



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Aspirazioni lavorative e diseguaglianze di genere nell'istruzione terziaria: il caso Sapienza.

Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale
Dottorato in Comunicazione, Ricerca Sociale e Marketing

Curriculum METODOLOGIA DELLA RICERCA SOCIALE

XXXVII Ciclo
A.A. 2023/2024

Dottoranda
Roberta Maria Gangitano
Matricola 1942485

Tutor
Prof. Fiorenzo Parziale

Indice

Introduzione	3
Capitolo primo - Genere: un inquadramento teorico	8
1.1 Le spiegazioni delle differenze di genere	8
1.2 Genere: un concetto bi-dimensionale	14
1.3 La socializzazione	20
1.4 Teorie sulle disuguaglianze di genere	23
1.5 Tipi di disuguaglianze di genere	28
1.6 La segregazione di genere nell'istruzione terziaria	31
1.7 Istruzione terziaria e aspirazioni lavorative: un'analisi in chiave di genere	34
Capitolo secondo - Il ruolo dei fattori socio-cognitivi nelle scelte formative e di carriera. Le donne nei settori STEM: perché ancora così poche?	38
2.1 Stereotipi di genere e materie scolastiche	38
2.2 Il ruolo della famiglia	43
2.3 Il ruolo del gruppo dei pari	47
2.4 Il processo di femminilizzazione della scuola	50
2.5 Gli effetti del genere degli insegnanti sugli studenti	53
2.6 La conseguenza della segregazione formativa: la segregazione lavorativa di genere	55
2.7 Diseguaglianze educative: un approccio intersezionale	58
Capitolo terzo - Il disegno della ricerca	63
3.1 La questione: la distribuzione di uomini e donne per area formativa	63
3.2 Obiettivo cognitivo della ricerca e unità di analisi	69
3.3 Strategia di campionamento e campione selezionato	74
3.4 Prospettive analitiche per lo studio delle scelte formative e delle aspirazioni professionali in un'ottica di genere	77
3.5 Tecnica di rilevazione: l'intervista biografica	82
3.6 Analisi della base empirica	95
Capitolo quarto - Scelte educative di genere. Tra retaggi culturali femminili e maschili	99

4.1 Introduzione all'analisi	99
4.2 La scelta della scuola superiore di secondo grado: quale scuola e per chi?	103
4.3 La scelta del corso di laurea: tra "naturali" prosecuzioni e timide ambizioni. Uno sguardo ai due generi	112
4.4 Ruoli e culture di genere in famiglia	130
4.5 Gli effetti della scuola sulle scelte formative: il ruolo di materie, insegnanti e gruppo dei pari	144
4.6 Classe sociale d'origine e atteggiamento verso l'istruzione: quali moniti per le figlie e quali per i figli?	152
Capitolo quinto - Dalla segregazione formativa universitaria alle aspirazioni di carriera	165
5.1 Introduzione	165
5.2 La dimensione relazionale del servizio sociale, ovvero la riproduzione tradizionale del lavoro femminile	168
5.3 Il problematico accesso alla professione di ingegnere: il timido tentativo di innovare un campo dominato dagli uomini	180
5.4 Matematiche e filosofe: l'innovazione riuscita all'orizzonte tra adattamento e rottura	193
Conclusioni	205
Riferimenti bibliografici	208
<i>Sitografia</i>	224

Introduzione

Dagli anni Sessanta in poi, il sistema educativo italiano ha registrato un progressivo incremento nei livelli di scolarizzazione, coinvolgendo in maniera sempre più ampia anche la popolazione femminile. Oggi le donne non solo accedono in misura maggiore agli studi rispetto agli uomini, ma tendono anche a conseguire risultati scolastici e accademici migliori in tutti i gradi formativi. Tuttavia, il successo scolastico femminile non si traduce in vantaggio nel mercato del lavoro: persistono infatti significative disuguaglianze di genere sia nelle opportunità occupazionali sia nei ritorni economici.

Tale squilibrio è alla base della segregazione formativa di genere, un fenomeno che si manifesta già al termine del tronco comune dell'istruzione obbligatoria, ovvero con la scelta della scuola superiore. Le ragazze tendono a orientarsi prevalentemente verso licei ad indirizzo letterario, umanistico e artistico, mentre i ragazzi optano più frequentemente per il liceo scientifico e per gli istituti tecnici. Questa prima differenziazione delle traiettorie formative di uomini e donne si riflette anche nell'accesso ai percorsi universitari: le donne si iscrivono in misura maggiore ad ambiti disciplinari legati alla cura, alla comunicazione, all'educazione e ai servizi sociali; mentre gli uomini si concentrano più frequentemente in ambiti tecnico-scientifici, come l'ingegneria, l'informatica e le scienze applicate. La distribuzione di genere nei corsi universitari, dunque, rispecchia e consolida gli orientamenti che hanno caratterizzato il passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria di secondo grado.

La segregazione formativa ha importanti implicazioni per le aspirazioni professionali dei giovani e delle giovani. Le scelte formative, infatti, condizionano il tipo di professione e le opportunità di inserimento nel mercato del lavoro; influenzando così le traiettorie professionali. Le donne, sebbene

numericamente più presenti nel sistema universitario, si concentrano ancora oggi in quei campi del sapere accademico e poi lavorativi in cui sono centrali le competenze relazionali, comunicative e di cura, come l'insegnamento, il servizio sociale, la psicologia e le professioni sanitarie. Gli uomini, invece, si indirizzano più spesso verso percorsi connessi al sapere tecnico e scientifico, che storicamente offrono maggiori possibilità di carriera, status e guadagno (ingegneria e informatica per fare qualche esempio). Ciò dà luogo alla segregazione lavorativa di genere, con ricadute sulle chance occupazionali, sui ritorni economici e sul riconoscimento sociale. Queste differenze non possono essere spiegate solo in termini di libera scelta o di merito individuale. Le scelte educative e di carriera sono fortemente influenzate da variabili strutturali, quali il genere, la classe sociale, i tipi di capitale posseduti dalle famiglie d'origine, le aspettative sociali legate ai ruoli di genere e relativi stereotipi. È necessario quindi interrogarsi su quali meccanismi influenzano tali scelte, e su come queste ultime si formano nel corso della biografia individuale degli studenti e delle studentesse.

In altre parole, non ci si può limitare a rinvenire le diseguaglianze economiche di genere alle scelte formative, ma è necessario comprendere come esse prendano forma. L'analisi sociologica mostra una buona validità euristica rispetto a questo obiettivo conoscitivo, soprattutto se si ricorre alle tecniche di ricerca non standard, ossia "qualitative".

Questo tipo di disegno di ricerca è però dispendioso: l'approfondimento contrasta l'estensione del campione esaminabile. Tuttavia, tale approfondimento è necessario, anche perché consente di cogliere la dinamicità e modificabilità delle traiettorie formative e professionali, guardando al rapporto dialettico tra l'agency individuale e il condizionamento della struttura sociale.

Per questo si è scelto di ricorrere a uno studio di caso costituito da alcuni giovani studenti iscritti presso L'Università La Sapienza di Roma. Ciò che si vuole comprendere con questo lavoro è se vi sia relazione tra genere e specificità delle traiettorie educative e professionali di uomini e donne; e in che modo tale fattore di ordine ascrivivo contribuisce alla costruzione delle biografie di un gruppo di studenti e studentesse. A tal fine, la tesi si articola in cinque capitoli.

Nel primo capitolo, si offre un inquadramento teorico del concetto di genere e delle sue implicazioni. In particolare, si contrappongono le teorie essenzialiste, che attribuiscono le differenze tra uomini e donne a fattori biologici e innati, alle teorie culturaliste, che invece pongono l'accento sull'importanza dell'ambiente sociale e della socializzazione. Viene, inoltre, fornita una definizione del concetto di genere e delle modalità con cui esso viene trasmesso e interiorizzato attraverso i processi di socializzazione primaria e secondaria. Successivamente, si illustrano le principali teorie sociologiche sulle disuguaglianze di genere, distinguendo tra la sociologia del sistema (che indaga i meccanismi strutturali di riproduzione sociale), e la sociologia dell'azione, che pone l'accento sull'azione degli attori sociali, e sui significati ad essa attribuiti. Si riportano i dati sulle disuguaglianze di genere a livello globale, con particolare riferimento al Gender Global Gap Report del World Economic Forum. Infine, vengono discusse le principali teorie che spiegano la segregazione lavorativa di genere.

Il secondo capitolo si focalizza sul contesto scolastico-formativo, approfondendo il fenomeno della segregazione di genere nel sistema educativo. Si analizzano le evidenze empiriche relative alla presenza di disuguaglianze tra uomini e donne nei saperi STEM, mettendo in luce il ruolo cruciale dei fattori socio-cognitivi e delle aspettative sociali. Particolare attenzione viene riservata al ruolo della famiglia, dei pari e degli insegnanti nella costruzione delle identità di genere e delle scelte scolastiche. Facendo riferimento al pensiero di Bourdieu

(1980a; 1980b; Bourdieu e Passeron 1964; 1970), si mostra come gli studenti e le studentesse accedano ai percorsi scolastici e universitari con dotazioni diseguali di capitale economico, culturale e sociale, che insieme all'habitus di genere influenzano profondamente le loro traiettorie.

Nel terzo capitolo, si presenta il disegno della ricerca empirica condotta. Per integrare la prospettiva della struttura con quella dell'azione, ci si avvale del contributo teorico di Bertaux (1999), e in particolare dell'approccio etnosociologico. Tale prospettiva consente di cogliere il nesso tra dinamiche macro-sociali e micro-biografiche, rivelandosi particolarmente utile per esplorare il modo in cui gli attori sociali costruiscono le proprie traiettorie educative e lavorative. Si illustra la tecnica adottata consistente nell'intervista biografica. La raccolta e l'analisi del materiale narrativo segue le indicazioni presentate nell'opera di Bichi (2002) e di Demazière e Dubar (2000). Viene inoltre presentato il campione della ricerca, composto da studenti e studentesse di diversi corsi di laurea iscritti presso l'Università La Sapienza di Roma, selezionati sulla base della distribuzione di genere nei rispettivi ambiti disciplinari. In base a un disegno tipologico-fattoriale (Di Franco 2010) sono stati selezionati gli iscritti in tre ambiti: servizio sociale, ambito accademico particolarmente femminilizzato; quello in ingegneria, agli antipodi del primo per composizione di genere (ma anche per prestigio e tradizione accademica); e matematica, un ambito formativo misto non solo per composizione di genere. Attraverso il principio di saturazione si è giunti a intervistare 12 studentesse a cui sono stati aggiunti alcuni studenti per rendere possibile la comparazione di genere, laddove si è mostrata necessaria per analizzare in chiave abduktiva (tipica dell'approccio etnosociologico) alcune ipotesi emerse in corso d'opera. Tra queste ipotesi anche quella circa la peculiarità della matematica, un motivo che ha spinto a intervistare anche iscritti a filosofia, un ambito collegato alla matematica per ragioni storico-disciplinari:

non a caso, i risultati mostrano una convergenza di fondo tra le iscritte a matematica e in filosofia.

