (valori medi in anni)**

		Media	N	St. Dev.
Ordinari	Maschi	22,6	396	7,5
	Femmine	24,8	83	6,7
	Totale	23,0	479	7,4
Associati	Maschi	17,0	333	6,5
	Femmine	18,5	160	6,6
	Totale	17,5	493	6,6
Ricercatori	Maschi	9,9	333	5,4
	Femmine	10,6	274	5,7
	Totale	10,2	607	5,5
Totale	Maschi	16,8	1063	8,4
	Femmine	15,3	517	8,2
	Totale	16,3	1580	8,4

Come accennato poco sopra, alcune ipotesi esplicative del gender gap chiamano in causa fattori legati agli impegni familiari e fattori legati a una diversa competitività accademica. Vediamo se nei nostri dati emergono evidenze di plausibilità per qualcuna di queste ipotesi. Relativamente alla competitività accademica possiamo riferirci a diversi indicatori che chiamano in causa differenti, seppure tra loro connesse, dimensioni della performance accademica.

Sul fronte dell’impegno in attività didattiche e di ricerca, gli intervistati hanno dichiarato le ore settimanalmente dedicate a ciascuna attività durante il periodo delle lezioni e durante il periodo in cui non c’è lezione. In entrambi i periodi, le ore di didattica delle donne risultano mediamente superiori di quelle dichiarate dagli uomini, mentre il tempo dedicato alla ricerca non fa registrare differenze significative<sup>7</sup>. Peraltro, anche sul fronte di supposte preferenze di genere che vedrebbero le donne interessarsi di più alla didattica e meno alla ricerca, non emergono differenze rilevanti nelle risposte alla specifica domanda presente nel questionario.

---

Nel campione, le donne nell’area delle Scienze umane rappresentano il 47%, nell’area delle Scienze mediche il 20,3% e nell’area di Ingegneria e architettura il 15,9%.

<sup>6</sup> A causa della scarsa numerosità della categoria femminile negli ambiti disciplinari delle Scienze sociali, Legge, Ingegneria e architettura e Scienze mediche, si è reso necessario aggregare gli ambiti disciplinari al fine di avere basi numeriche sufficienti per una buona affidabilità delle stime. L’aggregazione delle diverse aree è stata decisa sulla base dell’affinità disciplinare, definita dalle convenzionali categorie di scienze “hard” e “soft”, e della similare presenza femminile nella sua dimensione e nelle sue caratteristiche.

<sup>7</sup> In tutte le analisi abbiamo utilizzato la convenzionale soglia di fiducia del 95% (p-value <0,05).

**Tab. 4 Differenze nei tempi di carriera di donne e uomini**

Area disciplinare di insegnamento	Ruolo accademico	Differenza in anni (Tempi carriera F – Tempi carriera M)
Scienze Umane	Ordinari	1,7
	Associati	1,0
	Ricercatori	0,1
Scienze sociali e Legge	Ordinari	3,2
	Associati	0,0
	Ricercatori	0,4
Scienze	Ordinari	-0,3
	Associati	1,7
	Ricercatori	0,3
Ingegneria e Architettura e Scienze mediche	Ordinari	2,3
	Associati	1,7
	Ricercatori	2,1

Un altro indicatore disponibile della performance professionale è il numero di prodotti scientifici realizzati nei tre anni precedenti l'intervista. Su questo fronte, l'evidenza empirica (auto-dichiarata) mostra le donne in difetto rispetto agli uomini, con differenze rilevanti nella produttività scientifica che permangono anche osservando il dato entro ciascun ruolo accademico. In particolare, il divario è maggiore per i paper presentati a convegni e seminari, per i contributi professionali o divulgativi su quotidiani e periodici e soprattutto per gli articoli e i saggi pubblicati in volumi accademici o riviste scientifiche.

Infine, sul fronte della competitività accademica le donne risulterebbero svantaggiate anche per una loro minore partecipazione agli ambienti che possono favorire la visibilità, il successo e quindi – ipoteticamente – percorsi di carriera più veloci. Dai nostri dati emerge che le accademiche sono meno coinvolte nella direzione di riviste o collane editoriali, o di associazioni o organizzazioni scientifiche e professionali, svolgono in misura minore attività di *peer review* per riviste, enti finanziatori o di valutazione e prendono parte più raramente a comitati, consigli o enti scientifici nazionali o internazionali. Anche in questo caso, le differenze di genere si mantengono tendenzialmente significative entro ciascun ruolo accademico (con qualche eccezione per la seconda fascia dove non sempre le differenze sono di rilievo) e mostrano effettivamente un minore coinvolgimento delle donne in circuiti che possono contribuire a creare le condizioni – visibilità, credibilità scientifica, capitale sociale – per una carriera di maggior successo e più rapida.

Tra i fattori legati agli impegni familiari che rallenterebbero il percorso professionale delle donne, possiamo considerare l'esperienza della maternità e l'aver usufruito del congedo per motivi personali, familiari o di studio. A questo proposito è il caso di notare che non vi sono grandi differenze tra uomini e donne nell'aver figli o meno, se non nella prima fascia dove, in generale, si registra una percentuale inferiore di docenti genitori rispetto agli altri due ruoli e, in particolare, una differenza più marcata tra maschi e femmine, con queste ultime più frequentemente madri. Se le differenze di carico familiare non sono marcate, lo sono quelle della fruizione del congedo. Quasi un quarto delle donne ne ha usufruito contro il 7% degli uomini. L'aver sospeso l'attività

accademica per un breve periodo tuttavia non sembra rallentare di molto i tempi di carriera dichiarati, né per le donne né per i pochi uomini che l'hanno fatto.

**Tab. 5 La performance accademica per genere (valori medi e valori percentuali)**

	Uomini	Donne
Ore settimanali dedicate alla didattica	18,1	20,3
Ore settimanali dedicate alla ricerca	17,5	17,2
Volumi di cui è stato autore o co-autore	1,0	0,9
Volumi di cui è stato curatore o co-curatore	0,6	0,4
Articoli o saggi pubblicati in volumi accademici o riviste	9,4	7,1
Rapporti di ricerca o monografie stesi nell'ambito di un progetto finanziato	1,7	1,5
Paper presentati a conferenze o a seminari	8,0	6,6
Articoli professionali o divulgativi scritti per quotidiani o periodici	2,4	0,9
Fa parte di comitati, consigli o enti scientifici nazionali o internazionali (% sì)	54,6	43,5
Svolge attività di <i>peer review</i> per riviste, enti finanziatori di ricerca, enti di valutazione ecc. (% sì)	60,6	45,2
Dirige riviste o collane editoriali (% sì)	11,7	5,6
È eletto come dirigente o funzionario di organizzazioni o associazioni professionali o accademiche (% sì)	12,9	6,5

**Tab. 6 Impegni familiari (valori percentuali)**

	Uomini	Donne
Ha figli (% sì)	52,6	57,0
Ha usufruito del congedo (% sì)	6,8	23,9

Quanto abbiamo visto finora ci racconta due cose: le donne, per alcuni aspetti, sembrano essere professionalmente meno competitive rispetto agli uomini; ci sono numerosi fattori che possono contribuire a spiegare la relazione tra genere e velocità di carriera.

Per tenere conto della complessità delle variabili in gioco è utile quindi ricorrere al modello di regressione lineare, in grado di considerare contemporaneamente molte delle caratteristiche degli intervistati potenzialmente rilevanti. Utilizzando dei modelli con inserimento delle variabili per blocchi<sup>8</sup>, sarà possibile osservare se e come cambia la relazione tra genere e tempi di carriera quando si considerano le altre caratteristiche.

<sup>8</sup> Si tratta di un metodo di inserimento delle variabili indipendenti simultaneo.

**Tab. 7 Relazione tra genere e tempi di carriera – Coefficienti di regressione lineare<sup>9</sup>**

		<b>B</b>	<b>DevStd Err</b>	<b>Sig.</b>
<b>I modello</b> Genere	Donne	-1.290	.459	.005
	Uomini (Rif.)	0	-	-
<b>II modello</b> Genere+Ruolo	Donne	1.438	.365	.000
	Uomini (Rif.)	0	-	-
<b>III modello</b> Genere+Ruolo+Area disciplinare	Donne	1.038	.363	.004
	Uomini (Rif.)	0	-	-
<b>IV modello</b> Genere+Ruolo+Area disciplinare+Età+ Capitale culturale+Prole+Congedo	Donne	.944	.341	.006
	Uomini (Rif.)	0	-	-
<b>V modello</b> Genere+Ruolo+Area disciplinare+Età+Capitale culturale+Prole+Congedo+Tempo dedicato alla ricerca e alla didattica+N. pubblicazioni+ Partecipazione circoli scientifici	Donne	.923	.345	.008
	Uomini (Rif.)	0	-	-
<b>VI modello</b> Genere+Ruolo+Area disciplinare+Età+Capitale culturale+Prole+Congedo+Tempo dedicato alla ricerca e alla didattica+N.pubblicazioni+ Partecipazione circoli scientifici+ Dimensione ateneo+Area geografica dell'ateneo	Donne	.938	.346	.007
	Uomini (Rif.)	0	-	-

Il primo modello rappresenta la relazione bivariata tra genere e tempi di carriera. Come visto in precedenza, la differenza nei tempi sembra essere favorevole per le donne che dichiarano tempi mediamente inferiori di 1,3 anni dal conseguimento del titolo alla posizione ricoperta al momento dell'intervista. Considerando la relazione a parità di ruolo ricoperto al momento dell'intervista (II modello), il coefficiente cambia di segno e le differenze nei tempi di carriera risultano a sfavore delle donne: a parità di posizione accademica le donne impiegano mediamente 1,4 anni in più degli uomini. Nel terzo modello viene introdotta l'area disciplinare di insegnamento, dove abbiamo visto esserci rilevanti disequilibri di genere. A parità di area disciplinare (e di ruolo) la relazione rimane significativa e sfavorevole per le donne ma si indebolisce lievemente. Questo significa che l'area disciplinare "assorbe" solo in parte la disegualianza tra i generi nei tempi di carriera riscontrata nell'intero campione. Aggiungendo al modello alcune caratteristiche individuali come l'età, il capitale culturale della famiglia di origine, l'aver figli e l'aver usufruito del congedo (IV modello), le differenze tra maschi e femmine si riducono, seppure lievemente. A questo punto, a parità di ruolo, area disciplinare, età, capitale culturale, prole e congedo le differenze nei tempi di carriera tra maschi e femmine, seppure ridotte, rimangono ancora significative e rilevanti. Nel quinto modello introduciamo le variabili relative alla performance professionale: il tempo dedicato alla

<sup>9</sup> Riportiamo in appendice il modello completo.

ricerca e quello dedicato alla didattica, il numero di pubblicazioni e la partecipazione a comitati, riviste, enti scientifici. A parità di questi fattori le differenze si riducono, seppure di poco. Mentre aumentano di pochissimo considerando, nel sesto modello, la dimensione dell'ateneo di appartenenza e l'area geografica in cui ha sede. Nel complesso dunque le donne, *ceteris paribus*, impiegano mediamente quasi un anno in più dei maschi per raggiungere una posizione accademica.

## 5. Dinamiche di carriera e gender gap: una prima interpretazione

Bianco nel suo lavoro sulle dinamiche di carriera delle donne accademiche (2002) sottolineava come, a fronte di uno stock maggiore di laureate, rispetto ai laureati che si è avuto a partire dalla metà degli anni '90 e, aggiungiamo noi, di donne con il dottorato di ricerca, avremmo dovuto attenderci una distribuzione più equilibrata tra uomini e donne nella struttura della docenza universitaria. Così non è. Infatti, abbiamo visto che nonostante una crescita costante della presenza femminile in accademia, la distribuzione tra i ruoli rimane per le donne a forma di piramide e per gli uomini a forma cilindrica.

Come può essere dunque spiegato il paradosso che vede la crescita consistente delle donne in tutte e tre le fasce e contemporaneamente il permanere di un accentuato gender gap nelle posizioni mediana e apicale della carriera accademica? Riteniamo che alla base di questo paradosso vi siano almeno tre condizioni "strutturali" che, combinandosi in qualche modo e misura, contribuiscono a produrlo.

La prima condizione ha a che fare con le commissioni concorsuali e i membri che vi partecipano. La predominanza maschile nei ruoli di ordinario e di associato (almeno fino a quando il regime concorsuale ammetteva nelle commissioni giudicatrici questo ruolo) implica – se non proprio necessariamente, almeno con un'elevata probabilità – la stessa predominanza nelle commissioni concorsuali. Sebbene sia insostenibile affermare che i commissari maschi discriminino intenzionalmente le candidate donne, può essere più plausibile che essi attivino in maniera irriflessa, tacita e quindi data-per scontata (Bourdieu, 2009) degli stereotipi, delle rappresentazioni e delle aspettative *gender-biased* (Goastellec e Vaira, 2016). Ciò rappresenterebbe le donne come accademiche non del tutto "affidabili" in relazione alle concezioni, richieste e aspettative del lavoro accademico – definite dagli stessi uomini in quanto gruppo *dominante* all'interno della struttura della professione –, in quanto considerate "a rischio" di interruzioni per maternità o altri carichi di cura familiare. A loro volta queste concezioni e rappresentazioni, porterebbero a preferire, a parità di requisiti e, forse, anche in presenza di requisiti un poco inferiori, i candidati maschi rispetto alle candidate femmine. Ciò può essere interpretato, nei termini di Moss Kanter (1988), come un caso di riproduzione omosessuale degli accademici, ovvero i candidati alle posizioni vengono selezionati e filtrati in base a un criterio di genere che conduce a una *same-sex selection*. Una seconda condizione ha a che fare con le risorse disponibili in termini economici e di posti banditi (Bianco, 2002; Goastellec e Vaira, 2016; Facchini, 1997). Quando le risorse sono relativamente abbondanti, come è accaduto in particolare tra il 1999 e il 2005 a seguito della riforma dei concorsi del 1998, le donne riescono a trarne vantaggio grazie a un "effetto sgocciolamento", per il quale, una volta che un certo numero di candidati uomini sono stati promossi ci sono ancora spazio e risorse per le candidate donne. Dunque, quando le risorse lo permettono, la logica del reclutamento e degli

avanzamenti di carriera diventa più “universalistica” e quindi va a favorire in qualche misura le donne. Ma c’è di più: i dati che abbiamo visto nella prima parte di questo lavoro, mostrano che dopo il 2005, quando le risorse disponibili si riducono fino praticamente ad annullarsi dopo 2008, le donne sono meno svantaggiate degli uomini, che paiono subire in maggior misura tali condizioni. Come mai?

La terza condizione potrebbe aiutarci a capire questo aspetto. Partendo da una posizione di ampio vantaggio, dove sono storicamente sempre stati la maggioranza, gli uomini, nel periodo considerato, hanno continuato a “occupare” le diverse posizioni della docenza. Tuttavia, tale processo di occupazione ha i suoi limiti sia nel numero assoluto di uomini nella struttura della professione, sia e soprattutto nel numero di idonei ad occupare le diverse posizioni. In questa prospettiva, il processo di occupazione ha prodotto una crescente  *saturazione di genere*  sul lato degli uomini. Detto in altre parole, lo stock di uomini idonei si è andato esaurendo, o quasi, nel tempo. Contemporaneamente, le donne hanno tratto un qualche vantaggio da quell’effetto sgocciolamento di cui si è detto prima, e successivamente quando tale effetto è cessato, hanno subito meno gli effetti delle minori risorse in quanto il numero delle donne idonee a essere reclutate o fatte avanzare di ruolo era probabilmente maggiore di quello degli uomini. Di nuovo, lo stock di donne idonee per ciascuna posizione era tale che esse potessero entrare nei ruoli della docenza nei posti lasciati vacanti dagli uomini, producendo quella crescita più elevata e costante rispetto a questi e a essere più competitive quando il numero di posti banditi si è ridotto in modo significativo. Questo argomento pare essere corroborato, almeno in parte, dai dati sulla crescita delle donne nelle tre fasce della docenza, in generale e in relazione alle classi di età più giovani, visti nel paragrafo 2. I tassi di crescita delle donne, nettamente più elevati di quelli degli uomini, fanno supporre che vi sia stata una riduzione nello stock di uomini in giovane età e idonei per il reclutamento e l’avanzamento di carriera e, contemporaneamente una maggior quota di donne con i requisiti appropriati per essere promosse nelle diverse posizioni.