Nel quarto capitolo, vengono riportati i risultati relativi alle scelte formative, analizzando come esse siano spesso influenzate da aspettative sociali stereotipate e da percezioni interiorizzate di sé e delle proprie capacità. Si evidenziano le differenze tra percorsi considerati “tipici” per genere e percorsi “atipici”, esplorando le motivazioni alla base di queste scelte e il ruolo giocato dalle famiglie, dagli insegnanti e dal contesto socio-culturale.

Il quinto e ultimo capitolo è dedicato alle aspirazioni professionali e di carriera dei e delle giovani intervistati. Qui si analizzano le aspettative rispetto al futuro lavorativo, la percezione di opportunità e ostacoli, e il modo in cui il genere continua a modellare visioni del futuro professionale, pur in presenza di un’istruzione formalmente paritaria tra uomini e donne.

L’ambizione di questo lavoro è contribuire alla comprensione dei meccanismi che riproducono o sfidano le disuguaglianze di genere, ponendo attenzione anche a quei tipi di identità che riescono a tracciare e percorrere traiettorie atipiche rispetto a chi invece rimane ancorato a immagini del femminile e del maschile riproduttrici dell’ordine sociale vigente.

Capitolo primo - Genere: un inquadramento teorico

1.1 Le spiegazioni delle differenze di genere

Nelle scienze sociali il dibattito sull'origine delle differenze di genere si dispiega tra due poli opposti, *nature versus nurture*. Per sommi capi è possibile annoverare nel primo filone le tesi che vedono le differenze conseguenza dei fattori biologici; nel secondo invece quelle che pongono l'accento sull'ambiente, quindi sul differente bagaglio esperienziale e culturale (Fobert Veutro 2020).

L'idea della differenza naturale tra uomini e donne si basa sull'ipotesi che le variazioni cromosomiche, ormonali e strutturali influenzano corporeità, cognizione e comportamenti (Giddens e Sutton 2014). In verità la convinzione che uomini e donne fossero per natura diversi, e i primi avessero qualità fisiche e intellettive superiori alle seconde, è rintracciabile sin dall'antica Grecia. Tale rappresentazione venne riproposta nella genesi (Dio creò prima l'Uomo e poi la Donna, ad egli subordinata) ed esasperata dalla Chiesa. L'idea dell'esistenza di differenze innate tra uomini e donne rimase in auge anche durante il periodo illuminista, e con il positivismo diversi furono i contributi volti ad indagare le determinanti biologiche di tali differenze (Fobert Veutro 2020).

Anche Gustav Le Bon nella sua opera "La Psicologia delle Folle" (1895) propugnava che gli individui sono diversi per questioni biologiche imm modificabili (per esempio etnia e sesso). Tra gli altri, appare rilevante ricordare anche le posizioni del medico tedesco Franz Joseph Gall e del filosofo francese August Comte. Per Gall (padre della dottrina del cranio e della fisiognomica) umani e animali nascono con qualità innate, le attitudini appunto, che hanno sede in parti diverse del cervello, così anche l'intelligenza. Da queste premesse ne deriva che, la diseguaglianza tra i sessi e l'inferiorità della donna è una questione

innata. Per Comte invece, sebbene in qualche maniera fosse ispirato dal pensiero di Gall, ciò che sostanzialmente e differenziava i due sessi è un tipo di superiorità differente. Gli uomini si distinguono per facoltà intellettive, mentre le donne per superiorità morale; indicatori di questa sono la loro maggiore sensibilità e inclinazione alle relazioni (Gelli 2009).

A quell'epoca i principi delle teorie evoluzioniste vennero presi a modello e applicati al mondo sociale per studiarne struttura e cambiamento. Le società, proprio come gli organismi biologici, si differenziano al loro interno in organi e funzioni; nel mondo sociale questo corrisponde alla divisione del lavoro. Inoltre, le specie così come le forme sociali subiscono processi di selezione naturale, di modo che a perpetrarsi siano quelle che meglio sono riuscite ad adattarsi all'ambiente (Collins 1992). In modo forse un po' esasperato, secondo questa prospettiva la diversità sociale (e conseguenziale disuguaglianza) è frutto della selezione naturale (Gelli 2009). Nel XIX secolo l'emergente disciplina della craniologia offriva evidenze dell'innatismo come spiegazione delle differenze tra uomini e donne. Dopo anni di osservazioni e misurazioni di cervelli maschili e femminili Paul Broca si pronunciava così:

“non possiamo perdere di vista il fatto che la donna sia in media meno intelligente rispetto all'uomo. È dunque ipotizzabile che la relativa piccolezza del cervello femminile dipenda allo stesso tempo dalla sua inferiorità fisica e da quella intellettuale” (Gelli 2009, p.96).

Si deve ai lavori del 1909 dell'anatomista americano Franklin Mill la disconferma di tale supposizione (Gelli 2009). Le osservazioni improntate al determinismo biologico servirono dunque ai positivisti per giustificare la divisione dei ruoli sociali e la subordinazione femminile piuttosto che spiegarla (Balocchi 2003). Poi, la scoperta del DNA nel 1953 e l'avanzare di studi di stampo genetico ed endocrinologico hanno tentato di stabilire una qualche relazione di tipo causale tra patrimonio genetico, ormoni e differenze tra uomini e donne. In

particolare è stato evidenziato che durante lo sviluppo embrionale gli ormoni androgeni ed estrogeni si diffondono in tutti gli organi e tessuti del feto, concentrandosi maggiormente in alcuni tessuti (quelli che poi diventeranno organi genitali) provvisti di cellule bersaglio per questi ormoni; anche in alcune zone del cervello sono presenti cellule bersaglio. Dunque, gli ormoni influenzerebbero lo sviluppo del cervello maschile e femminile. Successivi studi hanno riscontrato differenze morfologiche cerebrali tra maschi e femmine avallando così l'ipotesi della sessuazione dei cervelli. Quest'ultima diventerà negli anni '70¹ la base per la teoria dei due cervelli, secondo la quale l'azione degli ormoni si esplicherebbe generando differenze nell'emotività, nelle prestazioni cognitive e comportamentali. È risaputo per esempio che le variazioni del livello di testosterone negli uomini sono correlate a maggiore livelli di aggressività, desiderio sessuale e impulso a dominare; così i diversi livelli di ormoni progestinici legati a certe fasi della vita di una donna (per esempio ciclo mestruale, gravidanza, menopausa) possono influire su depressione e sbalzi d'umore. Per quanto riguarda le prestazioni cognitive è idea diffusa che le performance di uomini e donne differiscono rispetto a precise abilità. Secondo la psicologa canadese Doreen Kimura tra queste vi è la matematica; gli uomini sono più bravi delle donne nel ragionamento matematico (Gelli 2009). Gli studi degli psicologi Maccoby e Jackson (1976) evidenziarono migliori performance linguistiche nelle donne. Anche la teoria di Baron-Cohen sostiene che l'esposizione ai diversi ormoni sin dalla fase fetale è responsabile della

¹ Nello stesso periodo, i biologi e genetisti E. O. Wilson e Charles Lumsden idearono una prospettiva di analisi dei fenomeni sociali definita sociobiologia. L'idea di fondo è che le forme sociali ma anche il comportamento siano frutto di processi di variazione e selezione genetica. Inoltre, il tipo di cultura dominante è esso stesso inscritto nei geni, semplicemente perché sembrerebbe quello più funzionale alla sopravvivenza. Secondo questa prospettiva è conseguenziale che vi siano uomini aggressivi dominanti; così come donne biologicamente predisposte a divenire madri. Seppur si tratta di disquisizioni suggestive non hanno trovato solido sostegno empirico (Collins 1992).

distinzione tra cervello maschile e femminile. Quello femminile è programmato ad elaborare stimoli emozionali, il che renderebbe le donne più empatiche, emotivamente responsive e abili in compiti di riconoscimento di episodi a sfondo emotivo e in quelli di memoria verbale; il cervello maschile invece è più propenso ad uno stile sistematico, utile alla comprensione e costruzione di schemi e regole, il che renderebbe gli uomini abili in compiti spaziali² e problem solving matematico. Differenze di genere sono state riscontrate anche nell'orientamento e nella rappresentazione spaziale. Sembrerebbe che negli uomini siano prevalenti strategie di tipo *survey* (ovvero utilizzano segni fissi e globali per ambienti esterni, come i punti cardinali o la posizione del sole; e la configurazione globale di una struttura quando devono orientarsi all'interno degli ambienti). Le donne invece tendono a ricorrere per lo più ad una strategia di tipo *route*, basata sulla conoscenza dei percorsi e delle informazioni disponibili su di essi (per esempio le indicazioni) (De Beni et al, 2014).

Come già detto sopra, secondo questa prospettiva di analisi delle differenze tra i due sessi, l'azione di geni ed ormoni influenzano oltre che aspetti cognitivi, anche quelli comportamentali. Tra i tanti esempi, gli uomini mostrano maggiore propensione alla competizione (Niederle e Vesterlund 2008); ad avere più partner sessuali e prediligere relazioni brevi rispetto le donne; le quali invece tendono ad avere meno partner nel tempo e relazioni più durature. Differenze emergono anche nelle preferenze rispetto certe caratteristiche che un/una partner dovrebbe avere per una relazione duratura nel tempo: gli uomini sembrano dare maggior rilievo a giovinezza e avvenenza, le donne invece a status sociale e ritorni

² Per compiti di tipo spaziale ci si riferisce a quei test che mirano a misurare il costrutto "abilità spaziale"; è possibile definirlo come la capacità di processare informazioni simboliche non linguistiche. C'è consenso fra gli studiosi a considerare questa abilità non unitaria, bensì composta da sotto abilità riconducibili al più generale "dominio spaziale". McGee (1979) distingueva tra visualizzazione spaziale e orientamento spaziale; Linn e Petersen (1985) invece tra percezione spaziale, rotazione mentale e visualizzazione spaziale (De Beni et al, 2014).

economici (Buss et al, 2001). In letteratura tuttavia, esistono posizioni diverse rispetto quelle sin qui esposte. Per quanto riguarda le abilità cognitive, uno studio condotto su soggetti appartenenti alle tribù indiane Khasi e Karbi, contigue geograficamente ma culturalmente distanti³, mirava a rilevare il gap di genere nelle abilità spaziali attraverso la somministrazione di un puzzle da risolvere. Nella tribù matrilineare dove uomini e donne hanno lo stesso livello di istruzione non sono state riscontrate differenze di genere nel tempo impiegato per risolvere il compito. Nella tribù patrilineare dove gli uomini godono di certi privilegi, tra questi maggior livello di istruzione, costoro impiegavano meno tempo rispetto le donne, tradizionalmente meno istruite e subordinate alla figura maschile (Hoffman, Gneezy e List, 2011). Uno studio condotto su giovani adulti (18-36 anni) reclutati alla Stanford University, ideato per indagare se vi fossero discrepanze tra uomini e donne nei compiti di identificazione e calcolo matematico, non ha riscontrato differenze in tal senso. Entrambi i generi avevano prestazioni simili nei tipi di compiti proposti (Keller e Menon 2009).

Un'altra strada si può percorrere per comprendere le differenze tra uomini e donne che permetta di superare l'innatismo. Alle origini di una riflessione critica delle differenze tra uomini e donne già nel Seicento il filosofo Poullain de la Barre e nel Settecento il marchese de Condorcet riconducevano la diffusa opinione sull'inferiorità femminile ad un preconceito alimentato da una cultura androcentrica che privilegiava gli uomini (Nocenzi et al, 2022). Pioniere in tal senso furono Olympe de Gouge in Francia e Mary Wollstonecraft in Inghilterra. La prima, autrice dell'opera del 1791 *Declaration des droits de la femme e de la*

³ La tribù dei Khasi si basa su una conduzione matrilineare, secondo tale organizzazione l'eredità della terra spetta alla figlia più giovane, i guadagni degli uomini vanno alle sorelle o alla moglie e non è concesso loro possedere terre. I Karbi invece, si basano su un sistema patrilineare secondo il quale, per esempio, alle donne non è concessa la proprietà degli averi della famiglia che vengono ereditati dal figlio maggiore. Inoltre nella prima uomini e donne raggiungono gli stessi livelli di istruzione, nella seconda invece gli uomini sono più istruiti delle donne.

citoyenne propugnava l'uguaglianza tra donne e uomini (Fobert Veutro 2020). In particolare, Wollstonecraft già nel 1700 offrì una riflessione critica sull'educazione differenziata spettante a bambine e bambini. Influenzata dall'empirismo di Locke, credeva nella metafora della mente come tabula rasa, dando così rilievo al ruolo dell'ambiente e dell'educazione nella strutturazione dell'individuo. In *Thoughts on the Education of Daughters* (1787) notava che alle bambine non veniva concesso di fare ginnastica, sforzi fisici e tanto meno giochi all'aperto o di competizione. Anzi! Erano impegnate in esercizi di danza e portamento, che conferivano loro un corpo certamente elegante nei modi ma fragile. Inoltre anche il tipo di letture per fanciulle (appartenenti all'emergente classe media) differivano dai maschi. Argomenti come filosofia, storia, lettere erano considerate troppo difficili, altri invece (botanica e biologia per esempio) erano ritenute inappropriate; limitando così la possibilità di ampliare le conoscenze e stimolare la mente alla razionalità. All'avanguardia per il tempo fu anche il pensiero dell'economista e filosofo inglese John Stuart Mill; nella sua opera *The Subjection of Women* (1869) definisce la subordinazione femminile una forma di schiavitù legittimata da una cultura che nel privilegiare gli uomini tendeva a separare la società in una sfera privata, domestica scarsamente o per nulla valorizzata di dominio femminile, e una invece pubblica di dominio maschile nella quale si svolgevano i fatti sociali più rilevanti (Nocenzi et al, 2022). In tempi più recenti Simone De Beauvoir pubblicava *Le Deuxième sexe* (1949), opera attraverso la quale criticava la condizione di Altro dall'uomo vissuta dalle donne, il secondo sesso appunto. Un Altro reputato inferiore e trattato da subalterno, ingabbiato nei ruoli che la società gli ha cucito addosso e imposto (De Beauvoir 2013). Negli anni Cinquanta del secolo scorso inizia a diffondersi la teoria della socializzazione di genere; il focus è sull'apprendimento dei ruoli sessuali. Non predisposizioni innate a determinare il comportamento umano bensì esito

dell'interazione sociale. Secondo questa prospettiva durante l'infanzia prima e nell'età adulta dopo, gli individui nelle interazioni con gli agenti della socializzazione, siano essi primari o secondari, interiorizzano nel tempo le norme, le aspettative e i ruoli corrispondenti al proprio sesso (Giddens 2006). Le differenze di genere dunque sono frutto della differenziazione binaria tra maschile e femminile connessa ai due sessi.

1.2 Genere: un concetto bi-dimensionale

Mezzo secolo fa Gayle Rubin (1975) introduceva nel discorso scientifico il termine gender, inteso l'esito del processo di definizione e significazione delle caratteristiche biologiche, fisiche e sessuali degli individui. Nel conferire senso e valore alle differenze sessuali vengono a delinearsi l'insieme delle aspettative che ciascuna società nutre riguardo ai comportamenti, ruoli e identità assunti da uomini e donne (Nocenzi et al, 2022). A tal proposito, il genere è un concetto complesso a più dimensioni, e distinguere gli elementi che lo costituiscono può essere utile per comprendere meglio come questo fattore può influenzare le scelte, i comportamenti, i desideri e le traiettorie di vita delle persone. Una prima distinzione va operata in base che si guardi all'individuo o alla società. Sul piano dell'individuo è possibile scomporre il genere in identità e ruoli di genere. La prima riguarda la sensazione soggettiva di appartenere alla categoria femminile o maschile, dunque la percezione di sé come donna oppure uomo; i ruoli di genere rimandano invece a come la società si aspetta che uomini e donne si comportino e vivano (Lingiardi e Gazzillo 2014). Sul piano sociale invece il genere si esprime nel carattere di costruzione sociale dei rapporti di potere tra uomini e donne, e la relativa disuguaglianza di potere esplicitata nello squilibrio tra uomini e donne nella distribuzione di risorse, opportunità, diritti, doveri. Le differenze fisiche, biologiche e riproduttive si sono prestate per la costruzione di

un'organizzazione sociale per lo più improntata ad una storica disparità tra i due sessi, che offre terreno fertile per le disuguaglianze di genere nei diversi ambiti della vita (Piccone Stella e Saraceno 1996). Si tratterà questo aspetto poco più avanti a proposito delle spiegazioni teoriche fornite per comprendere le disuguaglianze di genere.

La dimensione individuale del genere come detto poco sopra attiene a identità e ruoli. Teorizzazioni in seno ad approcci diversi hanno cercato di spiegare lo sviluppo dell'identità e dei ruoli di genere. Di seguito saranno riprese le teorie più diffuse nella letteratura psicologica.

In ambito psicoanalitico, nel XIX secolo Freud tentò di spiegare le differenze tra uomini e donne nello sviluppo della personalità e del loro funzionamento. La sua formazione medica lo spinse ad enfatizzare il ruolo della biologia legando nella sua teorizzazione corpo e dinamiche intrapsichiche (Brannon 2011). Il costrutto identità non è inteso come la scoperta di una essenza originaria dell'individuo, è un'operazione continua di sintesi, possibile grazie all'identificazione e ai suoi meccanismi di incorporazione e introiezione (Gelli 2009). In tal senso:

“il processo mentale è vissuto e simbolizzato come un'operazione somatica [...]. Il che lascia intravedere una mentalizzazione del corpo, [...] un processo di embodied della mente” (Gelli 2009, p. 212).

Nella formulazione teorica freudiana particolarmente rilevanti sono le vicende legate allo sviluppo della sessualità infantile ai fini della strutturazione della personalità, nonché le dinamiche relazionali tra genitori e figli. Caratteristica delle fasi pregenitali è una simile dinamica psichica per entrambi i sessi, perlopiù basata su un legame affettivo intenso ed esclusivo tra madre e lattante (De Coro e Ortu 2010). Segue la fase fallica, collocabile intorno al terzo anno di vita, ove ha inizio una fase cognitiva di ricerca e l'attenzione degli infanti si dirige verso la

scoperta di differenze anatomiche tra i due sessi. Le giovani capacità cognitive tendono verso la comprensione di suddette differenze. Inoltre, Freud credeva che in questa fase dello sviluppo figli e figlie sperimentassero una intensa affettività per il genitore di sesso opposto e sentimenti ambivalenti verso quello dello stesso sesso, che oscillano tra affetto e ostilità (Brannon 2011). Prende così avvio il complesso di Edipo evento particolarmente significativo per lo sviluppo dell'identità di genere e ruoli annessi. L'autore espone traiettorie diverse per bambini e bambine. Per quanto riguarda i primi, ispirandosi alla tragedia greca di Edipo, Freud descriveva un legame intenso tra bambino e madre inducendo il primo a provare gelosia e ostilità verso il padre, e ad entrare in competizione con egli per contendersi la madre (complesso di Edipo). Come detto poco sopra, l'emergente consapevolezza delle differenze anatomiche tra bambini e bambine, induce i primi a credere che il pene può essere in qualche modo rimosso come punizione per il legame esclusivo che desidererebbero avere con la propria madre. Per superare l'angoscia di perdere il pene (complesso di castrazione) e di perdere anche il legame con la madre il bambino dovrà abbandonare la competizione con il padre e negare l'intensa affezione nutrita verso la madre. Entrambi gli obiettivi sono raggiungibili attraverso l'identificazione con il genitore dello stesso sesso e lo spostamento di desiderio e gratificazione verso le relazioni con le donne. Per quanto riguarda lo sviluppo dell'identità di genere nelle bambine la spiegazione è decisamente più carente rispetto la precedente. La dinamica affettiva si caratterizza anche qui per forti sentimenti di attrazione verso il genitore del sesso opposto e di ostilità verso quello dello stesso sesso. Anche le bambine dovranno negare il desiderio verso il padre e superare l'ostilità verso la madre per identificarsi. L'aspetto più critico della proposta dell'autore è la descrizione della dinamica psichica delle donne incentrata sull'invidia dell'assenza del pene e sul senso di inferiorità da questa generata con il quale