Accanto alle cause strutturali della persistenza del gender gap, tuttavia, dobbiamo tenere conto anche dei possibili fattori individuali. Nella seconda parte di questo lavoro abbiamo esaminato un altro aspetto del divario tra maschi e femmine: quello relativo alla velocità delle carriere accademiche. Oltre a essere sottorappresentate nel mondo accademico, in particolare nei ruoli apicali e in alcune aree disciplinari ancora a dominanza prettamente maschile, le donne hanno carriere più lente. Dei diversi fattori ai quali spesso si imputa questa disuguaglianza, ne abbiamo esaminati alcuni e abbiamo effettivamente trovato qualche debole, anche se provvisorio e limitato, riscontro empirico alle ipotesi che vorrebbero le donne svantaggiate nelle carriere in quanto meno competitive professionalmente e più propense a interruzioni dell’attività accademica a causa di impegni familiari. Sono questioni note, non solo in Italia. Pur non essendo questa la sede per spiegarle, possiamo ricordare come diverse ricerche hanno messo in luce i meccanismi per cui il referaggio, se non anonimo, penalizzi le donne e come anche il sistema delle citazioni soffra dell’effetto chiamato  *same-sex citation* , ovvero la tendenza a citare pubblicazioni di autori dello stesso sesso (Picardi, 2015)<sup>10</sup>. Anche qui, vediamo all’opera una variante del concetto di riproduzione omosessuale accademica accennato poco sopra.

---

<sup>10</sup> Picardi (2015) offre una buona rassegna delle diverse ricerche internazionali sul tema.

Tuttavia, se è vero che i nostri dati ci dicono che le donne hanno mediamente una produttività scientifica inferiore, sono meno inserite in reti e canali che possono facilitare (o essere facilitati da) la costruzione di capitale sociale utile alla carriera, interrompono più spesso la carriera per usufruire del congedo parentale, è pur vero che anche al netto di questi (e altri) fattori lo svantaggio femminile, in termini di velocità del percorso professionale, permane. Come spiegare allora questa disparità? Da una parte, è necessario rilevare che, benché i nostri dati di survey ci abbiano permesso di considerare molti dei fattori solitamente imputati di causare disparità nella progressione delle carriere delle donne, è possibile che ci siano delle condizioni non esplorate (e forse non esplorabili) dal questionario (quindi non considerate nelle nostre analisi) capaci di spiegare lo svantaggio femminile. Dall'altra, non si può escludere che siano all'opera fattori di tipo culturali, più sottili, che le donne subiscono come gruppo dominato all'interno di una professione ancora fortemente mascolinizzata. Per ribadire ciò che abbiamo già evidenziato più sopra, a proposito delle commissioni giudicatrici, è possibile che le donne siano oggetto di una rappresentazione (maschile) per la quale non sono viste come accademiche "con le carte in regola". Non è da escludere che tale rappresentazione possa essere fatta propria anche dalle donne stesse, sia in posizioni apicali sia più in generale, che le conduce a forme di auto-selezione avversa. In altri termini, si tratterebbe di un caso di violenza simbolica, cioè di quei processi di assunzione e interiorizzazione delle categorie maschili da parte delle donne, che Bourdieu vede come cruciale nella riproduzione dei rapporti di dominio, di potere e, quindi, della struttura della disuguaglianza all'interno dei gruppi sociali.

## Bibliografia

Bianco M.L. (2002) *Effetti della riforma dei concorsi universitari sulle carriere accademiche e dinamiche di genere*, Polis, 16, 2: 417-441.

Bourdieu P. (2009) *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli.

Facchini C. (1997) *Uomini e donne nell'università italiana*, in Moscati R. (a cura di) *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra mutamento e tradizione*. Napoli: Liguori.

Facchini C. e Schmitz N. (1997) *Il ruolo della famiglia nella carriera di uomini e donne*, in Moscati R. (a cura di) *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra mutamento e tradizione*. Napoli: Liguori.

Goastellec G. e Vaira M. (2016) *Women's Place in Academia: Case Studies of Italy and Switzerland*, in Eggins H. (a cura di) *The Changing Role of Women in Higher Education. Academic and Leadership Issues*. Dordrecht, Springer.

Istat (2001) *Donne all'università*. Bologna: Il Mulino.

MIUR – Ufficio VI Statistica e Studi (2016) *Focus "Le carriere femminili nel settore universitario"*, testo disponibile al sito

[http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus\\_Gender-Accademic\\_rev03.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_Gender-Accademic_rev03.pdf)

al

19/12/2016.

Moss Kanter R. (1988) *Maschile e femminile in azienda. Due culture a confronto*, Milano: Edizioni Olivares.

Picardi I. (2015) *Per una dimensione di genere nella valutazione ricerca*, in Avveduto S., Paciello M.L., Arrigoni T., Mangia C., Martinello L. (a cura di) *Scienza, genere e società. Prospettive di genere in una società che si evolve*, Roma: Istituto di ricerche sulla popolazione e le politiche sociali (IRPPS Monografie), testo disponibile al sito <http://www.irpps.cnr.it/e-pub/ojs/index.php/mono/article/view/978-88-98822-08-9/pdf> al 19/12/2016.

Pisati M. (2003) *L'analisi dei dati*, Bologna: il Mulino.

Ragone G. (1992) *L'università senza programmazione*. Università progetto, n. 26-27.

Rostan M. (a cura di) (2010) *La professione accademica in Italia. Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo*. Milano, LED Edizioni.

## Appendice statistica

### Modello di regressione lineare per l'analisi delle differenze nei tempi di carriera per genere e alcune variabili di controllo

	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sig.
	B	Deviazione standard Errore	Beta		
(Costante)	-2.734	1.426		-1.917	.055
Donne	.938	.346	.053	2.707	.007
Uomini (Rif.)	0	-			
Ruolo ordinario	8.046	.518	.444	15.546	.000
Ruolo associato	4.955	.399	.276	12.432	.000
Ruolo ricercatore (Rif.)	0	-			
Scienze umanistiche	2.968	.475	.122	6.251	.000
Scienze sociali	1.137	.460	.048	2.473	.014
Legge	.250	.709	.007	.353	.724
Ingegneria e architettura	-.409	.472	-.018	-.865	.387
Scienze mediche	.848	.570	.029	1.487	.137

Scienze (Rif.)	0	-			
Età	.316	.020	.397	16.053	.000
Ha figli	-.044	.307	-.003	-.142	.887
Non ha figli (Rif.)	0	-			
Ha usufruito del congedo	1.110	.476	.043	2.331	.020
Non ha usufruito del congedo (Rif.)	0	-			
Capitale culturale alto	-.711	.430	-.035	-1.655	.098
Capitale culturale medio-alto	-.116	.409	-.006	-.283	.778
Capitale culturale medio-basso	-.508	.411	-.026	-1.237	.216
Capitale culturale basso (Rif.)	0	-			
Pubblicazioni (punteggio)	.007	.006	.024	1.219	.223
Ore di didattica	-.009	.017	-.010	-.515	.607
Ore di ricerca	-.009	.015	-.011	-.589	.556
Partecipazione a comitati, riviste, ecc. (punteggio)	-.280	.179	-.033	-1.566	.118
Area Nord Ovest	-.953	.455	-.048	-2.096	.036
Area Nord Est	-.595	.473	-.030	-1.257	.209
Area Centro	-.479	.469	-.023	-1.022	.307
Area Sud e Isole (Rif.)	0	-			
Ateneo Mega	-.353	.474	-.021	-.745	.456
Ateneo Grande	-.575	.609	-.027	-.945	.345
Ateneo Medio	-.371	.505	-.020	-.734	.463
Ateneo Piccolo (Rif.)	0	-			

## DONNE E DISCIPLINE STEM. TRA STEREOTIPI E PROMOZIONE DI *CAPABILITIES*

Valentina Guerrini

### 1. Genere femminile e scienza: un rapporto complesso ieri e oggi

L'accesso al sapere, o meglio ai saperi, ha rappresentato per le donne una lenta conquista progressiva, caratterizzata da varie difficoltà. Molti gli ostacoli e di tipo diverso, tra questi: la preponderanza della cultura scritta maschile, l'estraneità dai luoghi consacrati della cultura, come templi, accademie e laboratori oltre agli ostacoli che le stesse donne si sono poste considerandosi inadeguate. Il dotto per eccellenza, come testimoniano Aristotele e Platone era il filosofo e nel mondo latino, il concetto di scienziato è definito con *homines docti*, cioè uomini sapienti e studiosi (Taricone, 2011). In particolare, l'esclusione delle donne dal mondo scientifico è sempre stata diffusa nel corso del tempo: dall'astronoma e matematica Ipazia, uccisa da fanatici religiosi nel 415 d.C. e passata alla storia come una martire laica del pensiero scientifico, a donne come Rosalind Franklin che non ha mai ricevuto personalmente il riconoscimento scientifico meritato, per le sue scoperte sul DNA.

Come ha rilevato Sandra Harding (1986), "Le donne sono state escluse dalla pratica della scienza seria più sistematicamente di quanto siano state escluse dall'esercizio di qualunque altra attività sociale, con la possibile eccezione della guerra in prima linea" (p.31).

La stessa biologa, matematica e critica della scienza, Evelyn Fox Keller (1977), racconta il suo estraniamento iniziale dalla cultura della scienza: "La parte forse più singolare, e sicuramente più dolorosa, della mia esperienza fu il totale isolamento in cui mi trovai [...]. Palesamente, costituivo una seria minaccia per la concezione che i miei compagni avevano della fisica, che ai loro occhi era non solo una roccaforte maschile, ma un rifugio maschile" (pp.85-86).

Il difficile rapporto tra donne e scienza, durante i secoli, è testimoniato anche dal fatto che i premi Nobel assegnati a scienziate dal 1901 non arrivano a venti e che il numero di donne cui vengono affidati ruoli di rilievo nella ricerca e nelle istituzioni è ancora molto esiguo<sup>1</sup>.

Dall'accurata ricerca storica condotta da Sesti e Moro (2010), è possibile notare che, con una certa frequenza, in passato, ci sono state donne attive in campi del tutto nuovi, dove hanno raggiunto risultati di rilievo, ma da cui si sono o sono state emarginate appena questi settori si sono organizzati in strutture accademiche o istituzionali. Le vicende delle scienziate, vissute fino alla metà del XIX secolo, hanno in comune alcune

---

1 Le dieci donne che dal 1901 ad oggi hanno ricevuto il premio Nobel nel campo della fisica, della medicina o fisiologia, e della chimica sono state: Marie Curie-Sklodowska (nel 1903 con il marito Pierre e nel 1911 per la chimica con Henry Becquerel), sua figlia Irene Joliot-Curie (nel 1935 per la chimica insieme con il marito Frédéric), Gerty Cori Radnitz (nel 1947 per la medicina o fisiologia), Maria Goeppert-Mayer (nel 1963 per la fisica), Dorothy Crowfoot Hodgkin (nel 1964 per la chimica), Rosalyn Sussman Yalow (nel 1977 per la medicina o fisiologia), Barbara McClintock (nel 1983 per la medicina o fisiologia), Rita Levi Montalcini (nel 1986 per la medicina o fisiologia), Gertrude Elion (nel 1988 per la medicina o fisiologia), Cristiane Nusslein-Volhard (nel 1995 per la medicina o fisiologia).

costanti significative. Le ricercatrici che sono riuscite ad affermarsi erano spesso affiancate da una figura maschile molto importante - un marito, un padre, un fratello - che ha provveduto a fornire loro l'istruzione negata dalle istituzioni. Per essere prese in considerazione, queste donne hanno dovuto pubblicare con il nome degli uomini con cui lavoravano oppure firmarsi con uno pseudonimo maschile, così che le loro opere erano attribuite ad altri, come Sophie Germain, Caroline Herschel, Sofie Brahe e Marie Anne Paulze (Tugnòli Pattaro, 2003). L'apertura delle Università alle donne, nella seconda metà dell'Ottocento, ha rappresentato il punto di partenza della diffusione del contributo femminile alla ricerca scientifica, sebbene fosse già abbastanza tardi perché le donne potessero intervenire nell'elaborazione dei fondamenti teorici delle varie discipline.

Molte questioni rimangono ancora aperte nel rapporto donne- scienza: i motivi per cui il numero di donne aventi ruoli di rilievo nella ricerca e nelle istituzioni è ancora molto esiguo, l'interrogativo per cui si possa parlare di un "genere" nella scienza e se, e in che modo, la presenza sempre crescente delle donne nei laboratori possa incidere sulla ricerca.

Un luogo comune attribuisce i motivi dell'assenza delle ricercatrici dai ruoli di responsabilità al fatto che la scienza è un ambiente così competitivo da spingere le donne a tirarsene indietro o perché non condividono i modi di lavorare degli uomini, o perché poco inclini alla disputa, oppure ancora perché sovraccaricate da un diverso carico nella divisione dei compiti familiari (Cherubini, Colella, Mangia; 2011).

I rapporti ufficiali, pubblicati recentemente, mostrano invece che le ricercatrici vengono deliberatamente scoraggiate dal dedicarsi alla scienza, attraverso precariati più lunghi, paghe più misere e giudizi più sprezzanti sul loro lavoro (Obsera 2010, *She Figures* 2012). Oltre a confermare la scarsa presenza femminile in alcuni settori della ricerca e in posizioni decisionali, i dati evidenziano:

- la presenza femminile nei vari settori della ricerca Scientifica in Europa è disomogenea tra i diversi Paesi, oscillando tra il 21% di presenza femminile in Germania e il 49% della Lituania;

- anche dove esiste un'alta percentuale di donne ricercatrici ai bassi livelli (ad esempio in alcuni settori scientifici come la biologia in alcuni stati dell'Est europeo) ai livelli più alti, le percentuali si adeguano ai bassi valori registrati in altri settori e in altri stati;

- in alcuni paesi del nord dell'Europa come la Svezia o la Norvegia, in cui esiste un sistema di welfare dagli standard molto elevati, le percentuali di donne che arrivano alle posizioni di vertice nella carriera accademica rimangono basse.

Nei Paesi in cui si investe maggiormente nella ricerca scientifica, le donne sono presenti in percentuali notevolmente basse (18% Lussemburgo, 17% Olanda, 23% Svezia), mentre nei Paesi in cui l'investimento nella ricerca è basso (come l'Estonia e il Portogallo) e conseguentemente bassi sono i salari del personale nella ricerca, la presenza delle donne è più elevata (*She Figures*, 2009). Quest'andamento può essere letto in maniera duplice: gli uomini abbandonano i settori di ricerca poco attrattivi e remunerativi mentre sono molto presenti dove gli investimenti economici sono significativi. Nei paesi a maggior tasso d'innovazione scientifica e tecnologica, gli investimenti, a causa della stratificazione di genere presente, si concentrano nelle aree di ricerca tradizionalmente maschili (difesa, settore industriale e tecnologico), a sfavore dei settori di ricerca in cui storicamente è stata più elevata la presenza femminile (biologia, salute, servizi sociali, educazione). In ogni modo, l'assenza femminile in alcuni settori di ricerca e nei livelli

decisionali, incide sull'orientamento della ricerca scientifica e rappresenta un limite allo sviluppo della società democratica della conoscenza.

Le stesse istituzioni scientifiche, come dimostra una ricerca di due neurobiologhe svedesi Christine Wenneras e Agnes Wold, usano parametri e modalità di valutazione diverse per uomini e donne. Le due studiose, infatti, nel maggio 1997 hanno pubblicato su "Nature" (pp.341-343), una ricerca su come il comitato direttivo dei Consigli per la Ricerca Medica svedese assegnasse i fondi alle varie candidature. Hanno dimostrato, con una rigorosa analisi statistica, che per ottenere lo stesso punteggio di un candidato, una candidata deve essere 2,6 volte più brava e aver pubblicato decine di articoli in più.

La loro estraneità è stata qui doppia rispetto ad altri ambiti del sapere: estraniare come soggetti, per un implicito non detto che una società dominata dal maschile proiettava sulle donne, prive di razionalità, imperturbabilità, oggettività, analiticità, ovvero delle qualità considerate costitutive del pensiero scientifico ed estraniare come oggetto di studio, venendo il loro corpo, la loro funzione procreativa oggettivata da una scienza tutta maschile, escludendo la loro natura dall'essere voce in capitolo sulle teorie che indagano la loro stessa sessuazione sul piano biologico e come costruzione socio culturale (Fox Keller, 1987).