dovranno convivere per la loro esistenza. La psicoanalista tedesca Karen Horney, nel saggio *La fuga della femminilità: il complesso di mascolinità nelle donne come viene considerato dagli uomini e dalle donne* (1926), propone una riformulazione del concetto freudiano di invidia del pene ribaltando la prospettiva. Tale sentimento nutrito dalle bambine/donne è l'espressione simbolica del desiderio di godere dello stesso prestigio di cui godono gli uomini. Questi ultimi invece, dinanzi la capacità generatrice delle donne si sentono inferiori, inadeguati e addirittura invidiosi. Per compensare questa mancanza biologica gli uomini tenderebbero ad investire nel successo, e per esorcizzare invidia e inferiorità tenderebbero inoltre a sminuire le donne, facendo così vivere loro sentimenti di inadeguatezza e inferiorità. Diversa è la prospettiva offerta da Nancy Chodorow (1978). L'autrice pone l'accento sull'importanza del legame madre-bambino/a in fase pre-edipica per lo sviluppo dell'identità di genere. Ipotizza che nelle primissime fasi di vita i bambini vivono un'esperienza di fusione del proprio Sé con quello della madre. Lo sviluppo di un senso del Sé separato induce esperienze affettive e relazionali differenti per i due generi. Le fanciulle risulteranno avvantaggiate rispetto ai fanciulli, poiché vivono già l'identificazione con il genitore dello stesso sesso; sperimentando così un senso di continuità nel corso dello sviluppo. I bambini invece vivranno un'esperienza emotiva più complessa, poiché dovranno rifiutare l'identificazione con la madre per costruire un'identità di genere separata e diversa. Questa dinamica genererà nei maschi sentimenti di paura e sfiducia verso le figure femminili, inducendo i primi a denigrare le seconde. Una proposta teorica interessante che prende le mosse dalla tragedia di Sofocle è quella avanzata da Ellyn Kaschak. Trovando inadeguato il complesso di Edipo per rendere conto dell'esperienza femminile, l'autrice propone il complesso di Antigone (figlia di Giocasta e Edipo). Quando Edipo scoprì cosa aveva commesso distrusse i suoi occhi e Antigone sacrificò la sua vita per accudire e supportare il

padre. Il complesso di Antigone simbolicamente rappresenta il destino delle donne nelle famiglie e società patriarcali. Gli uomini crescono in una società che conferisce loro potere, sia dentro che fuori dalla propria domus. Le donne invece crescono in una società che chiede loro di essere servizievoli. In questo modo, secondo l'autrice, sia uomini che donne non risolveranno mai del tutto questa fase poiché la struttura sociale ripropone differenti ruoli con differente potere, incoraggiando loro ad aderirvi (Brannon 2011).

Come si evince chiaramente nelle formulazioni psicoanalitiche l'accento è posto sugli aspetti intrapsichici. Di tutt'altra matrice è la Teoria dell'apprendimento sociale, che pone l'accento sugli aspetti comportamentali. Lo sviluppo dell'identità e dei ruoli di genere avviene mediante l'apprendimento di comportamenti di genere, grazie agli stessi meccanismi di rinforzo e punizione alla base dell'apprendimento di tutti gli altri comportamenti. Risulta enfatizzato il ruolo dell'ambiente sociale; gli aspetti biologici legati alle differenze di sesso forniscono la base su cui inscrivere i comportamenti appropriati all'una o all'altra categoria. L'ambiente sociale fornisce costantemente a bambini e bambine esempi e modelli di comportamenti tipici da maschi e da femmine, incoraggiando quelli considerati appropriati per il sesso biologico di appartenenza.

Una critica alla teoria dell'apprendimento sociale proviene dalle Teorie cognitive sullo sviluppo del genere (ne fanno parte la teoria cognitiva di Kohlberg e la teoria dello schema di genere di Bem). Secondo gli autori che rientrano in questo filone, il ruolo dell'infante è più attivo di quanto sostenuto dalle teorie dell'apprendimento. Inoltre l'identità di genere non è un crescendo di comportamenti appresi, bensì l'acquisizione e strutturazione di categorie e conoscenze sul genere.

Riprendendo il contributo sullo sviluppo cognitivo di Piaget, Kohlberg (1966) concepisce l'acquisizione dei comportamenti di genere parte del più generale sviluppo cognitivo degli infanti. Costoro in tenera età non hanno ancora sviluppato il concetto di Sé e di genere. Intorno ai 2 anni per lo più falliscono in compiti di assegnazione di etichette di genere; oppure se lo assegnano correttamente credono che non sia una caratteristica stabile nel corso della vita. Per esempio, ingenuamente pensano che indossando vestiti dell'altro sesso lo possono assumere. Questo è indicatore dell'assenza della costanza di genere, che insieme al Sé di genere non emergerebbe prima dei 4 anni di vita. L'acquisizione di questi costrutti è prerogativa essenziale per l'abilità cognitiva di classificazione degli oggetti in base a criteri fisici. In linea con lo sviluppo cognitivo più in generale, prima dei 5-6 anni la comprensione parziale delle qualità fisiche degli oggetti si riflette sulla capacità di etichettamento in base al genere. Dopo i 6 anni emerge una più completa comprensione delle caratteristiche fisiche della realtà. Le teorie cognitive condividono con le teorie dell'apprendimento sociale l'enfasi sul ruolo del comportamento e della cognizione. Tuttavia, le prime descrivono lo sviluppo cognitivo composto da fasi discrete, le seconde invece descrivono un processo continuo strettamente connesso e influenzato con e dai fattori ambientali. Ancora, le prime reputano l'acquisizione dei comportamenti di genere l'esito dello sviluppo cognitivo dell'identità di genere, strettamente legata alle capacità di classificazione e alla costanza del concetto del Sé; per le seconde invece i comportamenti di genere sono l'esito dei modelli ai quali si viene esposti nel corso della vita. Le teorie cognitive tuttavia non riescono a spiegare perché sia proprio il genere un dominio primario più di altri (etnia, religione, colore di capelli o occhi) per organizzare le informazioni. È da questa criticità che si sviluppa la Gender Schema Theory. Lo schema è una struttura cognitiva che guida percezioni individuali ed azioni. I comportamenti di genere sono l'esito

non solo del generale sviluppo cognitivo ma anche esito specifico della formazione dello schema di genere (Bem 1981). Anche secondo questa prospettiva la cultura è importante poiché definisce la maschilità e la femminilità offrendo informazioni sui generi. Dunque, gli schemi cognitivi di genere sono alla base dei concetti di Sé e dell'Altro. Lo schema di genere inoltre, guida non solo i comportamenti di genere, ma anche i giudizi su di Sé, sulle altre persone e su quanto i comportamenti siano allineati o si discostano da questi schemi.

La teoria dei ruoli sociali proposta da Eagly e Wood (1999) sintetizza queste due posizioni integrando nell'analisi livello cognitivo e contesto sociale. Secondo la teoria dei ruoli sociali le differenze tra uomini e donne sono sia frutto dell'interiorizzazione cognitiva ed emotiva della divisione del lavoro tra maschi e femmine nella maggior parte delle società moderne, sia esito della socializzazione (Di Nuovo 2011). Il nucleo della proposta degli autori è il concetto di ruolo, inteso come un ponte tra l'individuo e l'ambiente sociale. In tal senso permette di includere nell'analisi i fattori prossimali all'individuo che influenzano il modo di essere uomini e donne, sia quelli distali come appunto l'influenza della cultura e della struttura sociale. A tal proposito, riprendendo la divisione sessuale del lavoro proposta da Parsons e Bales (1956), mettono in luce come per mezzo del *bias* cognitivo di corrispondenza le persone tendono ad inferire tratti di personalità o più in generale caratteristiche personali dai comportamenti osservati. Di qui gli stereotipi di genere che tendono ad attribuire qualità "*agentic*" agli uomini e "*communal*" alle donne; stereotipi che influenzano anche il concetto di Sé attraverso l'interiorizzazione e la trasformazione dei ruoli di genere in identità di genere (Eagly e Wood 2012).

1.3 La socializzazione

La socializzazione è un tema caro alla psicologia quanto alla sociologia e in entrambe le discipline numerosi filoni teorici hanno offerto una definizione del

concetto. In psicologia la socializzazione è un processo centrato sull'individuo e sullo sviluppo di strutture e processi mentali che permettono la formazione di un soggetto adulto autonomo e cooperativo. In sociologia invece, gli attori sociali sono il prodotto delle diverse società, epoche, gruppi e classi sociali (Dubar 2004). Di seguito si offrirà una panoramica delle diverse declinazioni del concetto secondo le principali teorie psicologiche e sociologiche.

In sede psicologica il processo di socializzazione si articola in tre fasi ognuna caratterizzata da una configurazione relazionale differente. La possibilità di vivere positivamente la relazione primaria madre-bambino/a, nel senso di gratificazione dei bisogni primari dell'infante, permette la formazione di un senso di sicurezza e fiducia. La progressiva crescita e conquista di autonomie cognitive e fisiche favorisce l'apertura della relazione alla figura paterna, la quale viene percepita dal bambino/a al tempo stesso sia figura affettiva che normativa capace di limitare le sue possibilità. I fanciulli tuttavia tentano di convincere il proprio genitore generando così una dinamica incentrata sul bisogno di potere che in seguito si ripresenterà nella relazione con l'altro in senso più ampio. Successivamente grazie all'esperienza della relazione fraterna e/o scolastica l'assetto relazionale del fanciullo si amplia ulteriormente. Si connota inoltre, per la presenza di una crescente competitività tra i pari che tuttavia guarda alla norma genitoriale e degli insegnanti; qui si getteranno le basi per la strutturazione dei processi di gratificazione e sanzione necessari per la gestione della competitività, analisi delle proprie azioni e conseguente sviluppo di valori improntati all'iniziativa e collaborazione. In seno ai diversi approcci teorici diverse sono state le declinazioni del processo socializzativo. Il comportamentismo per esempio estende i meccanismi base dell'apprendimento alla socializzazione, riducendo così questo processo ad un mero meccanismo di stimolo-risposta-rinforzo/punizione-generalizzazione. In ambito psicoanalitico

invece, per Freud la socializzazione è esito della risoluzione del conflitto generato dalle esigenze pulsionali e dalla realtà sociale; specificatamente al genere invece saliente è la dinamica inerente al conflitto di Edipo (Galimberti 1999). Come si vedrà a breve, proprio quest'ultimo punto è stato messo fortemente in discussione dalle evidenze provenienti dall'antropologia culturale. I celebri studi di Ruth Benedict del 1935 sulle società dei Pueblos del Nuovo Messico, dei Dobu della Nuova Guinea e dei Kwakiutl dell'America nord-orientale (Benedict 2019); di Linton (1939) sugli abitanti delle Marchesi, o anche le osservazioni di Malinowski (1944) sugli abitanti delle Trobiand, portano alla luce modalità di socializzazione e relazioni tra i generi radicalmente differenti da quelle tipiche del mondo occidentale. Nell'opera *L'individuo e la sua società* (1939) Kardiner riprende le descrizioni di Malinowski sui Trobiand, sottolineando l'assenza del complesso edipico nello sviluppo dei fanciulli e delle fanciulle; assenza attribuita dall'autore alla mancanza di quell'insieme di schemi di condotta fissati tra gli individui di un gruppo sociale per effetto della reiterazione. Gli studi sopra menzionati offrono evidenze al ruolo della cultura come fattore capace di influenzare lo sviluppo della personalità (Dubar 2004).

I teorici del funzionalismo hanno cercato di rintracciare uno schema universale della socializzazione. Per Parsons si tratta di un processo mediante il quale gli individui interiorizzano gli imperativi sociali funzionali al controllo e alla stabilità sociale (Giddens 2006). Nella più tenera età il neonato non è ancora socializzato, nel senso che la dinamica di sviluppo è incentrata sul soddisfacimento dei bisogni vitali di tipo psico-fisico, fondamentale per lo sviluppo dell'identità proto-sociale. Riprendendo il contributo di Freud sulla crisi edipica, crescendo si amplia il tessuto sociale con il quale entrano in contatto. Oltre la figura materna che occupa una posizione centrale nell'accudimento delle prime fasi di vita, la figura paterna contribuisce a connotare l'universo sociale

dell'infante; un universo che presenta una evidente connotazione binaria secondo il sesso. Per Parsons la dinamica psichica non si gioca tanto sull'invidia del pene o sul complesso di castrazione, quanto piuttosto sull'acquisizione e identificazione di precisi ruoli sessuali posti in essere all'interno della famiglia. Secondo il sociologo funzionalista, a ciascun ruolo corrisponde un range di comportamenti appropriati e norme da rispettare, ai fini come detto poc'anzi del corretto funzionamento della famiglia e della società (Dubar 2004). Per quanto interessante e per certi versi attuale sia la proposta di Parsons (d'altronde ancora oggi tende a permanere una visione tradizionalista dei ruoli di genere o addirittura parsonsiana), tuttavia non è sufficiente per spiegare la complessità e diversità delle possibili identità tanto maschili quanto femminili. I limiti più importanti della proposta funzionalista risiedono nella visione iper-socializzata dell'individuo e nell'impossibilità di accettare sfumature o il ribaltamento dei ruoli sessuali.

1.4 Teorie sulle disuguaglianze di genere

Le disuguaglianze sociali sono un tema che da sempre ha affascinato studiosi di scienze sociali e sociologi in particolare. Gli studi sul tema possono essere suddivisi in tre tradizioni di ricerca. La prima si rifà ad una prospettiva distributiva e si interroga sui fattori implicati nella distribuzione delle risorse sociali, siano esse materiali o simboliche. La seconda riguarda la mobilità sociale, l'oggetto di indagine sono i meccanismi sottesi alle disuguaglianze di opportunità; ovvero ai passaggi (siano essi di natura ascendente o discendente) dei gruppi sociali tra i diversi strati della società. Infine la terza tradizione si rifà a quegli studi che attribuiscono un ruolo causale alle relazioni di potere (Parziale 2012). La complessità delle disuguaglianze di genere risiede nell'essere un tipo particolare di disuguaglianza sociale, dunque sono una tematica trasversale a

tutte e tre le tradizioni di ricerca sopra citate (*Ibidem*). Ricostruire il percorso teorico sulle spiegazioni alle diseguaglianze di genere, ovviamente senza pretesa di esaustività, non è stata cosa affatto semplice. È possibile parlare di due sociologie portatrici di una visione opposta del rapporto tra individuo e società. Per la sociologia del sistema la società è costituita da complesse parti che lavorano in sinergia per soddisfare i bisogni di stabilità, sopravvivenza e produzione. Vede gli individui delle *tabulae rasae*; ed è il sistema sociale ad inscrivere valori, regole e più in generale i segni costituenti la personalità, al fine della perfetta integrazione sociale dei singoli. Ne deriva una concezione del soggetto quale essere ricevente input provenienti dal sistema. Nella seconda prospettiva, la sociologia dell'azione, il focus è sugli attori sociali concepiti come agenti autonomi, creativi, dotati di bisogni e desideri. Con le loro azioni danno vita alla realtà sociale, co-costruiscono significati, simboli e valori. Qui il focus è la capacità degli attori sociali di esercitare controllo sulla società da loro generata. Dunque, ne deriva una visione attiva dell'agente che tende alla propria realizzazione e a quella della società (Cobalti 1998). È possibile annoverare nella prima prospettiva i contributi teorici da Durkheim a Parsons; nella seconda prospettiva rientrano i contributi di diversi autori, come Marx e Weber dai quali si dispiegano due diverse tradizioni di analisi.

I fondatori della sociologia più che spiegare origini e cause alla base dell'asimmetria sociale tra uomini e donne ricorsero all'innatismo per giustificare la foggia dei ruoli e posizioni sociali. Per Durkheim (1893) lo status biologico-sessuale degli individui era il principale fattore alla base della divisione del lavoro. La differenziazione dei compiti all'interno della famiglia produceva funzionalità reciproca tra i coniugi, mentre al livello della società era fonte di solidarietà sociale. Questa impostazione venne poi ripresa dai teorici del funzionalismo. Ispirati dalla metafora organicista della società e attingendo alle

spiegazioni biologiche delle differenze tra i generi ritenevano la divisione dei ruoli tra i due generi indispensabile al corretto funzionamento e all'ordine sociale (Balocchi 2003). Parsons e Bales in *Family Socialization and Interaction Process* (1956) attribuivano ai ruoli maschili e femminili funzioni strumentali ed espressive. La strumentalità tipica degli uomini era necessaria al mantenimento della famiglia; l'espressività essenza delle donne, invece, era indispensabile per offrire cura e sostegno emotivo ai figli, ma anche al coniuge (Giddens 2006).

"Da qui la funzione riproduttiva e di cura della donna entro la famiglia e la scuola ad assicurare al sistema sociale il ricambio di individui e il loro adattamento allo stesso sistema, mentre all'uomo l'attribuzione della funzione produttiva in termini economici e politici per il mantenimento e la preservazione della società" (Nocenzi et al, 2022 p. 7).

Tuttavia il carattere di naturalezza della divisione sessuale del lavoro era già stato messo in discussione da Margaret Mead nel 1935 tramite le evidenze della sua ricerca condotta su tre tribù della Nuova Guinea (Giddens e Sutton 2014).

È con Marx e Weber che viene messa in luce la natura asimmetrica del potere insita nei rapporti tra gli individui, così anche come tra uomini e donne. Il filone di studi riconducibile a Marx individua nella struttura economica la causa della stratificazione sessuale. La condizione di sottomissione cui versano le donne è conseguenza della differenziazione dei ruoli sociali secondo il criterio produzione *versus* riproduzione. Engels (1884) ampliando il lascito di Marx mette in relazione la diseguaglianza sessuale con la formazione della proprietà privata e con i rapporti di produzione propri del capitalismo. La scissione tra sfera pubblica e privata relega le donne in una dimensione nascosta e distante dal sistema di produzione, e affida loro compiti domestici e di cura, gratuiti e per lo più svalutati. Tale lavoro tuttavia è indispensabile al funzionamento del capitalismo stesso, poiché loro sono sia generatrici di manodopera sia lavoratrici facilmente sfruttabili a causa della loro posizione svantaggiata (Balocchi 2003).

Idea questa condivisa dal femminismo che si richiama proprio alla tradizione marxista; questo tipo di femminismo vede nel superamento del capitalismo il mezzo per raggiungere la parità. Più nello specifico, il femminismo socialista con la teoria del doppio sistema lega i concetti di capitalismo e patriarcato, concentrando la propria analisi nell'interazione tra relazioni di genere e sistema economico nel creare disuguaglianza (Sartori 2009). Diversa in parte è la posizione del femminismo radicale sviluppatosi successivamente, che mette invece al centro della propria analisi la relazione uomo-donna e il concetto di patriarcato; inteso come la sistematica dominazione e controllo degli uomini sulle donne, e sul loro lavoro in entrambe le sfere sociali.

Interessante è anche quanto indica Blumberg (1984), che propone una teoria della stratificazione finalizzata a spiegare quando le donne acquisiscono maggiore o minore potere. Egli mette al centro della sua analisi tre fattori: il sistema di parentela (matrilineare *versus* patrilineare; matrilocale *versus* patrilocale), le condizioni di lavoro (partecipazione alla sfera economica; surplus di lavoro femminile - surplus di lavoro maschile) e la concentrazione del potere politico. I sistemi di parentela matrilineari in cui le donne ereditano le proprietà e gestiscono le ricchezze, e la residenza matrilocale grazie alla quale possono godere della protezione dei propri familiari, sono fattori che promuovono una migliore condizione sociale delle donne. Inoltre, la possibilità di partecipare alla sfera economica offre loro oltre una personale fonte di sostentamento anche una posizione sociale più alta. Blumberg osserva inoltre che si può verificare un surplus di lavoro femminile quando a causa della carenza di uomini vengono assunte le donne per supplire a tale mancanza. Il surplus di lavoro maschile invece comporta l'esclusione delle donne dalla forza lavoro per relegarle in attività di tipo domestico. Infine, il potere politico può influire sulle condizioni economiche delle donne laddove gli uomini controllano lo Stato (Collins 1992).