La scienza richiede passione, curiosità esplorativa e sfida, tradizionalmente ritenute qualità maschili. Ma le stesse qualità, sono così estranee all'identità femminile che, soprattutto dal femminismo, ha trovato, con quel *partire da sé* la capacità di riconoscersi ed esprimersi?

Le due culture, maschile e femminile, nel passato hanno trovato rispondenza rispettivamente nelle due culture scientifica e umanistica: la donna è stata considerata più incline verso ambiti letterari, linguistici, filosofici e psicologici, l'uomo invece verso i saperi scientifici come matematica, ingegneria, fisica e tecnologie. Alla proclamata superiorità dell'uomo nei confronti della donna ha così fatto riscontro la superiorità del sapere scientifico su quello umanistico. Anche se questa visione è soggetta a trasformazioni nel corso del tempo, permane una difficoltà di comunicazione se non una contrapposizione tra le varie sfere dei saperi. Risale al 1963 l'opera di Charles P. Snow, fisico e letterato, *Le due culture*, in cui mette in evidenza la frattura tra cultura scientifica e cultura umanistica, in realtà essa è una delle varie contrapposizioni che caratterizzano il pensiero occidentale come: soggetto/oggetto, mente/corpo, natura/cultura, passione/ragione, maschile/femminile, pubblico/privato. Per risolvere questa contrapposizione Snow ipotizza una "terza cultura" simile alla terza cultura prospettata da Irigaray per un dialogo tra i generi (1997), poiché essere differenti, non significa essere opposti.

Secondo Snow, alla base della separazione disciplinare della cultura vi è una precoce specializzazione dei programmi scolastici che compromette una visione complessiva del sapere. Forse una visione rinnovata delle donne nella scienza, dipende anche dai metodi di insegnamento sin dai primi gradi dell'istruzione.

Le cosiddette "scienze dure", ossia la fisica, la chimica e la matematica, ancora oggi veicolano l'idea di mascolinità, frenando le donne che pensano a una carriera in questo settore. La mitologia popolare, infatti, assegna all'universo maschile la razionalità e l'obiettività, mentre a quello femminile la soggettività e l'intuito. La scienza, che afferisce al mondo intellettuale, resta così, ovviamente, appannaggio degli uomini (Fox Keller, 1987). A questo proposito, significativi sono i risultati dell'indagine *Rose (Relevance of Science Education)*, Neresini, Crovato, Saracino; 2010), dai quali emerge

che le studentesse non sono attratte dalle materie scientifiche perché non considerano le scienze fisiche e matematiche, discipline sulle quali basare i propri progetti professionali. Il lavoro di scienziato è considerato impegnativo e tale da richiedere una dedizione così forte fino al punto da imporre la rinuncia alla possibilità di trovare soddisfazioni in altri ambiti. Le ragazze, finiscono così molto spesso, per scegliere professioni ritenute più “vicine” alla loro natura considerata “emotiva e sensibile” e “portata” per l’insegnamento e i lavori di cura (Ottaviano, Mentasti 2015). Questi stereotipi hanno un peso rilevante, come dimostrano dei dati recenti: nei corsi di studio per divenire insegnante, più del 90% degli iscritti è di sesso femminile<sup>2</sup>.

Nel momento in cui, bambini e bambine, ragazzi e ragazze, crescono e si trovano davanti a scelte che avranno un’incidenza nel loro futuro, le immagini e i ruoli stereotipati riproposti dalla famiglia e dalla società influenzano in modo determinante le loro scelte. Come scrive Bourdieu (1998), i/le giovani vivono un ordine sociale sessualmente ordinato e questo fa sì che assimilino in modo inconscio i principi della visione dominante, considerando questo stesso ordine come qualcosa di naturale e immutabile. Ciò si ripercuote in modo particolare sulle ragazze che tenderebbero così a rifiutare le carriere da cui sono escluse per orientarsi verso i settori in cui appaiono “destinate”. Evitare quindi i settori scientifici o più in generale quelli scelti dagli uomini, rappresenterebbe una strategia inconsciamente elaborata dal mondo femminile per sfuggire alle discriminazioni e alle difficoltà nel mondo del lavoro.

Come scriveva Ulivieri qualche anno fa (1992), nelle scelte scolastiche, esiste sempre “un curriculum visibile che è quello in cui il/la giovane si riconosce e si proietta e una storia sommersa che è dietro queste scelte, che le motiva e che spesso, purtroppo, le determina” (p.198).

Un insieme di messaggi rafforzano la stereotipizzazione del sesso, sostenendo in tal modo una divisione sessuale dell’istruzione e, successivamente, del lavoro (European Commission 2010).

## 2. Il disegno di ricerca. Obiettivi e metodologia

La metodologia utilizzata in questa ricerca fa parte della cosiddetta “metodologia *gender sensitive*” (ossia pratiche e tecniche di ricerca sensibili alle peculiarità, differenze e convergenze di genere), che implica una particolare considerazione della differenza di genere nelle modalità di rilevazione, nell’analisi e nell’interpretazione dei fenomeni legati alle identità di genere; nella declinazione di tali identità nei diversi ruoli che un individuo si trova a interpretare nelle dimensioni pubbliche e private della propria vita;

---

<sup>2</sup> Indagine Talis 2013, *Teaching and Learning International Survey*, Indagine Internazionale sull’insegnamento e apprendimento promossa dall’OCSE. Il 79% dei docenti nella scuola italiana è di sesso femminile, la percentuale deriva dalla media tra i gradi inferiori e superiori dell’istruzione. Infatti, le donne rappresentano il 100% degli insegnanti nella scuola dell’infanzia, il 95% nella primaria, l’85% nella secondaria di primo grado e il 59% nella secondaria di secondo grado. La presenza femminile resta invece inferiore al 50% nei livelli più elevati dell’istruzione. Nel mondo universitario, secondo il *Rapporto sullo stato del sistema universitario* stilato dall’Anvur (Agenzia Nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, 2014), le docenti sono solo il 36%, in particolare il 21% sono docenti ordinarie, il 35% associate e il 45,6% ricercatrici. Questa situazione è emblematica nella riproduzione di stereotipi che associano i livelli inferiori di istruzione ad un ruolo di cura, ancora una volta di pressoché esclusiva competenza femminile.

nelle disuguaglianze legate all'appartenenza di genere; nel rapporto tra identità di genere e mutamento sociale (Decataldo, Ruspini, 2014).

Pertanto, una ricerca si può definire *gender sensitive* se le differenze tra i due generi sono tenute di conto in tutte le fasi della sua realizzazione, dall'impostazione della domanda di ricerca all'interpretazione dei dati raccolti, inoltre, come è avvenuto in questa ricerca, è fondamentale avere la consapevolezza che la categoria delle donne, così come quella degli uomini, non è omogenea al suo interno per età, titolo di studio, appartenenza socio-culturale, orientamento sessuale...

L'identità di genere, cioè il significato che ogni soggetto attribuisce al proprio corpo sessuato, è una categoria sociale in grado di influenzare le opportunità di un individuo e le sue capacità di partecipare in modo attivo alla vita culturale, sociale, familiare, politica ed economica. Sebbene esistano delle notevoli differenze tra società situate in tempi e spazi differenti, si riscontrano alcune costanti ricorrenti, come la divisione sociale dei ruoli che legittima l'attribuzione della cura dei figli alle donne e quella della ricerca delle risorse economiche agli uomini (Ibidem).

In sintesi, gli obiettivi della ricerca che hanno ispirato questo lavoro sono stati:

-Scoprire le motivazioni alla base della scelta di studentesse universitarie iscritte in corsi di laurea scientifici, l'eventuale influenza della famiglia e della scuola, il rapporto con i docenti nella scuola primaria e secondaria soprattutto in relazione alle discipline scientifiche.

-Scoprire come vivono la condizione attuale e quali sono le loro prospettive future.

Per la raccolta di informazioni relative ai vissuti delle studentesse, è stata utilizzata l'intervista semi strutturata facendo riferimento all'orientamento metodologico della *Grounded Theory* per cogliere al massimo le testimonianze nella loro unicità, evitando di semplificare e ridurre i dati. Tale orientamento, come volevano i loro fondatori (Glaser, Strauss; 1967), non rappresenta un percorso definito ma una mappa in continua elaborazione, "Un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati" (p. 8).

Quindi per *Grounded Theory* si fa riferimento ad un metodo qualitativo di fare ricerca che utilizza procedure sistematiche per garantire un certo grado di aderenza delle interpretazioni o delle rappresentazioni della realtà studiata nonché la capacità di spiegare chiaramente dei fenomeni. Charmaz (2006) parla di linee guida analitiche caratterizzate dalla flessibilità, poiché i ricercatori devono impegnarsi a ridisegnare continuamente tale metodo a partire da una costante analisi critica della propria esperienza di ricerca. La caratteristica peculiare di questa metodologia è quella di sviluppare una teoria derivata induttivamente, attraverso un processo di ricerca che implica una processualità dialogica fra il momento della raccolta dei dati, quello dell'analisi e quello della costruzione di un'interpretazione.

La narrazione come strumento di ricerca, che viene fuori attraverso l'intervista, permette di accedere al mondo degli individui e comprendere il loro modo di dare senso all'esperienza, far emergere storie e processi di costruzione dell'identità. Bruner (1988) afferma che il modo principale attraverso cui i soggetti danno senso alla propria esperienza è assegnandole una forma narrativa. Come scrive Poggio (2004), "Le narrazioni rappresentano degli strumenti – chiave per la formazione identitaria perché raccontando di noi e degli altri, si evidenziano le modalità attraverso cui prendiamo parte ad un processo di creazione del nostro e dell'altrui senso del sé" (p.49).

Negli ultimi anni, le varie correnti di ricerca soprattutto post moderne e femministe, hanno dato un'interpretazione del concetto di identità, non come qualcosa di fisso e stabile, bensì come la manifestazione del sé più vero e autentico, caratterizzata innanzitutto da un aspetto relazionale-sociale, in continuo divenire.

Le narrazioni (come le identità) non sono proprietà degli individui ma prodotti dell'interazione sociale. Ogni narrazione è sempre immersa in processi di interazione e negoziazione, anzi si può dire che il sé è una narrazione intellegibile solo all'interno delle relazioni sociali (Gherardi, Poggio; 2003).

Il sé diviene così un costrutto sociale e relazionale, l'identità più che un dato di fatto diviene qualcosa che si fa con gli altri. Quindi le narrazioni che emergono dalle interviste, sono strumenti rivelativi dell'interazione tra i valori di riferimento, i desideri e le aspettative individuali con l'influenza del contesto sociale.

In questo caso, partendo da una traccia abbastanza flessibile e degli interrogativi più specifici si è cercato di "ricostruire una storia formativa" che cercasse di rendere chiaro un percorso scolastico e di vita, mettendo in relazione il progetto di vita del singolo con le aspettative e le influenze dell'ambiente esterno (famiglia e scuola *in primis*). Un'attenzione particolare, sia nella conduzione dell'intervista, sia nell'interpretazione delle narrazioni è stata posta sulla dimensione di genere. Quanto, essere donna, incide nelle scelte scolastiche? Il modo di approcciarsi alle discipline scientifiche è dipendente dall'essere maschio o femmina? In relazione a questo la scuola e la famiglia hanno aspettative diverse per maschi e femmine? L'obiettivo è stato scoprire le percezioni che hanno avuto le ragazze intervistate su questi aspetti, facendo sempre riferimento all'identità di genere considerata come costrutto sociale-relazionale, che si sviluppa attraverso le interazioni quotidiane con il contesto circostante.

Il campione è rappresentato da quindici studentesse universitarie dell'Ateneo fiorentino iscritte dal terzo al quinto anno di studi, che hanno volontariamente deciso di essere intervistate dopo essere venute a conoscenza del lavoro di ricerca. Si tratta di studentesse di età compresa tra 22 e 28 anni, nove di loro sono residenti a Firenze, sei in altre province toscane (Pistoia, Prato, Pisa ed Arezzo). Tutte sono impegnate a tempo pieno nello studio, cinque di loro svolgono saltuariamente attività di recupero con i bambini e di animazione durante l'estate.

I corsi di laurea da cui frequentati dalle intervistate sono: Ingegneria (6), Fisica (3), Biotecnologie (3), Matematica (3).

### **3. Essere donne in un percorso di studio prevalentemente maschile. Motivazioni e aspettative delle studentesse**

Dalle interviste è emersa un'enorme ricchezza di informazioni che ha fatto sorgere ulteriori spunti di riflessione e di ricerca. Innanzitutto dai dati anagrafici emerge che, nella maggior parte dei casi, i genitori sono laureati e svolgono professioni abbastanza prestigiose. Ad esempio, su sei studentesse in ingegneria, in due casi il padre è un ingegnere. Una caratteristica costante, è sempre la presenza di una famiglia attenta e partecipe ai processi di crescita delle figlie, dove il valore della scuola e dello studio è considerato molto importante anche quando i genitori non hanno un elevato titolo di studio. Un aspetto che accomuna tutte le intervistate è l'aver frequentato il liceo: per lo più scientifico (11 studentesse) ma anche classico (4). Riguardo alla formazione iniziale, tutte hanno avuto un rapporto molto positivo con lo studio e con la scuola sin da piccole

ed un profitto decisamente soddisfacente. Inoltre la preferenza per le materie scientifiche, quasi sempre, è nata abbastanza precocemente:

Sono sempre stata abbastanza brava in tutto, ho scelto il classico perché lasciava aperte tutte le possibilità, ma durante il liceo mi sono accorta che le discipline umanistiche, in particolare latino e greco mi interessavano poco, decisamente di più quelle scientifiche. Addirittura ricordo un particolare risalente alle scuole medie, che, leggendo degli articoli scientifici di scienza divulgativa su "National Geographic", riguardo a esperimenti di fisica nucleare sul Gran Sasso, sono rimasta molto colpita da questo nuovo mondo che avevo scoperto (studentessa in Fisica).

Con le materie scientifiche ho avuto decisamente un ottimo rapporto nel senso che mi piacevano, non le sentivo difficili, studiavo volentieri e avevo dei buoni risultati (studentessa in Ingegneria Civile).

Inizialmente, cioè a livello di scuola elementare, forse preferivo le materie umanistiche ma già alle medie mi sono accorta che probabilmente era legato al fatto che la maestra ci faceva appassionare di più all'italiano. Alle medie mi piaceva molto la matematica e le scienze ma ho notato che i professori tendevano a non appassionare molto alle materie scientifiche, mentre al liceo scientifico il professore era bravissimo e ci appassionava alla materia. Ho notato che molti studenti sono terrorizzati dalle materie scientifiche e che sono considerate aride e sterili (studentessa in Fisica).

Dalle loro parole, è emersa subito l'importanza del rapporto con i docenti e di quanto sia influente il loro modo di presentare una materia nell'approccio verso la disciplina. Quindi, davanti a questa consapevolezza, è stato chiesto loro se vi erano state figure di insegnanti particolarmente incisive nella loro formazione, sia in senso positivo che negativo. Dalle risposte emerge una notevole importanza attribuita all'insegnante nel far amare o meno una disciplina:

Sì, ricordo molto positivamente l'insegnante di matematica delle elementari, medie e superiori, negativamente l'insegnante di italiano delle superiori. Credo che aver avuto figure molto positive di insegnanti di matematica abbia influito molto nella mia scelta. Anche il mio profitto, che era migliore nelle materie scientifiche, probabilmente è stato grazie a un metodo di insegnamento più efficace. Sentirsi bravi ti aiuta a essere più sicura e dare di più, è un sistema circolare di influenza reciproca quello tra apprendimento, impegno e lavoro dell'insegnante (studentessa in Ingegneria meccanica).

Credo che il rapporto con gli insegnanti sia veramente importante: il modo di porsi di un docente è fondamentale [...], ad esempio, il professore di fisica, non ci diceva di scegliere fisica all'Università, ma trovava il modo per farci appassionare alla materia e farci capire che cosa ci piacesse veramente (studentessa in Fisica).

Il rapporto con l'insegnante è fondamentale, in particolare, in Italia credo che le discipline scientifiche siano trascurate a favore della tradizione umanistica. Invece credo che sia importante far scoprire che alcune materie, come la matematica e la fisica fanno parte della nostra vita quotidiana e non siano

saperi astratti. L'importante è far capire che dietro un teorema o una formula ci sono decine di persone che ci hanno lavorato e sperimentato e mostrarne l'applicabilità nella vita quotidiana (studentessa in Matematica).