Sebbene sia indiscutibile il valore del potere economico nel determinare una migliore o peggiore condizione sociale delle donne, la teoria di Blumberg però appare una spiegazione semplicistica ed incompleta.

La seconda tradizione di analisi è riconducibile a Weber. Il sociologo tedesco riprende il lavoro teorico di Marx, ma lo amplia e se ne discosta. A differenza dei teorici marxisti che legano la stratificazione sociale squisitamente al sistema economico e al concetto di proprietà, Weber propone una teoria della stratificazione a più dimensioni. Individua tre diverse fonti di disuguaglianza: l'economia, la cultura e la politica. Questa prospettiva pluridimensionale viene poi ripresa da Lenski (1954) il quale distingue quattro fonti di disuguaglianza: di reddito, di potere, di istruzione e di prestigio. Quando un individuo occupa una posizione diversa nelle diverse gerarchie individuate dal sociologo americano si trova in una situazione di squilibrio di status (Bagnasco, Barbagli e Cavalli 1997; Giddens 2006). Questa proposta teorica ben fotografa l'attuale situazione delle donne; nonostante i dati ci confermano gli alti tassi di conseguimento dei livelli educativi più avanzati delle donne rispetto agli uomini, tale successo non si traduce in un incremento dei tassi di occupazione e nemmeno in retribuzioni degne di note. Tuttavia non rende conto del perché invece questa situazione non è la stessa per gli uomini.

La teoria multidimensionale della politica sessuale di Collins tenta di legare in una sintesi l'impostazione marxiana a quella weberiana (Parziale 2012). Collins (1992) analizza

“il potere e come esso è organizzato all'interno della famiglia e nella società nel suo complesso, la gestione e l'organizzazione della forza e della violenza nella comunità, la struttura economica, sociale e istituzionale”
(Balocchi 2003, p. 1011).

In particolare, vede nei diversi tipi di produzione economica, politica e importanza per lo stato di guerra che hanno caratterizzato le differenti società del tempo, variabili in grado di influenzare la politica matrimoniale e il grado di controllo da parte degli uomini sulla condotta sessuale delle donne. In tal modo si genera un sistema di diversi status, culture, ruoli lavorativi tra uomini e donne alla base delle disuguaglianze di genere (Collins 1992).

Per coniugare le due sociologie, quella del sistema e quella dell'azione, può essere utile ricorrere al contributo di Bourdieu. Il sociologo francese ammette l'esistenza di strutture esterne che condizionano tramite vincoli e incentivi l'azione degli individui, cionondimeno le strutture sono anche generate e riprodotte dall'azione degli attori sociali. In tal senso appare rilevante il concetto di *habitus*, inteso l'insieme di predisposizioni, schemi di pensiero e pratiche frutto di condizionamenti sociali, che influenzano l'agire. Tuttavia l'*habitus* non implica una sorta di determinismo dell'azione, funziona piuttosto come uno schema regolatore che può essere riprodotto o trasformato dalle scelte individuali. Per quanto riguarda il tema d'indagine oggetto di questo lavoro, come si vedrà più avanti, i dati ci confermano che sono ancora poche le ragazze iscritte in certi corsi di laurea, tuttavia rispetto al passato sono in aumento, testimoniando che si può resistere a certi destini predeterminati. L'*habitus* è quindi il punto d'incontro fra azione e struttura, fra volontà dell'individuo e i condizionamenti sociali che caratterizzano l'ambiente in cui l'individuo si forma.

1.5 Tipi di disuguaglianze di genere

Le disuguaglianze di genere si manifestano in molteplici ambiti della vita. Il Global Gender Gap Report (GGGR) introdotto dal World Economic Forum (WEF) nel 2006, offre ogni anno una stima del gap di genere della maggior parte dei paesi del mondo. Per valutare e monitorare la (dis-)parità di genere ricorre

ad un indice appositamente costruito il *Global Gender Gap Index* composto da quattro indicatori corrispondenti a:

- 1) Partecipazione e opportunità economiche
- 2) Livello di istruzione
- 3) Salute e aspettative di vita
- 4) Partecipazione politica

L'indicatore Partecipazione e opportunità economiche offre informazioni sul gap tra uomini e donne nella partecipazione alla forza lavoro, parità salariale e avanzamenti di carriera. Il livello di istruzione offre informazioni sulle differenze di accesso all'istruzione primaria, secondaria e terziaria. L'indicatore salute e aspettative di vita offre una panoramica sulle differenze di salute tra i due sessi; infine l'indicatore partecipazione politica è relativo al numero di donne e uomini con posizioni di potere nei diversi governi (WEF-GGGR 2006). Il Global Gender Gap Index (GGGI) per ciascun indicatore è ottenuto dal rapporto tra il valore di ciascun indicatore per le donne e per gli uomini. L'indice può assumere valori compresi tra 0 e 1. Un punteggio pari a 0 indica totale disparità, un punteggio pari a 1 indica piena parità. Il divario di genere è la distanza dalla piena parità. Di seguito si presenta una tabella che riporta i valori del GGGI per l'Italia nelle rilevazioni dal 2013 al 2023.

Tab.1 Valori Global Gender Gap Index e indicatori

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2020	2021	2022	2023
Economia	0.597	0.574	0.603	0.574	0.571	0.592	0.595	0.609	0.603	0.618
Istruzione	0.992	0.994	0.995	0.995	0.995	0.995	0.997	0.997	0.995	0.995
Salute	0.973	0.974	0.974	0.974	0.967	0.969	0.969	0.965	0.965	0.967
Politica	0.191	0.248	0.331	0.331	0.234	0.267	0.267	0.313	0.319	0.241
GGGI	0.689	0.697	0.726	0.719	0.692	0.706	0.707	0.721	0.720	0.705

Fonte: Dati World Economic Forum – Global Gender Gap Report

Negli anni vi sono stati piccoli miglioramenti rispetto le rilevazioni passate; tuttavia al di là delle oscillazioni si evince che ancora nel nostro paese la parità di genere non è stata raggiunta. In verità la piena parità non è stata raggiunta da nessuna nazione presentata nel GGGR. Nel 2023 le rilevazioni riguardano 146 paesi. I più virtuosi sono Islanda, Norvegia e Finlandia che occupano i primi tre posti in classifica; con un indice globale rispettivamente di 0.912; 0.879; 0.863. L'Italia si colloca al settantanovesimo posto (WEF 2023). L'analisi dei singoli indicatori offre un'immagine più dettagliata.

L'indicatore salute e aspettative di vita (0.967) si compone di due variabili: rapporto alla nascita tra maschi e femmine, e aspettativa di vita sana. Rispettivamente riportano un punteggio di 0.944 e 1.020⁴.

L'indicatore livello di istruzione (0.995) è composto da: tasso di alfabetizzazione (0.997), iscrizione all'istruzione primaria (0.997), istruzione secondaria (0.985), terziaria (1.000).

L'indicatore opportunità e partecipazione economica (0.618) tiene congiuntamente in considerazione le seguenti variabili: tasso di partecipazione alla forza lavoro (0.696), parità salariale per lavori simili (0.616), reddito da lavoro

⁴ Il calcolo di questo indice è differente rispetto al GGGI.

stimato (0.550), percentuale di legislatori, alti funzionari e dirigenti (0.401), percentuale di operatori professionali e tecnici (0.885).

L'indicatore partecipazione politica (0.241) è scomponibile in percentuale di donne in parlamento (0.477), percentuale di donne con incarichi ministeriali (0.364) e anni di governo guidati da uomini o donne (0.007).

1.6 La segregazione di genere nell'istruzione terziaria

Il tema delle diseguaglianze di genere nell'istruzione non sembra sollevare grandi preoccupazioni, d'altra parte il vantaggio femminile raggiunto in questo settore è indiscutibile, e la tendenza a vedere l'istruzione come un ambiente *female-friendly* fa da cornice a questi dati. Osservando invece il tipo di istruzione che le ragazze scelgono emerge una marcata segregazione di genere nei diversi corsi di laurea. Una semplice classificazione potrebbe essere discipline umanistiche, di dominio delle donne, e discipline scientifiche dove protagonista è la componente maschile. La tendenza generale appena menzionata si può riscontrare a proposito dei dati Almalaurea riferiti all'Università La Sapienza di Roma, sulla quale si concentrerà l'attenzione nella parte empirica di questa tesi.

Tab. 2 Percentuali di laureati e laureate relative agli ultimi sei anni 2017-2022, Università la Sapienza di Roma:

Corsi di laurea ad indirizzo umanistico	% di maschi laureati	% di femmine laureate	Corsi di laurea ad indirizzo scientifico	% di maschi laureati	% di femmine laureate
Beni culturali	23,1	76,9	Scienze e tecnologie fisiche	67,4	32,6
Diagnostica per la conservazione dei beni culturali	14,6	85,4	Scienze e tecnologie informatiche	85,5	14,5
Sociologia	23,2	76,8	Scienze matematiche	47,5	52,5
Servizio sociale	6,6	93,4	Ingegneria civile e ambientale	64,5	35,5
Lettere	25,4	74,6	Ingegneria industriale	72,2	27,8
Lingue e culture moderne	15,3	84,7	Ingegneria dell'informazione	74,2	25,8
Filosofia	48,5	51,5	Assistenza sanitaria	42	58
Global Humanities	60,9	39,1	Biotechnologie	29,7	70,3
Mediazione linguistica e interculturale	14,5	85,5	Dietista	33,6	66,4
Scienze e tecniche psicologiche	18,2	81,8	Fisioterapia	32,9	67,1

Fonte: dati Almalaurea

Nei corsi scientifici la componente femminile non è affatto minoritaria, così come non lo è quella maschile in alcuni corsi dell'area umanistica. Per chiarire meglio la distribuzione di uomini e donne tra le diverse offerte formative accademiche è utile distinguere tra corsi di laurea che offrono sbocchi lavorativi di tipo tecnico e corsi che offrono competenze lavorative legate alla cura (Barone 2010).

Tab. 3 Percentuali di laureati e laureate relative agli ultimi sei anni 2017-2022, Università la Sapienza di Roma:

Corsi di laurea che offrono sbocchi lavorativi nelle professioni di cura	% uomini laureati	% donne laureate	Corsi di laurea che offrono sbocchi lavorativi nelle professioni di tipo tecnico	% uomini laureati	% donne laureate
Professioni sanitarie, infermieristiche e ostetricia	21	79	Scienze e tecnologie fisiche	67,4	32,6
Professioni sanitarie tecniche	33,6	66,4	Scienze e tecnologie informatiche	85,5	14,5
Professioni sanitarie della riabilitazione	32,9	67,1	Scienze matematiche	47,5	52,5
Scienze e tecnologie farmaceutiche	33,6	66,4	Scienze e tecnologie chimiche	52,9	47,1
Scienze dell'educazione e della formazione	6,8	93,2	Ingegneria industriale	72,2	27,8

Fonte: dati Almalaurea

Le cause di queste differenze sono state concettualizzate in letteratura secondo diversi approcci; alcuni sostengono teorie essenzialiste e innatiste, altri pongono l'accento sull'ambiente e sull'influenza dei fattori socio-culturali (Giddens 2006). Tra i fattori socio-culturali rilevanti sono gli stereotipi sui ruoli di genere trasmessi sin dall'infanzia attraverso la socializzazione. Adottare il genere come categoria di analisi ci permette di osservare come le pratiche e i messaggi trasmessi dagli agenti socializzanti sono differenziati in base al sesso dell'agente socializzato. Per esempio, durante la prima infanzia nelle interazioni con i propri figli maschi le madri tendono a fare un uso maggiore dei numeri. Tenzionalmente alle bambine vengono offerti giochi e attività affini con aspetti legati alla cura e alla relazionalità; i bambini invece vengono indirizzati verso giochi di costruzione e attività manuali (Arace 2020). Alle figlie più grandi, in misura maggiore rispetto ai loro fratelli, viene chiesto supporto nelle attività domestiche (Bainotti e Torrioni 2017). È innegabile che nel tempo queste modalità interattive relazionali possano far sì che le ragazze sviluppino e potenzino certe abilità (maggior attitudine alla cura, all'espressività e comunicazione), mentre i ragazzi rafforzano le loro abilità tecniche e la loro maggiore competitività e spinta all'autoaffermazione. Queste differenze si riverberano nelle preferenze lavorative dei giovani. Infatti, le ragazze più dei maschi tendono ad impiegarsi in lavori di supporto e cura degli altri; di converso in misura maggiore sono i maschi a prediligere lavori tecnici e che offrono maggiori opportunità di carriera, prestigio, e ritorni economici. Diversi lavori sottolineano l'influenza degli stereotipi sui ruoli di genere nelle scelte formative (Barone 2010 e 2011), sottolineando dunque l'importanza di aspetti sociali, relazionali e simbolici. Lo studio delle scelte accademiche e le diseguaglianze annesse è legato al tema delle diseguaglianze lavorative, specie in riferimento alla segregazione occupazionale sia verticale che orizzontale.

1.7 Istruzione terziaria e aspirazioni lavorative: un'analisi in chiave di genere

La segregazione formativa e quella lavorativa sono cartine al tornasole delle disuguaglianze di genere nella società; di fatto sono dimensioni contemplate nelle diverse edizioni dei Global Gender Gap World Report. In anni più recenti la partecipazione delle ragazze nell'area STEM⁵ (sia in termini di iscrizioni universitarie sia in termini di occupazione) è aumentata rispetto al passato, ciò nonostante il gap di genere persiste. Le spiegazioni teoriche sui fattori biologici non sono riuscite a spiegare le differenze come risultato di abilità innate; pertanto è necessario includere anche fattori di ordine culturale, ma anche identità di genere, ruoli e stereotipi annessi. Il genere, in quanto aspetto definitorio del sé, concorre alla costruzione dell'identità sociale attraverso processi di categorizzazione sociale e auto-categorizzazione. In questo modo, in base a tratti comuni e non, si identificano gli altri diversi da Sé-Noi appartenenti ad un altro gruppo sociale. Questi processi hanno per esito una semplificazione e generalizzazione che culmina nella formazione di stereotipi, ovvero immagini fisse relative a caratteristiche e comportamenti degli individui (Smith e Mackie 1998). Gli stereotipi di genere sono immagini rigide relative a qualità e comportamenti che uomini e donne dovrebbero avere (Masullo, Monaco e Popolla 2022). I comuni stereotipi di genere associati alle donne sono: emotive, remissive, artistiche, naturalmente inclini alla cura della casa e della prole. Quelli più comunemente associati agli uomini sono: aggressivi, disordinati, atletici, dotati di doti intellettuali analitiche e matematiche, orientati alla ricchezza economica (Aksu 2005). Le immagini stereotipiche connesse all'identità e ai ruoli di genere, inoltre, modulano le aspettative riguardo alle materie e indirizzi

⁵ L'acronimo STEM è usato per riferirsi alle seguenti discipline: scienze, tecnologia, ingegneria e matematica (Chen e Moons 2014).

scolastici, così come professioni e mestieri, ritenuti adatti per uomini e donne (Arace 2020). Già in età prescolare si manifestano rappresentazioni stereotipiche di mestieri femminili e maschili. Emergono anche credenze su certe materie dove gli uomini sono naturalmente bravi (abilità matematiche) e quelle dove sono più brave le donne (abilità linguistiche e artistiche) (Arace 2020; Plante, Theoret e Favreu 2009). Da queste convinzioni derivano due tipi di stereotipi che insieme concorrono al mantenimento del gap di genere nell'area STEM. Uno definito dagli autori "*cultural fit*" – fa riferimento all'idea che vi siano tipi di persone più adatte in un determinato campo piuttosto che un altro (per es. la matematica è roba da maschi). L'altro "*ability stereotype*" – indica la diffusa credenza secondo cui "gli uomini rispetto le donne hanno maggiori capacità, talento e potenziale di riuscita in compiti STEM" (Master e Meltzoff 2016). Da alcuni studi si evince che la possibilità di sperimentare un senso di appartenenza - *sense of belonging* - ha ricadute positive su impegno e successo scolastico/accademico. Di questo concetto diversi autori ne hanno messo in luce aspetti differenti. Per St-Amand e colleghi (2017) esso rimanda alla sensazione percepita di familiarità di uno spazio e degli oggetti che ve ne fanno parte. Good e colleghi (2012) lo definiscono come la convinzione personale di essere un membro accettato di una comunità accademica la cui presenza e i cui contributi sono apprezzati. Quando il senso di appartenenza si riduce, gli individui possono allontanarsi da certi spazi o ambiti. L'idea che certe abilità sono innate può generare, in chi certe competenze non le destreggia facilmente, un senso di non appartenenza. Il minore *sense of belonging* nutrito dalle ragazze rispetto a certe discipline (matematica, informatica etc) le induce a non iscriversi a specifici corsi di laurea (Good, Rattan e Dweck 2012). In uno studio sperimentale Master e Meltzoff (2016) ricorrono al concetto di

appartenenza⁶ per spiegare le differenze di interessi in scienze informatiche tra studenti di scuola superiore (14-17 anni). È stato condotto un pre-test per rilevare il loro interesse riguardo le scienze informatiche. Poi sono state mostrate foto di una classe arredata con oggetti stereotipici e non. La prima foto rappresentava un'aula in cui vi erano parti di computer esposte, libri di informatica, poster di Star Trek; nella seconda invece vi erano oggetti generici che si possono trovare in una classe o ufficio qualunque: per esempio piante e poster che ritraevano immagini della natura. Infine, è stato chiesto ai partecipanti quanto fossero interessati ad iscriversi ad un corso di informatica. Successivamente l'esperimento è stato replicato mostrando solo un tipo di foto ad alcuni studenti e l'altro tipo ad altri ancora. I risultati riportati mostrano un incremento dell'interesse nutrito dalle ragazze verso l'informatica quando veniva loro mostrata la foto della classe neutra, rispetto a quando invece veniva loro mostrata la classe arredata con oggetti specifici. Non emergono differenze nel livello di interesse nei giovani uomini dopo la visione di una o dell'altra foto. Gli autori concludono affermando che la minaccia dello stereotipo e il senso di appartenenza giocano un ruolo nel tipo di interessi che uomini e donne nutrono.

Altri autori spiegano la minore propensione delle studentesse a proseguire gli studi terziari nell'area STEM mettendo in luce la corrispondenza tra interessi disciplinari, potere e aspirazioni lavorative. I contesti caratterizzati da una massiccia presenza di uomini (area STEM) e specularmente da una scarsa quota rosa, induce le donne a percepire di avere scarso potere⁷ in certi ambienti. Tale percezione le indurrebbe a scegliere quei contesti invece dove le loro azioni

⁶ Questi autori offrono un'ulteriore definizione di *sense of belonging*, riferendosi alla sensazione degli studenti di adattarsi bene alle persone, ai materiali e attività che caratterizzano un ambiente (Master e Meltzoff 2016).

⁷ Gli autori definiscono questo concetto come la capacità di influire positivamente sul proprio ambiente e nelle relazioni interpersonali (Chen e Moons 2015).

possano ricevere considerazione e influire nei rapporti con gli altri (Chen e Moons 2015).

Un ulteriore studio invece ha messo in evidenza il ruolo tra interessi, bias anticipatori e aspirazioni lavorative. Gli autori hanno rilevato che anche quando le donne nutrono un ampio ventaglio di interessi a causa della percezione anticipatoria di certi stereotipi nei contesti lavorativi *male-dominated* (ambienti di lavoro freddi e poco collaborativi, politiche aziendali poco *family-friendly* e la paura percepita di essere discriminate proprio per le proprie scelte di vita familiare) tendono a spostare la loro attenzione su altri interessi. In questo modo si orientano verso percorsi formativi che le permetteranno di impiegarsi in occupazioni che consentono di conciliare il lavoro retribuito e quello domestico (Cardador, Damian e Wiegand 2021).

Da questa breve rassegna emerge l'esigenza di adottare una prospettiva multifattoriale, per cercare di comprendere quali sono i fattori e i processi implicati nel gap di genere formativo e lavorativo.