Dalle loro parole, viene sottolineata l'importanza della didattica nell'insegnamento delle discipline sin dai primi gradi scolastici:

Crede che nella nostra tradizione scolastica, sia opportuno rinnovare l'insegnamento e rivalorizzare l'importanza delle discipline scientifiche sin dalle scuole elementari. Ho visto, facendo l'animatrice, quanto sia divertente insegnare le piccole cose matematiche ai bambini, senza togliere niente all'importanza dell'italiano. Nella matematica, credo sia importante non presentare i numeri in astratto, con operazioni da fare e problemi da risolvere, ma fargli capire quanta matematica c'è nella vita quotidiana, perché le cose stanno in un certo modo...Nella scuola primaria l'importante è dare gli spunti per poi continuare a ricercarsi le cose da soli... (studentessa in Matematica).

Gli insegnanti hanno spesso influenzato il mio interesse verso le varie discipline. Ricordo insegnanti che mi hanno fatto appassionare ad ambiti per i quali non nutro particolare interesse. Ricordo anche insegnanti che mi hanno fatto odiare discipline da me amate (studentessa in Ingegneria Ambientale).

Crede che il rapporto con gli insegnanti influisca molto sul fatto che una disciplina possa piacere o meno. Certo esiste sempre una preferenza individuale verso le varie materie, ma questa viene influenzata anche da come le materie ti vengono presentate (studentessa in Biotecnologie).

Da queste prime risposte emerge che gli insegnanti hanno una grossa responsabilità: non basta conoscere la propria disciplina ma occorre saperla insegnare in modo interessante, suscitare la motivazione e la curiosità di chi apprende. Dalle loro parole risulta chiaro come, il ruolo di chi insegna, sia determinante nell'approccio con la disciplina. Inoltre, le studentesse si aspettano un docente "orientante", ossia che sappia offrire un supporto nella scelta del percorso futuro.

Cercando di spiegare le motivazioni della loro scelta, quella più diffusa appare essere il notevole interesse per le discipline scientifiche, sebbene non ci sia ancora un progetto definito di lavorare in un settore specifico:

A livello familiare mi hanno consigliato di studiare. I miei genitori sono entrambi laureati anche se non in questo tipo di discipline, e per loro la laurea è importante ma non mi hanno influenzata su questa facoltà. Da tempo, cioè durante gli ultimi anni del liceo, avevo in mente l'ingegneria, mi affascinava questo mondo. L'indecisione era sull'indirizzo da prendere. Nessuna influenza da parte degli amici: sono l'unica della mia classe ad aver scelto ingegneria, la mia è stata una scelta autonoma (studentessa in Ingegneria Civile).

Da sempre ho pensato di proseguire con le materie scientifiche, alla fine del liceo l'idea era di fare architettura, poi invece mi sono iscritta a ingegneria edile ma durante il corso della triennale sono passata a ingegneria civile in cui mi sono laureata, adesso sto terminando la specialistica in Infrastrutture ma

se sono arrivata a questo punto, è dovuto anche alla spinta delle compagne e dei/le professori e professoressa della scuola media che mi hanno suggerito di iscrivermi al liceo (studentessa in Ingegneria Civile).

Per qualcuna, invece, la scelta è avvenuta proprio all'ultimo momento o è stata decisamente inaspettata rispetto agli orientamenti iniziali:

Le scuole superiori si scelgono un po' così, per caso... E io ho seguito mio fratello che frequentava lo scientifico. Da piccola ricordo che volevo insegnare, quindi dopo il liceo avrei potuto scegliere anche Scienze della Formazione, ma proprio durante il liceo ho maturato l'idea di insegnare matematica e fisica nei licei proprio per far appassionare gli studenti a queste discipline di solito trascurate. L'influenza del mio professore di fisica al liceo è stata senza dubbio determinante, ha rappresentato per me un modello positivo di riferimento. Io mi ritengo un'eccezione perché vorrei andare ad insegnare: è raro che in un posto come questo una persona dica che vuole insegnare, l'insegnamento è visto come l'ultimo gradino (studentessa in Fisica).

La decisione a iscrivermi è stata dettata proprio dalla previsione del lavoro futuro. Ho pensato anche al fatto di ritrovarmi in un ambiente quasi esclusivamente maschile (sono iscritta ad ingegneria meccanica), ma ho deciso ugualmente di farlo proprio perché sono attratta dal tipo di lavoro (studentessa in Ingegneria Meccanica).

Io ho scelto matematica prevalentemente per poterla insegnare nelle scuole superiori, mi piace molto questa materia e mi piacerebbe renderla accessibile e piacevole a tutti, rompendo un po' questo "tabù" della matematica come materia difficile. Già adesso, facendo delle lezioni private, vedo un certo timore da parte dei ragazzi e ancora più da parte delle ragazze. Attraverso delle lezioni individuali, facendole riflettere con calma, sembra che poi siano più "rilassate" e più fiduciose delle proprie capacità (studentessa in Matematica).

Una parte dell'intervista, ha cercato di scoprire come stiano vivendo la condizione attuale di studentesse: il rapporto con le discipline, con le colleghe e i colleghi, con i docenti.

Non emergono molte considerazioni specifiche per quanto concerne i contenuti di studio affrontati e il linguaggio utilizzato, generalmente sono ritenuti neutri:

Il linguaggio mi sembra neutro, magari mi sono accorta che certe esperienze pratiche sono forse più comprensibili dal genere maschile perché anche con i giochi che utilizzano sin da piccoli, sono abituati a maneggiare certi oggetti. Io, ad esempio, da piccola giocavo con le bambole...I maschi invece sono più abituati all'uso della tecnologia nei giochi e nell'uso degli attrezzi (studentessa in Ingegneria Ambientale).

Per quanto riguarda invece analogie e differenze nel metodo di studio tra ragazzi e ragazze, si evidenziano delle interessanti considerazioni che confermano una certa "presunta" superiorità avvertita dai colleghi maschi:

Per la mia esperienza, noi donne nello studio andiamo molto meglio, siamo più organizzate, gli uomini sono molto più disordinati e disorganizzati anche nella preparazione degli esami: si perdono più facilmente, magari non sanno che esame dare due settimane prima dell'appello! Raramente ho visto quaderni di uomini ordinati, tanto che se loro hanno bisogno di appunti vanno dalle colleghe donne! (studentessa in Ingegneria Civile)

Forse, in generale gli uomini si sentono più forti e sicuri, proprio perché sono in un settore tradizionalmente considerato maschile, ma è abbastanza sottile, magari traspare nei discorsi, durante le lezioni, nel modo di fare domande ai professori, durante lo studio e agli esami (studentessa in Ingegneria Civile).

Sì, ritengo che generalmente sia studenti che professori qua si sentano molto più all'altezza delle donne, creando una serie di meccanismi sbagliati poi nelle relazioni tra noi e nel farci sentire a disagio noi stesse (studentessa in Ingegneria Meccanica).

Sbagliando direi di sì, cioè che alcuni ragazzi si ritengono superiori. Credo sia difficile smontare questi stereotipi o almeno occorre tantissimo tempo (studentessa in Matematica).

Ho notato che i maschi hanno qualche difficoltà a darti ragione, si fidano meno delle ragazze, mi sto riferendo alle materie di studio. Se noi sosteniamo un'idea, prima di darti ragione su un concetto vogliono controllare ed essere certi, per principio sono diffidenti (studentessa in Ingegneria Civile).

Un altro aspetto che è emerso e che è confermato dai dati ufficiali, è il fatto che le ragazze iscritte a corsi di laurea scientifici, considerati impegnativi, hanno votazioni altissime alla maturità, questo non vale sempre per i ragazzi:

I ragazzi in generale osano di più, sanno che sono di più in questo tipo di studi e si iscrivono anche se hanno votazioni di maturità più basse. Le ragazze che scelgono questo percorso sono molto consapevoli del tipo di studio che le attende e che, se vogliono continuare la ricerca, sanno che richiede molto tempo, la necessità di andare all'estero...Quindi forse si iscrivono se sono veramente convinte e determinate. Inoltre, il fatto che poche ragazze scelgano le materie scientifiche è dovuto, a mio parere, a come ti hanno insegnato la scienza da piccolo, se te le hanno presentate come materie da studiare a memoria, teoremi da imparare senza nessuna applicazione, allora può darsi che la donna senta trascurata la parte emotiva (studentessa in Fisica).

Questa testimonianza, confermerebbe i risultati ottenuti da una ricerca realizzata in alcuni istituti superiori milanesi negli anni Novanta, sulla percezione della scienza da parte delle studentesse (Erlicher, Mapelli; 1991). Similmente le ragazze avevano dichiarato che spesso, si tengono lontane dalla scienza, perché considerata troppo "arida" e distante dal loro vissuto quotidiano; diventa decisamente più interessante quando si tratta di vederla applicata ai contesti di vita e quando ha uno scopo concreto per migliorare le condizioni dell'umanità

Per quanto riguarda invece il rapporto con i docenti, soprattutto nei primi anni, sembrano apparire “sfiduciati” nei confronti delle studentesse ed esortarle in modo più o meno diretto a fare altro nella loro vita. Poi, una volta superato il biennio, allora sono maggiormente considerate anche dai docenti:

Soprattutto durante la laurea triennale, alcuni professori si sono comportati in maniera diversa con le ragazze, della serie “sei una donna dove credi di andare”, questo si intuiva a livello di atteggiamento non tanto di linguaggio. Adesso, nella specialistica, il rapporto è molto più paritario, ma nella triennale mi è capitato di sentirmi discriminata (studentessa in Ingegneria Civile).

Il rapporto con i docenti è vario: con qualcuno c’è un bel rapporto, sono disponibili a chiarire eventuali dubbi... Con altri no: alcuni professori hanno fatto dei commenti ironici sulla minore idoneità delle donne in questo tipo di lavoro (studentessa in Ingegneria Meccanica).

I docenti sono per la maggior parte uomini. Le donne sono nelle materie dell’area matematica, gli uomini invece sono nelle materie caratterizzanti i percorsi specifici e sono tutti ingegneri. Nei primi anni i rapporti sono peggiori, i professori e le professoresse ti trattano come ragazzini, poi migliorano (studentessa in Ingegneria Civile).

Per quanto riguarda la loro vita dopo l’Università e il mondo del lavoro, le intervistate appaiono consapevoli di trovare maggiori difficoltà proprio perché dovranno inserirsi in un settore prevalentemente maschile:

In realtà la ricerca ti porta lontano da casa e la donna, per cultura è più tendente alla casa, ad avere la famiglia, per cui credo che in questo risiedono le cause della scarsa presenza femminile nella ricerca scientifica. Il futuro, probabilmente un po’ spaventa, pensare all’estero forse per le donne è più drastico sia in previsione di una propria famiglia sia per separarsi dalla famiglia di origine...(studentessa in Fisica).

Guardando al passato, i premi Nobel, i grandi ricercatori, sono tutti uomini e allora ti chiedi: “ma le donne dove stanno”? Quando mi sono iscritta io, c’era un incentivo economico, per le ragazze che si iscrivevano a facoltà scientifiche. Al di là della cifra, credo sia importante diffondere una cultura diversa. Se le ragazze tendono a preferire le materie umanistiche, io credo sia anche frutto della cultura (studentessa in Fisica).

Nel nostro lavoro ci sono delle differenze tra essere uomo o donna. Ad esempio, se penso a una donna in cantiere dove sono tutti muratori uomini credo che venga poco considerata, proprio per la percezione dei lavoratori, di avere una dirigente donna (studentessa in Ingegneria Civile).

Su un dato di fatto concordano tutte le intervistate: che le donne debbano fare più fatica per ottenere gli stessi riconoscimenti professionali degli uomini. In particolare, in questi settori scientifici, tradizionalmente e soprattutto in passato poco frequentati dal genere femminile, essere donna sembra sia uno svantaggio per cui devono dimostrare di saper

fare molto di più degli uomini per ottenere gli stessi riconoscimenti professionali. Nello stesso tempo sono determinate a non arrendersi ed a portare avanti i propri progetti e soprattutto, a non rinunciare ad una famiglia, piuttosto sanno già di dover fare dei sacrifici soprattutto nei primi anni della loro carriera.

In quei lavori che fino a poco tempo fa erano esclusivamente ad appannaggio maschile, le donne devono impegnarsi il triplo di quello che potrebbe fare un uomo. Io ho notato che, anche in materie scientifiche e tecnologiche, molte ragazze sono stimolate a dimostrare che possono avere ottimi risultati, sono più agguerrite (studentessa in Biotecnologie).

In generale, agli uomini viene dato per scontato che potrebbero andare meglio. L'ho notato anche durante gli esami: a noi ragazze tendono a farci domande più semplici, che non è del tutto corretto, dovrebbero valutarci tutti allo stesso modo (studentessa in Fisica).

Nel settore dell'ingegneria non ho dubbi che le donne debbano faticare maggiormente degli uomini, per quanto concerne le modalità di lavoro, necessitano di avere qualcosa in più per distinguersi. Faccio un esempio: se una donna va in cantiere viene considerata meno di zero, se va un uomo, si inchinano all'arrivo. E' un ambiente maschilista e la donna fa fatica. Il lavoro svolto dagli operai in cantiere è fatto dagli uomini e anche il progetto viene elaborato da uomini, la donna che vuol farlo ha la strada in salita. Anche in altri settori scientifici, le donne necessitano di avere qualcosa in più, sono aumentate le donne che si sono avvicinate alla scienza sia perché si sono aperte le possibilità, sia perché ci sono più donne che si applicano e alcune, molto in gamba, hanno ottenuto risultati eccellenti. Ma se tutto fino ad ora è stato fatto su basi maschili - criteri di accesso, selezione, canoni - è molto difficile per le donne entrare in questo mondo (studentessa in Ingegneria Civile).

Vedrò al momento, prenderò quello che viene, preferirei lavorare in Italia e vorrei avere una famiglia. In qualche modo andrà conciliato il lavoro con la famiglia, cercherò un lavoro il più possibile compatibile con la famiglia, il mondo della ricerca lo vedo più difficile (studentessa in Matematica).

Anch'io ultimamente mi sto chiedendo spesso che cosa fare dopo, penso di buttarmi nel mondo del lavoro, sono disponibile anche ad andare all'estero. Alla famiglia non ci ho pensato molto per ora, un passo alla volta...ma non penso che sia inconciliabile con il lavoro. Cercherò di mediare tra la realizzazione professionale e la vita privata, mi interessa la realizzazione professionale ma c'è anche altro! (studentessa in Ingegneria Ambientale)

Dalle parole delle studentesse intervistate traspare come, per la maggior parte di loro, la famiglia sia già un obiettivo previsto anche se a medio e lungo termine e l'importanza che essa assume nella loro vita. Spesso fanno riferimento anche alla possibilità di rinunciare a un lavoro che sacrificerebbe il tempo a disposizione per la famiglia, e quindi si cerca di conciliare la sfera familiare con quella lavorativa pensando a un'attività nel settore pubblico o nell'insegnamento che ha tempi stabiliti e più ridotti rispetto al

lavoro privato. Le intervistate dimostrano di avere consapevolezza delle difficoltà derivanti dalla conciliazione tra tempi di lavoro e tempi di vita e sono disponibili a rinunciare ad un lavoro che non darebbe abbastanza spazio alla vita familiare. Quindi la famiglia appare un obiettivo prioritario e irrinunciabile per la maggior parte di loro.

#### 4. Educare al genere e alla scienza nell'ottica del *Capability Approach*

Come è emerso dalle testimonianze delle intervistate, per prevenire gli stereotipi di genere e permettere, alle giovani generazioni, di poter elaborare una cultura libera pregiudizi che vedono ancora uomini e donne incardinati in ruoli professionali e sociali diversi a seconda del sesso, è fondamentale l'azione educativa della famiglia e della scuola. Per quanto riguarda quest'ultima, in modo particolare, si afferma sempre più la necessità di un rinnovamento nei contenuti e nei metodi di insegnamento, che implica *in primis* un rinnovamento della professionalità docente. Le studentesse intervistate, rivendicano sempre più, la necessità della funzione orientante della scuola, proprio attraverso il rapporto quotidiano con i/le docenti sin dai primi gradi scolastici.

L'idea di garantire a tutti ed a tutte, la possibilità di realizzare i propri progetti di vita, richiama al *Capability Approach*, tradotto come Approccio delle Capacità, elaborato con connotazioni leggermente differenti da Amartya Sen e Martha Nussbaum (2001, 2012)<sup>3</sup>.

Il *Capability Approach* nasce inizialmente in campo economico, attraverso il pensiero di Amartya Sen (1999), poi successivamente sviluppato, sotto vari aspetti, nel campo delle scienze sociali ed umane. In particolare, tra questi, è interessante il contributo di Martha Nussbaum<sup>4</sup>, filosofa politica all'Università di Chicago.

Le *capabilities* che potremmo tradurre come capacitazioni o capacità, sono intese come possibilità reali, effettive, di cui le persone dispongono per realizzare azioni o modi di essere e comprendono sia le risorse relazionali provenienti dall'ambiente esterno, sia le risorse interne del soggetto che cambiano da persona a persona. Praticamente rappresentano le libertà di scelta di possibili opportunità di essere e di fare (definite funzionamenti) di tutti i cittadini. Se i funzionamenti, rappresentano quindi le esperienze effettive (di essere o di fare) che l'individuo ha deciso liberamente di vivere poiché gli attribuisce valore, le capacitazioni rappresentano le alternative di scelta, ossia l'insieme

---

<sup>3</sup> Il *Capability Approach* nasce negli anni Ottanta in ambito economico, ideato da Amartya Sen come un approccio per "l'economia del benessere", sottolineando l'importanza della libertà di scelta individuale, la diversità interindividuale e la multidimensionalità del benessere. L'approccio è stato ampiamente utilizzato nel contesto dello sviluppo umano. Con il passare degli anni si è diffuso sempre più in campo sociologico, antropologico e pedagogico. Dal 2004 esiste un'associazione internazionale, l' HDCA (*Human Development Capability Approach*), che riunisce studiosi interessati ai temi dello sviluppo umano e dell'approccio delle capacità. Tali ricerche si sono concentrate soprattutto sulla qualità della vita, sulla giustizia sociale, sugli studi di genere.

<sup>4</sup> Martha Nussbaum, durante gli anni Ottanta ha collaborato con Amartya Sen ad un saggio su sviluppo ed etica, divenuto poi nel 1993 *La qualità della vita (The quality of life)*, pubblicato nel 1993 dalla Oxford University Press. Con Sen ha fondato il centro di ricerca *Human Development Capability Approach* e, nel corso degli anni, ha ulteriormente specificato la teoria del *Capability Approach*, differenziandosi per alcuni aspetti dal pensiero di Sen. In particolare, nell'approccio alle capacità, propone una visione orientata all'esterno, che cerca di determinare quali principi di base possano dare luogo a una vita dignitosa. Tali principi sono descritti dalla Nussbaum come dieci capacità personali, ovvero reali opportunità basate su circostanze sociali e personali. La giustizia richiede la ricerca da parte di tutti i cittadini e le cittadine, di una soglia minima di questi dieci principi.

dei funzionamenti che l'individuo può scegliere. Mettere in relazione questo approccio con l'idea di un'educazione attenta e rispettosa della differenza di genere, significa, in ambito educativo, partire dal presupposto che ogni azione educativa è orientata al raggiungimento di un certo livello di libertà individuale e che il benessere è dato dal grado di libertà che le persone hanno di essere e fare ciò che veramente vogliono essere e fare, quindi di vivere delle vite libere e autentiche.

Il fenomeno della segregazione orizzontale letto secondo l'approccio delle capacità di Sen, diviene sia un problema sociale perché rappresenta un limite allo sviluppo di capitale umano, escludendo la metà dell'umanità da un settore professionale ed economico produttivo com'è la scienza e la tecnologia; sia un problema individuale, poiché rappresenta un freno alla libertà personale di essere e fare ciò che si vuole veramente, se condizionata nelle scelte scolastiche e professionali.

Il concetto di libertà risulta centrale in questo approccio ed assume una duplice valenza: in senso negativo e positivo, ossia libertà da costrizioni altrui e libertà di scegliere e di fare, legata alla realizzazione della pienezza delle potenzialità umane, ed è proprio questa da sviluppare, poiché rappresenta le possibilità reali che si hanno per quanto riguarda il tenore di vita che si può condurre (Sen, 1999; Berlin, 2000).

Se pensiamo alle *capabilities* come opportunità o libertà di scelta che l'individuo ha per realizzare modalità diverse di essere e di fare, promuovere capacità significa dunque anche educare alla libertà.

Compito fondamentale della scuola, oltre a quello di insegnare ad apprendere è quello di "insegnare ad essere", che significa saper capire le proprie inclinazioni per realizzare il proprio progetto di vita.

La scuola attuale, che sottolinea sempre più il valore dell'inclusione sociale come principio-guida e obiettivo cui tendere, dovrebbe educare al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze (culturale, linguistica, etnica, di genere) per una completa accettazione di sé e degli altri e mettere i soggetti in condizione di vivere la libertà e le opportunità di essere e fare ciò che veramente vogliono essere e fare, liberi da stereotipi e da pregiudizi.

L'approccio delle capacità, in campo educativo, lancia un paradigma innovativo: può essere inteso come l'opportunità di mettere i soggetti in condizione di esercitare la loro libertà di scelta. La nuova sfida sta nel pensare all'approccio delle capacità sia nel processo di insegnamento- apprendimento che nella formazione degli insegnanti, poiché sono i primi "artefici e registi" del processo di apprendimento delle giovani generazioni.

## Bibliografia

Alessandrini G. (a cura di) (2014) *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, Milano: Franco Angeli.

Berlin I. (2000) *Due concetti di libertà*, Milano: Feltrinelli.

Biancheri R. (2008) *La dimensione di genere nel lavoro. Scelte o vincoli nel quotidiano femminile*, Pisa: University Press.

- Bichi R. (2002) *L'intervista biografica: una proposta metodologica*, Milano: Vita e Pensiero.
- Bombelli M. C. (2004) *La passione e la fatica. Gli ostacoli organizzativi e interiori alle carriere femminili*, Milano: Baldini e Castoldi.
- Bourdieu P. (1999) *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1988) *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Charmaz K. (2006) *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London: Sage.
- Cherubini A.M., Colella P., Mangia G. (a cura di) (2011) *Empowerment e orientamento di genere nella scienza*, Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea (2010) *Differenze di genere nei risultati educativi. Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi, la cultura.
- Erlicher L. Mapelli B. (1991) *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*, Milano: La Tartaruga.
- Fox Keller E. (1977) The Anomaly of a Woman in Physics, in Ruddick S., Daniels P., (edited by) *Working It Out*, New York: Pantheon.
- Fox Keller E. (1987) *Sul genere e la scienza*, Milano: Garzanti.
- Gagliasso E. Zucco F. (2007) *Il genere nel paesaggio scientifico*, Roma: Aracne.
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (2010) *Educare al genere*, Roma: Carocci.
- Gartland C. (2014) *STEM strategies. Student ambassadors and equality in higher education*, London: IOE Press.
- Gherardi S. (1998) *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del maschile e del femminile nella vita organizzativa*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gherardi S., Poggio B. (2003) *Donna per fortuna, uomo per destino. Il lavoro raccontato da lei e da lui*, Milano: Etas.
- Glaser B., Strauss A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for quality research*, Chicago-New York: Aldine de Gruyter.
- Govoni P. (2006) *Donne e scienza nelle università italiane: dall'esclusione al sorpasso*, Bologna: CIS.

- Govoni P. (2006) *Storia, scienza, società. Ricerche sulla scienza in Italia moderna e contemporanea*, Bologna: CIS.
- Harding S. (1986) *The Science Question in Feminism*, Milton Keynes: Open University Press.
- Harding S. (1991) *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*, Milton Keynes: Open University Press.
- Irigaray L. (1997) *Io, tu, noi per una cultura della differenza*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Loiodice I., Plas P., Rajadell N. (2012) *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, Pisa: ETS.
- Lolli G. (2003) *La crisalide e la farfalla. Donne e matematica*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Lopez A.G. (2009) *Donne ai margini della scienza*, Milano: Unicopli.
- Lopez A.G. (2015) *Scienza, genere, educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Lo Presti F. (2009) *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Roma: Carocci.
- Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi D. (2001) *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, Firenze: La Nuova Italia.
- Morin E. (2012) *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano: Raffaello Cortina.
- Neresini F., Crovato S., Saracino B. (2010) *Scienza e nuove generazioni*, Vicenza: Observa Science in Society.
- Noble D. (1994) *Un mondo senza donne. La cultura maschile della Chiesa e la scienza occidentale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Nussbaum M. (2001) *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2012) *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino.
- Padoan I., Sangiuliano M. (a cura di) (2008) *Educare con differenza*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Piazza M., Mapelli B., Peruci M.B. (2002) *Maschi e femmine: la cura come progetto di sé. Manuale per la sensibilizzazione sulla condivisione del lavoro di cura*, Milano: Franco Angeli.
- Poggio B. (2004) *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma: Carocci.

- Ottaviano C., Mentasti L. (2015) *Oltre i destini. Attraversamenti del femminile e del maschile*, Roma: Ediesse.
- Rosser S.V. (2004) *The Science Glass Ceiling: Academic Women Scientists and the Struggle to Succeed*, New York: Routledge.
- Schiebinger L. (2008) *Gendered Innovations in science and technology*, Stanford: University Press.
- Sen A. (1999) *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sen A. (2009) *L'idea di giustizia*, Milano: Mondadori.
- Sesti S. Moro L. (2010) *Donne di scienza*, Milano: LUD.
- Simili R. (2006) *Scienza a due voci*, Firenze: Olschki Editore.
- Snow C.P (1963) *Le due culture*, Milano: Feltrinelli.
- Xie Y., Shauman K.A. (2003) *Women in Science. Career Processes and Outcomes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Taricone F. (2011) Le donne e l'accesso al sapere: una corsa ad ostacoli, in A.M. Cherubini, P. Colella e C. Mangia, *Empowerment e orientamento di genere nella scienza*, Milano: Franco Angeli.
- Tripodi V. (2015) *Filosofie di genere. Differenza sessuale e ingiustizie sociali*, Roma: Carocci.
- Tarozzi M. (2008) *Che cos'è la grounded theory*, Roma: Carocci.
- Tugnoli Pàttaro S. (2003) *A proposito delle donne nella scienza*, Bologna: Clueb.
- Ulivieri S. (a cura di) (1992) *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (1995) *Educare al femminile*, Pisa: ETS.
- Wenneras C., Agnes W. (1997) "Nepotism and sexism in peer-review", *Nature* 387: 341-343.
- Wertheimer M. (1996) *I pantaloni di Pitagora. Dio, le donne e la matematica*, Torino: Instar.

## APRIRE LA “BLACK-BOX” DELL’ECCELLENZA. UN’ANALISI DEI PROCESSI DI SELEZIONE NELLE FASI INIZIALI DELLE CARRIERE ACCADEMICHE IN ITALIA

*Elisa Bellè e Rossella Bozzon*

### 1. Introduzione

Le riforme che hanno investito le istituzioni accademiche negli ultimi decenni si caratterizzano per la promozione e diffusione di una cultura di impresa e new public management entro gli ambiti scientifici (Musselin 2005; O'Neill 2014). Da un lato, lo svolgimento del lavoro di ricerca è sempre più vincolato alla capacità di istituzioni accademiche, gruppi di ricerca, e singoli ricercatori di attrarre finanziamenti esterni al sistema universitario. Dall'altro, chi è impegnato nel lavoro di ricerca è costantemente esposto a pressanti richieste di corrispondere a criteri di efficienza, produttività ed eccellenza (Ylijoki 2010; Van de Brink e Benschop 2012). La combinazione di queste due tendenze ha di fatto innalzato il livello della competizione, sia tra le singole istituzioni e/o gruppi di ricerca, sia tra i singoli ricercatori (Ylijoki e Mäntylä 2003), favorendo, tra gli altri, un processo di precarizzazione delle carriere scientifiche.

Nel caso italiano, le procedure di reclutamento e avanzamento di carriera nel sistema universitario sono state profondamente modificate negli ultimi decenni, promuovendo un processo di flessibilizzazione delle posizioni in entrata nel sistema accademico, e ancorando le procedure di selezione e progressione di carriera a processi di valutazione basati su standard produttivi (Riforma Gelmini, 2010). Sommati al blocco del turnover del personale docente universitario (imposto per legge dal 2008) e alla riduzione dei finanziamenti pubblici, tali trasformazioni si sono velocemente tradotte nella contrazione delle possibilità di accesso ai percorsi di carriera in università e nella precarizzazione e mercatizzazione delle posizioni disponibili. Nel 2014, circa un terzo del personale di ricerca accademico era occupato con posizioni temporanee (-18% dal 2008), tutte concentrate nelle posizioni di ingresso della carriera accademica. Di queste posizioni, la maggior parte (85%) è rappresentata da assegni di ricerca finanziati su fondi esterni (Bozzon et al. 2015).

La precarizzazione delle carriere è alimentata non solo dal sempre più frequente ricorso a forme contrattuali a termine - e dalla connessa instabilità/mobilità lavorativa -, ma anche dalla intensificazione dei ritmi di lavoro, dovuta sia all'incertezza nell'accesso alle risorse e delle possibilità di riuscire a portare avanti un progetto scientifico autonomo (anche dalle logiche di mercato), sia all'incessante esposizione a processi di valutazione spesso fondati su logiche meramente quantitative o computazionali.

Il perseguimento di standard eccellenti è diventato una sorta di mantra nell'attuale dibattito sulla valutazione delle performance scientifiche e costituisce uno degli assi portanti sui quali si costruiscono i processi di reclutamento e promozione di carriera e le selezioni di accesso alle risorse per la realizzazione di nuovi progetti scientifici. Il concetto di eccellenza è intimamente connesso a quello di meritocrazia. In linea teorica (e forse un po' 'naïf') l'adozione di criteri "oggettivi" di eccellenza dovrebbe consentire di identificare gli individui che si contraddistinguono per performance/prestazioni migliori, consentendo sviluppi di carriera imparziali, trasparenti e non discriminatori. In tale contesto, la persistenza e la riproduzione di asimmetrie entro le istituzioni

accademiche - prima fra tutte la ridotta presenza di donne nelle posizioni di carriera più stabili in tutte le discipline scientifiche (EU, 2016) - sono spesso interpretate come una minore capacità delle ricercatrici di accumulare competenze e titoli necessari per accedere a posizioni prestigiose. Detto altrimenti, le donne sarebbero meno abili degli uomini nel conseguire adeguati livelli di eccellenza.

Altri contributi hanno invece individuato proprio nei processi e nelle pratiche di valutazione, accreditamento, e riconoscimento accademici le fonti principali di discriminazione. Infatti, una parte importante della letteratura scientifica è da lungo tempo impegnata in una sistematica attività di smantellamento degli assunti di oggettività e neutralità che sottendono un sistema meritocratico fondato sul concetto di eccellenza (Knights and Richards, 2003; Addis 2008; De Brink e Benschop, 2012). In tale contesto, l'eccellenza costituisce un insieme di pratiche inserite all'interno di una struttura discorsiva che le legittima (Addis, 2008: 221). Potrebbe essere interpretata dunque come una sorta di "*black box*", entro la quale varie dimensioni nascoste e rilevanti incrociano culture organizzative, strutture di potere, reti di relazioni e ri/produzione di prestigio. Da un lato, criteri consolidati di valutazione (per esempio numero di pubblicazioni, H-index) offrono una visione parziale della performance scientifica. Dall'altro, fattori personali e soggettivi (genere, abilità, competenze), relazionali (network scientifici, visibilità), e di contesto non solo contribuiscono alla ri/definizione dei criteri di eccellenza, ma alla loro stessa ri/produzione.

A titolo esemplificativo, se il numero di pubblicazione rappresenta una buona proxy della capacità di pubblicare e dell'appartenenza ad una certa comunità scientifica, esso dice poco o nulla sull'utilità e l'originalità della conoscenza prodotta. Una valutazione di tale aspetto rimanda ad una dimensione soggettiva del valutatore: ciò che è nuovo e innovativo dipende anche dalle conoscenze ed opinioni di chi giudica. E giudici differenti potrebbero soppesare diversamente le varie competenze e indicatori di carriera. A loro volta, criteri di eccellenza ritenuti validi per valutare le fasi iniziali delle carriere potrebbero differire da quelli adottati per l'accesso alle posizioni più elevate. E ancora, diverse discipline scientifiche si contraddistinguono per modalità e pratiche di ri/produzione scientifica e valutazione differenti. Non a caso, nella definizione dei criteri di eccellenza i confini disciplinari svolgono spesso un ruolo cruciale, favorendo una segmentazione e segregazione dei processi entro tali confini il cui esito più estremo è lo sviluppo di comunità scientifiche sempre più specializzate (Addis 2008, De Brink e Benschop 2012).

Ciò che ci interessa esplorare in questa sede è come la fluidità della definizione del concetto e dei criteri di eccellenza si intersechi con il processo di precarizzazione del lavoro di ricerca, influenzando la ri/produzione di asimmetrie e disuguaglianze (di genere) nella costruzione delle carriere accademiche. Basato su una ricerca condotta in una università del nord Italia, questo lavoro ricostruisce i diversi significati attribuiti al concetto di eccellenza che sono stati mobilitati da coloro che sono stati coinvolti nei processi di selezione per l'accesso a posizioni temporanee – assegni di ricerca e ricercatori a tempo determinato – in due dipartimenti – uno di discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche e matematiche (STEM, Science, Technology, Engineering, and Mathematics), e uno di scienze umane e sociali (SSH, Social Sciences and Humanities).

Sebbene entrambe posizioni di ricerca a termine, le condizioni lavorative di ricercatrici/tori a tempo determinato e assegniste/i sono profondamente diverse tra

loro. Se, da un lato, le/i ricercatrici/tori a tempo determinato sono dipendenti pubblici e sono considerate/i parte del personale docente degli atenei italiani, dall'altro, gli assegni di ricerca sono posizioni temporanee, prevalentemente finanziate su fondi esterni per attività di ricerca. Gli assegni di ricerca non sono riconosciuti come contratti di lavoro dal legislatore e le procedure formali per la loro attribuzione sono più snelle rispetto a quelle previste per il reclutamento dei ricercatori a tempo determinato.

In questo contributo, verranno analizzati il punto di vista e le narrazioni delle/i docenti che hanno partecipato a commissioni di selezione e reclutamento di ricercatori a tempo e determinato e assegnisti di ricerca nei dipartimenti analizzati. Verranno ricostruite le differenti posizioni, relative al modo in cui l'eccellenza è definita e valutata nelle selezioni di ricercatrici/tori nelle fasi iniziali della carriera, ponendo attenzione sia alle differenze tra discorsi e pratiche mobilitati in diversi settori disciplinari, sia a come la dimensione di genere viene collocata nella costruzione dei percorsi di carriera definiti come eccellenti.

## 2. Cenni metodologici

Nel resto della trattazione verranno illustrati i principali risultati di ricerca emersi dalla conduzione di 13 interviste semi-strutturate con docenti che sono stati membri di commissioni selezionatrici per posizioni a termine/precarie (RTD e Assegnisti di ricerca) presso due dipartimenti dell'università selezionata<sup>1</sup>. Per la ricerca sono stati scelti due diversi dipartimenti, l'uno in ambito scientifico-tecnologico (STEM) e l'altro in ambito socio-umanistico (SSH). Tale differenziazione nella strategia di campionamento si motiva in ragione di diverse considerazioni. In primo luogo, i due ambiti di ricerca si contraddistinguono per differenti dinamiche di sviluppo di carriera. In particolare, in ambito STEM il grado di mobilità internazionale e di prossimità con il modo produttivo è decisamente più elevato rispetto all'ambito SSH. In secondo luogo, a fronte di uno sbilanciamento complessivo del sistema universitario italiano in termini di genere, le discipline STEM presentano un divario decisamente più netto, per tutti i livelli di carriera (Bozzon et al., 2015). È dunque parso di interesse confrontare quelli che possono essere definiti come i due casi estremi per quanto concerne il divario di genere delle carriere accademiche.

Le interviste, realizzate tra settembre e dicembre 2014, sono state condotte allo scopo di comprendere la costruzione del concetto di eccellenza, nonché per analizzare l'intreccio tra la costruzione discorsiva di tale concetto e le pratiche di selezione delle candidature entro i due dipartimenti. Cercheremo inoltre di porre in relazione la costruzione dell'eccellenza nei processi di selezione con una dimensione di particolare interesse: il genere. Le asimmetrie di genere costituiscono, infatti, un tratto caratteristico degli ambiti accademici e scientifici (Bozzon et al. 2015). Cercheremo quindi di esaminare come il concetto di eccellenza possa inserirsi e declinarsi entro un contesto di formazione delle carriere particolarmente segregato in termini di composizione di genere.

---

<sup>1</sup> Le interviste sono state realizzate nell'ambito del progetto GARCIA - Gendering the Academy and Research: combating Career Instability and Asymmetries, finanziato nell'ambito della call Science in Society del VII Programma Quadro (FP7) della Commissione Europea (Grant Agreement n. 611737).

Come anticipato, il campione di persone da intervistare è stato selezionato all'interno di commissioni di valutazione per la selezione di posizioni da assegniste/i di ricerca e RTD (Tab. 1). Più nello specifico, per quanto concerne il dipartimento SSH sono state condotte 3 interviste con componenti di commissioni di selezione di assegniste/i (2 donne e 3 uomini) e 5 di RTD (1 donna e 4 uomini). Per quanto concerne invece il dipartimento STEM, sono state condotte 3 interviste a membri di commissione per posizioni da assegnista e due per posizioni da RTD. Sul totale delle persone intervistate in questo secondo caso, una soltanto è donna. Tale sbilanciamento si motiva in ragione della complessiva composizione di genere del dipartimento: su un totale di 45 docenti, vi sono solo 3 donne (Ferri et. al. 2016).

**Tab. 1 – Intervistati/e per dipartimento, posizione all'interno della commissione e sesso**

N. intervista	Sesso	Dipartimento	Assegno /RTD	Ruolo nella commissione
1	M	SSH	RTD	Componente
2	M	SSH	RTD	Presidente
3	M	SSH	RTD	Presidente
4	W	SSH	RTD	Componente
5	M	SSH	RTD	Presidente
6	M	SSH	Postdoc	Presidente
7	W	SSH	Postdoc	Componente
8	W	SSH	Postdoc	Presidente
9	W	STEM	Post-doc	Presidente
10	M	STEM	Post-doc	Presidente
11	M	STEM	Post-doc	Presidente
12	M	STEM	RTD	Presidente
13	M	STEM	RTD	Presidente

Le procedure formali che regolano il processo di selezione delle due posizioni analizzate sono molto diversi tra loro. Per quanto riguarda la selezione degli/le RTD, la legge nazionale che regola i concorsi stabilisce che la commissione di selezione sia composta da 3 professori/esse ordinari/ie o associati/e. Sono previste diverse fasi: a) una prima di preselezione che consiste principalmente nella comparazione dei CV e delle competenze attestate, nonché nell'esame delle lettere di referenze, il parere di tre revisori esterni, nominati dal Comitato di Reclutamento di Ateneo; b) l'ammissione alla fase successiva del 10-20% delle candidature originarie (comunque non meno di 6 persone); c) un colloquio dei/le candidate/e ammesse/i con la Commissione. Al termine di questo processo, la Commissione individua la candidatura ritenuta più adeguata per l'assegnazione del bando e il Consiglio di Dipartimento delibera la nomina, sulla base di quanto suggerito dalla Commissione (il cui parere, tuttavia, non è vincolante).

Per quanto riguarda invece la valutazione delle candidature per la posizione di assegnista di ricerca (o post-doc), il regolamento dell'università in questione stabilisce che il dipartimento che effettuerà la nomina presenti al Comitato scientifico dell'ateneo un bando, di cui è responsabile scientifico/a un/a professore/essa associato/a o ordinario/a. Il bando deve contenere: una descrizione scientifica del programma di

ricerca; il /la referente scientifico/a del progetto; i metodi di ricerca utilizzati; le risorse finanziarie a disposizione per l'assegnio di ricerca. La selezione delle candidature è pubblica e viene effettuata da una commissione di tre professori/esse (ordinari/ie e associate/e), nominati dal Direttore del dipartimento.

Infine, risulta opportuno fornire qualche dato di fondo circa il totale dei concorsi effettuati nei due casi studio. Tra il 2010 e il 2013<sup>5</sup>, presso il dipartimento SSH, sono state condotte 6 selezioni per la posizione di ricercatore a tempo determinato (al termine delle quali sono state/i assunte/i 3 donne e 3 uomini) e sono state aperte 17 posizioni per assegniste/i (di cui sono risultati vincitori 5 uomini e 12 donne). Inoltre, dal 2011 in poi tutti gli assegni di ricerca banditi sono stati finanziati nell'ambito di specifici progetti di ricerca, sostenuti da fondi europei, nazionali o locali.

Il dipartimento STEM, dal 2010 al 2013, ha aperto due concorsi per la posizione di ricercatore (RTD) (attribuite rispettivamente a una donna e un uomo); inoltre, sempre nello stesso periodo, ha bandito all'incirca 92 posizioni per assegniste/i (di cui sono risultati vincitori 70 uomini e 22 donne). Le posizioni degli assegnisti di ricerca sono state finanziate dalla Commissione Europea (64%) o da imprese e fondazioni locali (circa il 25%).

### **3. I due contesti organizzativi e la struttura delle opportunità di carriera**

Prima di analizzare più specificatamente la costruzione del concetto di eccellenza all'interno dei processi di selezione, è opportuno focalizzare brevemente l'attenzione su alcune, significative caratteristiche organizzative dei due dipartimenti. Si tratta infatti di due contesti molto diversi fra loro, sotto molteplici punti di vista. In primo luogo, in termini di età organizzativa, essi si collocano in una posizione esattamente opposta: il dipartimento STEM è stato fondato all'inizio degli anni 2000 ed è il più giovane dell'ateneo, mentre, il dipartimento SSH, fondato negli anni '60, è il più vecchio. In linea con la diversa età organizzativa, i due dipartimenti sembrano avere al momento un rapporto differente rispetto al dominante paradigma neoliberale, bastato su assunti di competitività, eccellenza, capacità di attrazione di finanziamenti internazionali e simili:

*“Questo dipartimento è comunque un posto abbastanza unico anche proprio nel panorama europeo. È gente... sono tutti dei treni, sono bravissimi. È molto basato sul merito. Anche io ogni tanto rido e dico che la carta igienica viene distribuita sul numero degli indicatori. Tutto è diviso sugli indicatori, ogni anno ce li ricontiamo.” (STEM, donna, 11)*

*“Non c'è una progettualità per fare una strategia, per investire, per indirizzare il dipartimento da una parte piuttosto che dall'altra. Più di una volta ho usato la metafora del condominio: questo non è un dipartimento, è un condominio e ognuno paga in base ai suoi millesimi e riceve in base ai suoi millesimi. E buona notte. Ci litighiamo su dove mettere le biciclette, ma questo è il massimo della progettualità che ha questo Dipartimento. (SSH, donna, 4)*

Da una parte, abbiamo un dipartimento giovane, a forte vocazione internazionale, piuttosto dinamico nella sua capacità di attirare fondi di finanziamento su base progettuale: nel 2013 erano attivi al suo interno ben 147 progetti, di cui 106 internazionali. Nel dipartimento SSH, nello stesso anno, erano attivi 39 progetti di ricerca, di cui 29 finanziati a livello locale (Peroni et al. 2015). Dall'altra, un vecchio

“condominio litigioso”, descritto come un’organizzazione priva di una chiara progettualità scientifica. A rafforzare tale dinamica, va aggiunta la questione - certamente non secondaria in termini di struttura delle opportunità - della molto diversa collocazione dei due settori in relazione al mercato. Il dipartimento STEM si presta ad una relazione stretta con il mercato, anche, come vedremo, in termini di assorbimento di una consistente quota di ricercatrici/tori, mentre il dipartimento SSH ha con esso rapporti assai più laschi.

Gli elementi sinora messi in luce si traducono, infine, nei canali di selezione stessi e nella determinazione dello spazio di reclutamento:

Il nostro master ha un 50% di studenti italiani e un 50% di studenti internazionali. Nel dottorato [...] abbiamo addirittura più studenti internazionali. [...] Il nostro è un gruppo di lavoro eterogeneo, internazionale. Tutti i nostri gruppi di lavoro sono quasi tutti gruppi di lavoro con persone che provengono da diversi paesi. (STEM, uomo, 11)

Idealmente penso si avrebbe un misto tra persone cresciute qui e che quindi hanno socializzato nel loro ambito, però anche con una visione di fuori. Un reclutamento esterno facciamo decisamente fatica a farlo qui. Faccio un esempio molto banale. Quando ho fatto il mio PhD [non in Italia] guadagnavo lo stesso salario che ho adesso. [...] Come faccio io a reclutare una persona da un contesto tedesco, inglese, olandese quando li pago la metà?” (SSH, donna, 8)

Nei due contesti, la gestione delle call si muove attraverso canali molto diversi fra loro. Nel caso del dipartimento STEM, la proiezione verso uno scenario internazionale e l’alta mobilità sono incentivate sin dalle prime fasi della formazione, persino nella composizione di master e corsi di dottorato. Per quanto concerne più nello specifico gli assegni di ricerca (che rappresentano la gran parte delle posizioni aperte, poiché, come abbiamo visto, il dipartimento lavora prevalentemente su progetti finanziati esternamente)<sup>2</sup> la remunerazione è abbastanza competitiva rispetto al contesto europeo, per quanto non equiparabile<sup>3</sup>. Tale elemento risulta assai significativo in termini di composizione dei gruppi di ricerca, che si caratterizzano per un alto grado di internazionalizzazione e di mobilità.

Nel caso del dipartimento SSH, al contrario, viene sollevato un problema di difficoltà di internazionalizzazione, dovuta all’impossibilità di rendere le remunerazioni degli assegni di ricerca anche solo minimamente competitive rispetto al contesto europeo<sup>4</sup>. Tale elemento si traduce anche in una maggiore difficoltà a rendere misti e mobili i gruppi di ricerca che, in un contesto di scarsità di risorse e di difficoltà di stabilizzazione di

---

<sup>2</sup> Tra il 2011 e il 2013 nel dipartimento STEM sono stati banditi 90 assegni di ricerca e 2 posizioni da ricercatore a tempo determinato (RTDa), mentre nel dipartimento SSH sono stati banditi 12 assegni di ricerca e 4 posizioni da ricercatore a tempo determinato (Peroni et al. 2015).

<sup>3</sup> A differenza degli stipendi dei ricercatori a tempo indeterminato, che sono fissati a livello nazionale, gli importi degli assegni di ricerca possono essere direttamente fissati dai dipartimenti e dai titolari dei fondi sui quali sono finanziati. L’ultima disposizione normativa fissa il minimo retributivo a 1937 euro.

<sup>4</sup> Gli importi annuali degli assegni offerti presso il dipartimento SSH sono di solito fissati al minimo di legge o comunque non superiori agli stipendi base dei ricercatori a tempo determinato (indicativamente tra i 1450 e i 1800 euro al mese) (Ferri et al. 2016).

ricercatori/trici nelle prime fasi della carriera, tenderanno a riprodursi allo scopo di garantire il più a lungo possibile l'occupazione della "domanda interna".

Dopo aver tratteggiato alcuni degli elementi di fondo indispensabili per comprendere i due contesti organizzativi in esame, ci concentreremo ora più nello specifico sulla costruzione di processi di selezione "eccellenti".

#### 4. La costruzione di processi di selezione eccellenti

In questa seconda parte il nostro contributo si focalizza più strettamente sull'analisi e sulla decostruzione del concetto di eccellenza all'interno dei processi di selezione a cui gli/le intervistate hanno preso parte. In primo luogo, è opportuno concentrarsi sulle modalità di reclutamento interne ai due dipartimenti:

Una cosa molto diversa [...] sono i cosiddetti concorsi per posizioni di RTDa o soprattutto RTDb. Lì sì che c'è un impegno diciamo, una promessa [...] L'impostazione lì è diversa. È di prendere una persona per tre anni rinnovabile a tre anni, con l'impegno che se la persona, una persona valida, che riesce ad inserirsi bene nell'ambito del gruppo di ricerca e ad essere una persona positiva che porta attività c'è quasi l'impegno poi a farlo diventare professore associato. [...] Mentre gli assegni di ricerca sono legati a progetti contingenti, quindi, quello che andiamo a valutare è la disponibilità e l'impegno per questo periodo, non per un periodo maggiore. (STEM, uomo, 11)

Nel caso RTD io voglio prendere qualcuno che spero aiuti lo sviluppo della mia disciplina. Nel caso di un assegno può essere un bisogno meno generale e più circoscritto, ho bisogno di qualcuno che mi dia una mano [in un progetto]. Per cui voglio dire [che] la competenza di un assegnista può essere senza gravi danni più ristretta di quello di un RTD. [...]. Nel caso dell'RTD sì, non subito, però come dire il ricercatore è un bisogno, tra virgolette, universale nelle discipline. L'assegnista è un bisogno specifico del progetto. (SSH, uomo, 1)

In entrambi i dipartimenti emerge una netta divisione tra le due figure, in termini di aspettative. Nel caso degli assegni, la narrazione formale prevalente è che chi viene selezionato deve essere semplicemente un buon artigiano del sapere, in grado di prestare la propria opera scientifica al progetto in questione, in termini di competenze, profilo di ricerca e raggiungimento degli obiettivi. Il carattere del rapporto richiesto è chiaramente temporaneo e sulla persona in questione non vengono poste aspettative di altra sorta.

Nel caso delle posizioni da RTD, al contrario, la richiesta è quella di essere in grado di contribuire al dibattito e allo sviluppo della disciplina, alla vita del gruppo di ricerca e del dipartimento. Dunque, di costituire 'una promessa', su cui il dipartimento a sua volta scommette, nell'ottica di una futura stabilizzazione. Emerge, dal complesso delle interviste condotte, una linea di demarcazione tra la massa che costituisce 'la manodopera' della ricerca e il ristretto gruppo di coloro che invece possono costituire delle 'vere' promesse scientifiche e tale narrazione corrisponde perfettamente all'attuale, disintegrato, sistema di carriera accademica, nel quale, per sintetizzare con una citazione extra accademica 'uno su mille ce la fa' (Morandi, 1985)

Entrando nel vivo dei criteri di selezione - e, soprattutto, della loro ricostruzione narrativa da parte dei/le reclutatori/trici - per quanto concerne più specificatamente le posizioni da assegnista, le caratteristiche di tali figure 'di manovalanza' sono tendenzialmente condivise presso entrambi i dipartimenti e si riassumono in una generale adeguatezza del profilo scientifico rispetto alle richieste di ricerca:

Formazione vuol anche dire che si sa dove la persona è stata formata. Ad esempio se so che vien fuori dal PhD di Oxford posso contarci che ha una certa formazione e quindi sarei più propensa. Ma si sa qualcosa anche rispetto al supervisore. Un candidato che sa già qualcosa di questo ambito, per non cominciare da zero. [...] Altre competenze più generali sono l'autonomia del lavoro. [...] Quello che serve è una persona molto output-oriented, soprattutto se deve lavorare all'interno di progetti. (SSH, donna, 8)

Prima i titoli, la storia accademica e anche la qualità della storia accademica [...] le istituzioni da dove gli studenti provengono. Una prassi abbastanza utilizzata: su un elenco di istituzioni per cui prendiamo le istituzioni che sono presenti in ranking internazionali [...] La seconda competenza il tipo di ricerca che stiamo svolgendo e lì certo una grossa parte riguarda i titoli, ma un'altra parte riguarda il curriculum vitae, cioè le sue esperienze extra accademiche. Che dipendono da caso a caso. Anche l'aspetto delle pubblicazioni è importante: il numero, dove sono state fatte, gli argomenti. Noi valorizziamo molto le mobilità [...] siamo molto attenti alle competenze linguistiche, per la maggior parte sono competenze di lingua inglese. (STEM, uomo, 11)

Nel caso del dipartimento STEM, vi è una tendenza a restituire una narrazione maggiormente dettagliata di requisiti differenti che, combinati insieme, danno luogo alla scelta (formazione, pubblicazioni, esperienze extra accademiche, mobilità, competenze linguistiche), mentre nel caso del dipartimento SSH viene dato un maggior risalto alle esigenze legate alla ricerca (adeguatezza della formazione rispetto al progetto, autonomia, capacità di pubblicazione, attitudine output-oriented). Al di là degli accenti diversi, nel complesso i criteri condivisi sono legati ad una formazione adeguata (e certificata dalla comunità scientifica di riferimento e dai suoi criteri reputazionali), così come l'orientamento più specifico ai temi di ricerca in questione. In sostanza, si cerca un profilo adeguato, ben formato, che soddisfi vari standard di qualità (più che di eccellenza) per poter svolgere un buon lavoro nel campo di uno specifico progetto.

Le principali differenze che emergono fra i due dipartimenti nella selezione di assegniste/i rispecchiano la loro differente struttura delle opportunità di ricerca e hanno a che fare con il già citato tema dell'internazionalizzazione:

Noi facciamo sempre una call internazionale, sempre, informale, in cui chiediamo delle manifestazioni d'interesse, parliamo con le persone per spiegarli bene [...]. Tenga conto che nel mio gruppo due terzi, tre quarti delle persone non hanno studiato a Trento. È gente che viene da fuori [...] gli italiani saranno il 20%. Quindi noi facciamo sempre una call internazionale, poi la gente applica, tendenzialmente noi facciamo una call con tutti i miei canali degli amici. Dico "Se avete delle persone brave, quello che è, mettetele dentro e dite loro di applicare. (STEM, uomo, 10)

La procedura ufficiale ci obbliga a fare, penso anche giustamente, le selezioni e i concorsi. Però nel nostro caso è una procedura che in moltissime situazioni è abbastanza fittizia [...] L'equipe la costituisco sulla base delle mie conoscenze, delle persone che sono disponibili, nel senso che non hanno altri incarichi che non sono coinvolti in quel momento [...]. Adesso mi stanno arrivando diversi conti terzi e io non ho più l'equipe di prima, perché molti sono andati da altre parti. Adesso non è che posso suonare il tamburo e richiamare la tribù. Quindi dovrò andare a cercare qualcun altro, non è facile andare a cercare qualcun altro. Quindi probabilmente dovrò anche fare qualche scelta al buio. (SSH, uomo, 6)

Nel caso del dipartimento STEM risulta evidente che la comunità scientifica di riferimento a cui si fa appello ha un carattere internazionale, in maniera del resto coerente rispetto al profilo del dipartimento stesso e alla composizione dei gruppi di lavoro. I profili richiesti si muovono su una piazza internazionale, sono però al contempo accompagnati da referenze, attestati dall'appartenenza alla comunità scientifica internazionale di riferimento rispetto al progetto e al gruppo di ricerca responsabile della selezione.

Nel caso del dipartimento SSH, le posizioni da assegnista sono invece prevalentemente finalizzate al prolungamento delle carriere precarie già interne ai vari gruppi di ricerca. Solo nell'eventualità in cui, a causa di periodi relativamente lunghi di assenza di finanziamenti, le risorse interne siano 'migrate' altrove, il gruppo di ricerca ricorre a canali di reclutamento esterni. Tale scelta è tuttavia vista come un 'salto nel buio' rispetto alle consolidate expertise delle/i precarie/i, che rimangono così sospesi in una condizione ambigua, fatta di internità ed esternità al gruppo stesso (Bellè et al. 2015). Anche per quanto concerne invece la figura di RTD, le ricomposizioni narrative raccolte tratteggiano un quadro all'incirca simile:

Le pubblicazioni internazionali, le riviste che appaiono fornite di impact factor valevano un certo punteggio, quelle internazionali in riviste non inserite all'interno di Scopus o di Google Scholar avevano un altro punteggio, quelle italiane un altro ancora [...] Diciamo che ogni prodotto scientifico aveva il suo specifico punteggio. [...] Dunque a me la categoria eccellenza non piace granché. [...] Quelle robe lì non ci credo. Dipende dal significato che vogliamo dare all'eccellente, allora è la stessa differenza che c'è tra geniale ed ingegnoso. (SSH, uomo, 1)

L'impatto scientifico e la qualità dell'attività scientifica che è stata sviluppata, questo è il parametro numero 1. Dopodiché, viene valutata la capacità di sviluppare attività scientifica, anche legata alla partecipazione a progetti di ricerca [...] viene valutata anche l'esperienza didattica [...] è chiaro che se parlo di eccellenza a livello di posizione di RTD la cosa probabilmente si declina nel fatto di avere una persona che ha fatto attività di alto profilo in tutte le varie aree che dicevamo prima. (STEM uomo, 13)

I due stralci possono sembrare opposti, poiché da una parte vi è una certa criticità nei confronti del concetto di eccellenza, mentre nel secondo caso tale categoria non viene messa in questione. Tuttavia, dal punto di vista delle procedure di valutazione che vengono ritenute adeguate, emerge un approccio tendenzialmente condiviso, che è quello che abbiamo definito 'approccio computazionale'. Sulla base principalmente delle

pubblicazioni, del loro numero e della loro qualità, si tratteggiano profili qualitativamente più o meno alti. Al centro di questo approccio vi è la produttività scientifica e, sia detto per inciso, poiché il tema meriterebbe una trattazione assai più estesa, una pressoché totale marginalizzazione della didattica, che anche nel complesso delle interviste viene assai poco tematizzata, venendo messa in secondo piano senza spendere su tale scelta particolari riflessioni.

L'approccio computazionale nel dipartimento STEM sembra essere condiviso in maniera piuttosto diffusa e pare adattarsi bene al generale sistema di lavoro e di carriera di quel contesto organizzativo:

Guardare solo ai numeri sicuramente non è corretto probabilmente, però dalla mia esperienza hai che sono fortemente correlati; è difficile pensare a qualcuno molto noto nel proprio settore e scoprire che non pubblica, non è citato, le cose sono abbastanza correlate nel nostro settore (STEM, uomo, 13)

Avere certe competenze certificate e soprattutto avere un curriculum che certificasse certe competenze e quindi non basate sull'estro della persona. Un numero massimo di pubblicazioni, che garantiva un criterio quantitativo dei criteri che dicevano "la persona ha la sua qualità e viene giudicata sulla base di tot numero di pubblicazioni, giudicata sugli indicatori bibliometrici (STEM, uomo, 12)

Rispetto all'omogeneità narrativa del dipartimento STEM, in quello SSH si insinuano invece maggiori crepe, che mettono in questione due aspetti problematici in particolare:

[...] noi andiamo avanti a indici bibliometrici e l'eccellente è il più abile, che ha saputo piazzare meglio le sue pubblicazioni. Che non è per me una qualità di eccellenza, ma una qualità di abilità. [...] in quel momento emerge semplicemente l'abilità, che è sicuramente una dote, non è certo un difetto, però non è che quella dote mi garantisce l'eccellenza reale. L'eccellenza reale secondo me si riesce a stabilire solamente leggendo materialmente le cose che questi hanno scritto. Bisogna fare la fatica di leggere (SSH, uomo, 3)

Le condizioni base non sono quelle che favoriscono questa trans-multi-pluri disciplinarietà, di sicuro, anzi più uno è puro meglio è proprio, no? È una è una classica riproduzione del mainstreaming, no? Perché uno si può occupare di aspetti che non sono centrali nella disciplina, ma perché soprattutto entra in un campo che può essere rilevante, ma dove contribuiscono altre discipline, no? E queste figure multi composite sono quelle che vengono di sicuro più penalizzate da un sistema del genere. (SSH, uomo, 2)

La prima crepa nella narrazione improntata al paradigma computazionale viene espressa rispetto ai criteri bibliometrici stessi. Qui si apre un tema complesso, che chiama in causa la capacità degli indicatori di approssimarsi e di misurare effettivamente la qualità. Al contempo, non è un caso che l'insoddisfazione verso tali criteri emerga proprio nel dipartimento SSH che, per la collocazione e storia delle riviste della disciplina presenta minore diffusione delle pratiche di indicizzazione delle riviste, base della costruzione degli indicatori bibliometrici.

La seconda crepa si lega in una certa misura alla prima e ha a che fare con la questione della interdisciplinarietà. Viene messo in luce da uno degli intervistati come l'attuale sistema di valutazione dei profili, nonostante i proclami teorici, tenda a penalizzare le

figure ibride, situate ai confini tra settori disciplinari e ambiti di interesse. Tale penalizzazione avviene per varie ragioni, tra cui il più valutato degli elementi concorsuali, vale a dire gli esiti di pubblicazione, che verosimilmente saranno meno lineari, o quantomeno meno linearmente quantificabili, soprattutto perché non legati ad un'unica comunità di riferimento e ai suoi sistemi reputazionali (formali e informali).

Nei due dipartimenti emerge un paradigma di eccellenza dominante, basato sul primato delle pubblicazioni e del loro calcolo, nonché sulla minore importanza della didattica. Tuttavia, come abbiamo visto, gli accenti sono diversi: da un lato, abbiamo un grado di omogeneità e coerenza del paradigma computazionale; dall'altro, si insinuano contraddizioni, crepe, dubbi e ambiguità che rendono il paradigma meno totalizzante. Tali differenze sono da attribuire (benché non esclusivamente), secondo la nostra interpretazione ad una questione di sistemi e modelli di carriera, che rimangono ancora profondamente differenti all'interno dei due contesti:

No, no, l'idea del precario permanente all'università che poi ti fanno un piacere a 40 anni a farti diventare associato è una cazzata. Tu fai il PhD, lo finisci a 27 anni, 3 anni di post doc, da post doc diventi direttamente associato, se sei bravo a 35 anni sei associato. È così in tutti i posti top, e così da noi. (STEM, uomo, 10)

Ci sono due logiche compresenti. Da sempre c'è una logica di tipo protettivo, di tipo oggettivo e garantista che dice [che] le carriere vanno valutate sulla base dell'anzianità della produttività [...]. E dall'altra parte c'è la logica della professione che dice: vorrei poter puntare sulle potenzialità e non sulla carriera, quindi per dire non sull'anzianità. E queste sono due logiche, una professionale e l'altra burocratica, [...] Solo che nella prima posso dire non so, questa persona ha prodotto tot articoli, tot di insegnamento. È quantificabile. Sulle potenzialità chiunque può dire questo è un giovane o una giovane di belle speranze. Ma le speranze come faccio a renderle misurabili e a codificarle? [...] Questa è una contraddizione che rimarrà sempre aperta, perché è vero che c'è una responsabilità per aver utilizzato una persona per lungo tempo. Contemporaneamente non è che se la blocchiamo per non assumerci responsabilità... (SSH, donna, 4).

Le numerose differenze tra i due dipartimenti, che abbiamo diffusamente esplorato nel precedente paragrafo (età organizzativa, rapporto con il mercato del lavoro, presenza di fondi esterni, numero di post doc assunti attraverso progetti di ricerca esterni) trovano preciso rispecchiamento nei due estratti qui riportati che, a loro volta, tratteggiano modelli di carriera differenti. In un caso, vediamo dipinto il modello idealtipicamente neoliberale: rapido, giovane, diretto e, come già più volte emerso rispetto al dipartimento in questione, chiaramente internazionale. Certamente un idealtipo, che dunque sussume la complessità del reale, ma in grado di indicare una direzione verso cui la struttura organizzativa è avviata. Nel secondo caso, viene dipinto un contesto conteso fra logiche differenti (forse un contesto in transizione?). Da una parte, la logica che potremmo sintetizzare nella 'stabilizzazione dopo l'attesa' e, dall'altra, la logica 'della giovane promessa'. Al di là della difficoltà a definire ciò che una 'buona promessa' possa essere, lo stralcio mette in evidenza un problema strutturale che caratterizza il dipartimento in questione: la tensione irrisolta tra il modello di carriera neoliberale,

indiscusso nel dipartimento STEM, e la realtà concreta del dipartimento stesso, fatta di prolungata precarietà e assenza di prospettive di stabilizzazione.

Tutti i concorsi a cui ho partecipato ho la fierezza di poter dire che i candidati ora sono mediamente tutti professori associati, professori ordinari. E nel mondo scientifico [...] sono quelli che hanno H-index molto, molto importanti. Quindi quello è una certificazione che la persona è una persona molto valida. (STEM, uomo, 13)

“Non funziona [il sistema di selezione] perché i concorsi son troppo pochi. Ma quando lei fa un concorso ogni quindici anni, cosa pensa che accada? È chiaro che di fatto la situazione... potrebbe starci un concorso ogni anno. Allora, un concorso ogni anno è normale. Ma se lei comincia a fare un concorso non ogni due anni, ogni cinque anni, ogni sette anni... Ma qui si va alla follia, si va alla follia. Questo naturalmente non avviene a caso, ma è il punto di arrivo di una serie di scontri accademici prolungatisi per decenni e queste sono state le conseguenze.” (SSH, uomo, 3)

Nel caso del dipartimento STEM, si conferma l'adesione organizzativa al paradigma neoliberale (e ai suoi indicatori di merito e qualità), che rispecchia sistemi di reclutamento e carriera effettivamente già in essere. La logica computazionale dice dunque di uno scenario che esiste, nella pratica. Il caso del dipartimento SSH appare decisamente diverso, in primo luogo a causa di un problema strutturale che incombe e influenza pesantemente i processi di selezione: la scarsità di posti disponibili (e di concorsi banditi), entro un sistema che non riesce ad assorbire in maniera anche solo minima domanda interna. Entro una condizione di assoluta scarsità di risorse e dunque di forte competizione, il quadro è aggravato dalla presenza di “scontri accademici prolungatisi per decenni”, sovente legati all'allocazione di risorse già scarse.

## **5. Il genere nell'eccellenza: tra neutralità meritocratica e incorporazione neoliberale**

Passiamo ora all'analisi dell'intreccio tra costruzione narrativa del concetto di eccellenza e dimensione di genere, a partire dall'illustrazione del discorso dominante all'interno dei testi di intervista, presso entrambi i dipartimenti:

L'equilibrio di genere... spero che non la offenda se le dico che per me non è un criterio, è un qualcosa che deve star fuori dall'Università. Io voglio gente brava [...]. A me interessa che siano bravi. Il problema, per quanto riguarda il genere, secondo me va risolto a monte. [...] Il vero dramma secondo me di questo Paese è che non ci son servizi per i bambini e quindi per le madri [...] Allora alcuni anni fa abbia fatto un'opera molto positiva, almeno sulla carta [...] abbiamo istituito un asilo nido interno. [...] Ora è chiaro che questo non implica una perfetta parità di situazioni tra l'uomo e la donna, questo ci è in qualche modo prevenuta dal nostro essere fisico ecc. ecc. no? (SSH, uomo, 5).

Bè intrinsecamente una donna ha un svantaggio oggettivo, ma non perché ci siano uomini maschilisti nel nostro dipartimento, perché comunque sia se devi fare un figlio puoi metterla come vuoi ma lo devi fare tu. Quindi c'è quello svantaggio lì, che se non fai politiche proattive che in Italia non si

fanno e che purtroppo anch'io stupidamente non ho fatto quando ero direttore di dipartimento... poi alla fine [...] chiaro che poi alla fine pubblici meno, viaggi meno, poiché hai il bambino di 2-3 anni, quindi l'unico vero, l'unico vero svantaggio è strutturale. (STEM, uomo, 11)

Posta di fronte alla questione delle asimmetrie di genere all'interno delle carriere scientifiche (e nei due dipartimenti), la maggior parte delle persone intervistate sembra condividere la medesima interpretazione, riassumibile in tre principali assi argomentativi. In primo luogo, la qualità (e con essa l'eccellenza), sono concetti neutrali, non hanno genere, così come il merito (vale a dire il criterio/principio valutativo che dovrebbe organizzare le selezioni). Dunque, viene rigettata ogni eventualità di collegamento tra costruzione di canoni di merito e genere, in nome di una visione della qualità neutrale, disincarnata, avulsa dal suo concreto contesto di ri/produzione (chi e dove concretamente ha contribuito a costruire il dibattito, la comunità scientifica, le pratiche di selezione ecc.).

In secondo luogo, tutte le ragioni delle disparità attuali (numericamente, dunque discorsivamente innegabili) vengono ascritte al tema della maternità, intesa come una inevitabile, 'intrinseca' fonte di disuguaglianza. Secondo la costruzione lineare e iperproduttivista di carriera che abbiamo visto emergere nel paragrafo precedente l'unica, vera fonte di disagi e problemi è appunto la forzata pausa legata alla nascita e ai primi mesi di vita di un eventuale, ipotetico figlio. Inoltre, la maternità viene costruita in termini estremamente deterministi ed essenzialisti, come un'esperienza che - per natura e radicamento nella sessuazione dei corpi - ha una forte influenza sulla carriera delle donne ma non su quella degli uomini, senza nessuna attenzione ad aspetti di costruzione sociale della maternità e della genitorialità stessa.

La maternità si lega poi al terzo elemento comune, che potremmo definire come 'altrovismo'. Quando si parla di asimmetrie di carriera entro lo specifico contesto in cui le persone intervistate lavorano, nelle argomentazioni il problema sembra sempre essere 'altrove' - nei lacunosi sistemi di welfare aziendale o statale, soprattutto - ma mai nel contesto organizzativo e nella cultura professionale. Così come la maternità in un certo senso diviene l'impedimento principe (incontrovertibile, innegabile, irrimediabile) che sta altrove rispetto alla questione posta ma la condiziona sempre e comunque, anche gli altri elementi di ostacolo sono anch'essi sempre altrove e non chiamano mai in causa le pratiche e i sistemi di reclutamento e carriera interni.

Nel corpus di interviste convivono infine due posizioni tra loro opposte rispetto alle politiche di equità e alle azioni positive volte al ribilanciamento di genere:

Quello che la signora Rettrice ha messo in piedi, questa politica di sostegno al genere meno rappresentato, quello che definisce lei, e va bene, il Dipartimento ha approfittato di questa faccenda. Se mi ricordo bene i primi 4 o 5 nuovi professori associati sono tutte donne e quindi da questo punto di vista le misure di realizzazione di parità di genere ci sono. Se poi la sua domanda è se io condivido questa roba qui? La risposta è no. [...] Perché mi sembrano criteri arbitrari. Nella università che io ho in mente devo essere cieco a tutto quello che non sia qualità scientifica, condizionatamente all'esistenza di condizioni di parità nella più ampia società. (SSH, uomo, 1)

Questa roba qua [l'importanza di misure di riequilibrio di genere nelle selezioni] l'ho capita dopo quando c'era questo professore di Toronto a cui

ho fatto vedere il bando. “Ma come, non fai niente per le donne?”. Ho risposto “Ma per me vince il migliore”. Mi ha detto “No, non vale” [...]. Infatti ho chiamato io \*\*\* [una donna], ho chiamato io varie persone, ma se uno va a vedere, secondo me nel mio dipartimento non ci sono abbastanza donne. [...] Ad esempio in Austria c’è il numero minimo fissato [...] Nella misura in cui non è rendita di posizione, ma il numero minimo fissato per le donne diventa un modo per fare una policy [...] Crea vantaggio, anche perché ci sono statistiche che dimostrano che un buon mix di uomini e donne è meglio che solo uomini o solo donne, no? (STEM, uomo,11)

Il primo degli stralci ben esemplifica la posizione maggioritaria tra le persone intervistate e ha il pregio di esprimere con chiarezza ciò che non tutti giungono ad esplicitare così nettamente, vale a dire la contrarietà totale rispetto alle misure che incidono direttamente sul reclutamento. Tale posizione è motivata dalla già discussa concezione ‘oggettiva’ dei processi di selezione stessi, che dalla neutralità del merito, della qualità e dell’eccellenza: valori che, se presenti, si riconoscono, spiccano, emergono. La riconoscibilità del merito non deve accompagnarsi a politiche di alcun tipo, che concorrerebbero solo ad inquinare un processo di valutazione che, nel suo afflato verso l’oggettività, rivela ascendenze marcatamente positiviste. Il secondo stralcio esemplifica invece molto efficacemente l’incorporazione di determinate politiche di equità all’interno del paradigma neoliberale e nella cornice argomentativa dell’eccellenza stessa. Divenire consapevoli del ‘problema’ è segno di innovazione, capacità di stare al passo con il dibattito e le pratiche internazionali, in una logica di competitività, di valorizzazione dei talenti e, soprattutto, di capacità di saperseli assicurare rispetto agli atenei ‘concorrenti’. In questo senso, il cerchio si chiude e il sistema che ha prodotto ‘il problema’ incorpora anche le soluzioni, che rafforzano il modello stesso.

## 6. Cenni conclusivi: quando il serpente si mangia la coda

Appare infine opportuno richiamare in breve gli elementi salienti emersi dall’analisi. Possiamo affermare che, in un piano di ricomposizione narrativa tendenzialmente condiviso dai due dipartimenti, emergono differenze principalmente legate al loro diverso posizionamento rispetto all’orizzonte neoliberale che informa il contesto della ricerca accademica. Il dipartimento STEM, come abbiamo visto, aderisce ad esso in maniera pressoché completa, anche e soprattutto in termini di modelli di carriera (veloci, giovani, internazionali). Il dipartimento SSH sembra tendere verso tale orizzonte (o, forse, è più appropriato dire che tale orizzonte ingloba il dipartimento), tuttavia con numerosi elementi di contraddizione. Si tratta di un’organizzazione in cui le carriere dei giovani precari (pochi e interni) rimangono a lungo in attesa di una stabilizzazione pressoché impossibile, a causa della scarsità di concorsi.

Il rapporto di maggiore o minore adesione al paradigma neoliberale ha un ruolo fondamentale nelle costruzioni discorsive raccolte. In primo luogo, nel prevalere dell’approccio computazionale che, abbiamo visto, risulta essere l’orizzonte narrativo di riferimento di gran lunga egemonico, con i suoi rilevanti corollari in termini di primato della produttività scientifica e di adeguate modalità di misurazione della stessa (più o meno codificate a seconda della disciplina).

In secondo luogo, l’orizzonte neoliberale influenza non solo il tipo di discorso, ma anche il suo grado di pregnanza. Se, infatti, il paradigma computazionale ha la coerenza di una

narrazione compatta e omogenea nel caso del dipartimento STEM, in quello SSH il discorso perde di compattezza, per lasciar spazio a contraddizioni e balbettii. Contraddizioni che si coagulano attorno a due nuclei principali: la questione delle pubblicazioni (indicatore di abilità strategica o di eccellenza?) e della interdisciplinarietà come elemento penalizzante, poiché generatore di ‘complessità computazionali’ che eccedono le attuali capacità di codifica.

Un altro aspetto di rilievo attiene poi alla questione della separazione, del dualismo discorsivo introdotto a proposito delle figure precarie, suddivise tra ‘manovalanza cognitiva’ – le/gli assegniste/i – impiegata a progetto (in senso temporale e scientifico) e ‘promesse intellettuali’ – i/le ricercatori/trici – il cui orizzonte è la stabilizzazione nel sistema della ricerca, in quanto risorse indispensabili allo sviluppo della disciplina. Una categorizzazione interessante, per diversi ordini di motivi. Innanzitutto, per il suo riproporre implicito di antichissime dicotomie culturali fra alto e basso, pratico e intellettuale, artigianale e artistico (maschile e femminile, potremmo aggiungere, osando nemmeno poi molto). In secondo luogo, per l’introduzione discorsiva, del tutto fittizia rispetto al piano di realtà, di una netta separazione tra le due figure e i due percorsi che al contrario, nella pratica, sono uno propedeutico all’altro, nonché esperienzialmente concatenati. Le narrazioni raccolte non parlano mai del passaggio tra uno stato e l’altro ed è invece proprio lì, nella possibilità di attuare quel passaggio, che si gioca effettivamente la possibilità di restare nel sistema della ricerca universitaria. Dunque le narrazioni di selezionatori e selezionatrici tendenzialmente tacciono ciò che più conta, ma che è al contempo più difficile da catturare. In terzo luogo, perché questo tacere non è casuale, né innocente (come quasi mai lo sono i silenzi del discorso): si tratta infatti di una ricomposizione narrativa nel senso più pieno del termine, che opera distinzioni ex post, che in una certa misura contribuiscono a dare senso al sistema stesso (e alle sue espulsioni).

Infine, emerge una compattezza narrativa dal sapore giustificatorio anche per quanto concerne l’intreccio tra eccellenza e genere. La narrazione egemone, come abbiamo visto, si gioca su tre assi. La neutralità del ‘buon sapere’ che, ancora una volta seguendo profonde radici, è neutrale e disincarnato. Neutrale è la buona scienza, così come ciechi alle ‘piccolezze’ della vita incarnata devono essere i criteri per misurarla e riconoscerla. Unico elemento di corporeità ammesso (e necessario) nell’ordine del discorso è la maternità: ‘fatto’ corporeo incontrovertibile, che incombe e condiziona la vita delle donne, con la nuda forza che è propria di tutto ciò che è inciso nei corpi (corpi che sono tempio discorsivo del naturale e oggettivo e punto di torsione del discorso stesso, che lì pone la barriera dell’indicibile).

Il problema è sempre altrove: dall’altrove del corpo, all’altrove delle organizzazioni, che non sono mai in gioco nei discorsi, non sono mai parte in causa dell’analisi, non sono mai dentro il quadro ma sempre fuori, sullo sfondo, al limite anch’esse vittime di un problema le cui responsabilità e possibilità di risoluzione sono altrove (soprattutto nei sistemi di welfare, che infatti ‘non aiutano le donne’).

Unica crepa in un discorso altrimenti condiviso in maniera pressoché corale, la visione delle politiche e delle azioni di riequilibrio, che sono molto legate al tema delle selezioni (e poco, ad esempio, a quello della costruzione dei percorsi di carriera, coerentemente con un ordine narrativo lontano dalle pratiche). Le posizioni tendono in questo caso a polarizzarsi tra sostenitori di un *laissez-faire* delle selezioni, in nome della neutralità del merito e il sostegno alle misure stesse, lette in chiave di modernizzazione,

internazionalizzazione, vantaggio competitivo nel raggiungimento di standard di eccellenza e nell'accaparramento di risorse. E qui il cerchio si chiude, nel punto di contatto tra la testa e la coda del serpente, ovvero nell'atto di incorporazione narrativa delle soluzioni nello stesso paradigma – quello dell'accademia neo liberale – che, se il problema non lo ha generato, di certo contribuisce a mantenerlo in essere.

## Bibliografia

- Addis E. (2008) "Genere ed eccellenza", *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2: 199-230.
- Bellè, E., Bozzon, R., Murgia, A., Peroni, C. and Rapetti, E. (2015) "Fare ricerca in e su l'Accademia. Vecchie questioni metodologiche e nuove pratiche di osservazione riflessiva", *AIS Journal of Sociology*, 5: 143-154.
- Bozzon, R.; Donà, A.; Villa, P.; Murgia, A.; Poggio, B. (2015). Background Policy Report on Italy. In Le Feuvre, N. (a cura di), *Contextualizing women's academic careers: Comparative perspectives on gender, care and employment regimes in seven European countries*. GARCIA working papers, n. 1, University of Trento, pp. 3-60 ([http://garciaproject.eu/?page\\_id=52](http://garciaproject.eu/?page_id=52))
- Bozzon R., Murgia A., Poggio B. (2015) Quantitative report on Leaky Pipeline phenomenon in Italy. In Dubois-Shaik F. e Fusulier B. (a cura di) *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries*, GARCIA working papers n. 5, University of Trento, pp. 7-31. ([http://garciaproject.eu/?page\\_id=52](http://garciaproject.eu/?page_id=52))
- European Commission (EC) (2016), *She figures 2015*. ([https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub\\_gender\\_equality/she\\_figures\\_2015https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub\\_gender\\_equality/she\\_figures\\_2015-final.pdf](https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf))
- Ferri, D., Bozzon, R., Murgia, A., Poggio, B. (2016) Italy, in Dubois-Shaik, F. and Fusulier B. (eds.) *Experiences of Early Career Researchers/Academics: a Qualitative Research on the Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in six European Countries*. GARCIA working paper, n. 11, University of Trento, pp. 12-66 ([http://garciaproject.eu/?page\\_id=52](http://garciaproject.eu/?page_id=52))
- Knights, D. e Richards, W. (2003) "Sex discrimination in UK academia", *Gender, Work & Organization*, 10, 2: 213– 38.
- Morandi, G. (1985) *Uno su mille*. RCA Records, Roma.
- Musselin, C. (2005) "European academic labor markets in transition", *Higher Education*, 49, 1-2: 135-154
- O'Neill, M. (2014) "The Slow University: Work, Time and Well-Being", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 5(3)14. (<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/2226/3696>)
- Peroni, C. Murgia A., Poggio B. (2015) Italy, in Herschberg, C., Benschop, Y. e Van den Brink M. (a cura di) "Constructing excellence: the gap between formal and actual

selection criteria for early career academics”, *GARCIA working papers*, n. 2, University of Trento, pp. 5-42 ([http://garciaproject.eu/?page\\_id=52](http://garciaproject.eu/?page_id=52))

Van den Brink, M. e Benschop, Y. (2012), “Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs”, *Organization*, 19, 4: 507-524.

Ylijoki O.H. (2010) “Future orientations in episodic labour: Short-term academics as a case in point”, *Time & Society*, 19, 3: 365-86.

Ylijoki, O.H. e Mäntylä, H. (2003) “Conflicting time perspectives in academic work”, *Time & Society*, 12, 1: 55-78.