Alla luce della letteratura qui illustrata, questa tesi vuole identificare alcuni meccanismi psico-sociali che portano le donne a nutrire aspirazioni formative e professionali che riproducono la segregazione formativa e occupazionale di genere, nonché a indagare invece i processi che favoriscono la messa in discussione di queste aspirazioni portando una minoranza (crescente?) di ragazze a intraprendere percorsi formativi e lavorativi dominati dal genere maschile. Per fare questo, si è deciso – come accennato – di ricorrere a un caso di studio incentrato su studenti e studentesse universitarie dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza".

Capitolo secondo - Il ruolo dei fattori socio-cognitivi nelle scelte formative e di carriera. Le donne nei settori STEM: perché ancora così poche?

2.1 Stereotipi di genere e materie scolastiche

Il termine stereotipo (dal greco stereos – duro, solido, rigido e typos – impronta, immagine, gruppo) coniato da Firmin Didot (1795) per indicare un'immagine rigida usata nel processo di stampa tipografica (Masullo et al. 2022), nelle scienze sociali è usato per riferirsi a

“una serie di generalizzazioni cognitive (es. credenze, aspettative) riguardo le qualità e le caratteristiche dei membri di un gruppo o di una categoria sociale” (Nodari 2022, p.89).

La categorizzazione e la stereotipizzazione sono processi cognitivi utili per mettere ordine e semplificare la complessità della realtà. Possono essere negativi o positivi, e le conseguenze psicologiche sono la sovrastima dell'uniformità e la rigidità delle aspettative. Questi ultimi due aspetti rappresentano il

“nucleo cognitivo del pregiudizio, ossia gli insiemi degli elementi di informazione e delle credenze circa una certa categoria di oggetti, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere e riprodurre il pregiudizio nei loro confronti” (Giannini, Gori e Dinoto 2010, pp.257-258).

Oltre gli elementi cognitivi, gli stereotipi sono connotati emozionalmente, e sono dunque esito sia di processi di ordine logico-pragmatico sia di ordine socio-affettivo. Inoltre sono un processo bidirezionale nel senso che gli individui formano stereotipi sia su altri gruppi che su quelli cui appartengono (Ibidem). Si parla di stereotipi di genere quando convinzioni condivise assegnano determinate qualità agli individui in base al loro sesso, ingenerando idee diffuse sui ruoli sessuali, qualità e comportamenti attesi da uomini e donne. Gli attori

sociali tendono a soddisfare le aspettative nutrite dalla società per via di due tipi di pressione: informativa e normativa. Sin dalla più tenera età la cultura mediante l'azione degli altri ci informa su cosa significa essere uomini ed essere donne, e ci spinge a comportarci in modo "giusto", vale a dire a rispettare le norme relative ai due generi. Tali sollecitazioni hanno carattere di naturalezza, sono frutto di abitudini sociali e possono essere più o meno implicite (Aksu 2005).

Il tema degli stereotipi di genere nelle materie scolastiche è stato affrontato per la prima volta da Fennema e Sherman (1976). Gli autori hanno riscontrato differenze negli atteggiamenti riguardo le abilità matematiche di uomini e donne nonostante l'assenza di differenze statisticamente significative nei rendimenti (v. anche Fennema e Sherman 1977). Anche riguardo le abilità spaziali e di orientamento prevalgono giudizi viziati dal genere in favore dei maschi (Miola et al, 2023). L'idea che i ragazzi si distinguono per maggiori abilità in certi settori e le ragazze in altri ha informato un'immagine pregiudizievole sulle competenze scolastiche di studenti e studentesse. La letteratura scientifica collega gli stereotipi di genere alla minore probabilità che le studentesse scelgano di studiare discipline STEM e di conseguenza lavorare in questi settori (Savinskaya, Lebedeva e Vilkova 2022; Yang e Gao 2019; Cheryan e Plaut 2010). Quando si parla di discipline STEM si fa riferimento alle scienze in generale, alle materie tecniche, ingegneria e matematica. In riferimento alle discipline scientifiche non è corretto asserire che le donne siano una minoranza, poiché in alcune branche le donne hanno superato numericamente gli uomini. È questo il caso della biologia per esempio, ma anche in matematica le percentuali di entrambi i generi tendono ad avvicinarsi rispetto al passato. Nel campo dell'ingegneria invece vi sono certi settori dove le percentuali di studentesse sono maggiori e in altri dove prevalgono gli uomini. Lo stesso non si può dire per le scienze di tipo tecnico-informatico dove le donne continuano ad essere sottorappresentate.

Sembrerebbe che l'idea diffusa sui tratti dell'informatico-tipo (per esempio, di genere maschile con scarse abilità interpersonali, fissazione per i computer, introverso, alto quoziente intellettuale) siano percepite poco compatibili con il femminile (Comber et al, 2021; Cheryan et al, 2013). Resiste l'idea che gli uomini abbiano una maggiore comprensione dei fenomeni e delle leggi della fisica rispetto le donne, così anche nel pensiero logico e tecnico. Di contro le donne risultano invece diligenti, perseveranti e precise (Maloshonok 2022). Ci sono opinioni discordanti in merito alla maggiore o minore influenza degli stereotipi sui bambini più grandi o più piccoli. Alcuni autori (Kurtz-Costes et al, 2008) hanno riscontrato che i bambini più piccoli non approvano gli stereotipi tradizionali perché tendono ad avere un pregiudizio di genere proprio quando confrontano ragazzi e ragazze. Tuttavia, vi è maggior consenso nell'asserire che già tra gli studenti delle scuole primarie circolano certe immagini stereotipiche che favoriscono gli uomini nel campo scientifico e le donne in ambito letterario/linguistico (Blazev et al, 2017; Cvencek, Meltzoff e Greenwald 2011).

A livello globale è in continuo aumento la domanda di forza lavoro qualificata nel campo STEM. La minore partecipazione delle donne nei suddetti campi è un problema riscontrato in tutti i paesi membri dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. Questi settori in continua espansione rappresentano aree di crescita industriale con alti tassi di occupabilità (OCSE 2017). La minore quota rosa ha un significativo effetto sull'economia dei paesi e sulle disuguaglianze di genere, rispettivamente perché si ha perdita di capitale umano da investire nel mercato del lavoro sia perché le donne rischiano di rimanere escluse dalla nuova classe dirigente.

Una spiegazione del minor numero di donne in certi settori potrebbe essere rintracciata nel senso di incertezza generato dalla "minaccia dello stereotipo". Essere una delle poche donne in un contesto dominato dagli uomini può rendere

“salienti” gli stereotipi di genere e indurre così emozioni negative capaci di influenzare le scelte future. Secondo questa spiegazione è proprio l’inferiorità numerica ad attivare gli stereotipi di genere; ciò vale per le studentesse delle scuole superiori le quali rinunciano a proseguire gli studi in certe discipline, influenzando così le aspirazioni di carriera (Schuster e Martiny 2016). Gli stereotipi di genere influenzano anche l’engagement nello studio. Le ragazze rispetto la controparte maschile mostrano un alto impegno durante la loro formazione, che si esprime con un maggior coinvolgimento (partecipano nelle discussioni in classe, alle presentazioni di materiali e pongono più domande), che può essere interpretato come indicatore di diligenza, qualità tradizionalmente femminile (Maloshonok 2022).

Le convinzioni stereotipate sulle abilità scolastiche femminili e maschili influenzano l’autoefficacia (Wang e Degol 2013), che può essere descritta come il fondamento dell’agency umana: ci si sta riferendo alla convinzione da parte del soggetto della propria efficacia, ossia di sentirsi capace di produrre certi effetti con le proprie azioni. Master (2021) rileva che già in età scolastica i bambini risentono dell’appartenenza ad un gruppo sul quale gravano stereotipi negativi, con ripercussioni sulla percezione delle proprie abilità e sulla possibilità di sviluppare interessi dove ci si sente meno competenti. Le prime teorie sugli interessi distinguevano la componente emotiva (curiosità, motivazione) da quella inerente alla personalità, quest’ultima costituita dalle differenze idiosincratiche (hobbies, obiettivi di vita futura). Un’altra distinzione veniva fatta tra interessi situazionali e individuali. Più recentemente Krapp distingue invece quattro componenti: i) aspetti cognitivi, ii) caratteristiche emotive, iii) caratteristiche di valore e iv) caratteristiche intrinseche. Per quanto riguarda gli aspetti cognitivi, durante lo sviluppo di un interesse si assiste a un cambiamento delle rappresentazioni mentali nel relativo dominio di conoscenza.

L'acquisizione di informazioni e competenze permette di ampliare la cognizione e creare collegamenti con altri saperi. Le caratteristiche emotive riguardano invece i sentimenti di piacevolezza, coinvolgimento, stimolazione e tensione sperimentati durante lo svolgimento di attività legate ai propri interessi. Gli aspetti emozionali sono correlati ai bisogni fondamentali di competenza e autonomia. Le caratteristiche di valore riguardano invece l'elevata stima soggettiva per gli oggetti e le azioni inerenti l'area di interesse. Infine le caratteristiche intrinseche, riprendendo la visione di Dewey secondo cui un interesse è un'attività indivisa, ovvero non vi è contraddizione tra la valutazione dell'importanza personale di un'azione e le valutazioni emozionali positive associate all'attività di interesse. Dunque l'azione mossa da un interesse ha come caratteristica la motivazione intrinseca: ovvero non vi è divario tra ciò che alla persona piace fare e ciò che deve fare (Krapp 2007).

Negli ultimi decenni rispetto al passato le ricerche hanno dato maggior rilievo all'influenza degli interessi nei contesti educativi e nelle scelte future. Inoltre, è possibile dividere lo studio degli interessi in tre ambiti: nel primo si guarda all'interazione tra interessi e tratti di personalità; nel secondo si analizzano le modalità attraverso cui si sviluppano tra gli studenti gli interessi e la relazione tra questi ultimi e le materie scolastiche; infine il terzo ambito di analisi collega gli interessi alle preferenze occupazionali. Al di là delle diverse definizioni fornite e dagli approcci di studio, è condivisa l'idea che gli interessi svolgono un ruolo di primo piano nell'apprendimento, nella motivazione e nell'esplorazione da parte dei singoli individui. Uno dei modelli più autorevoli usato per spiegare lo sviluppo degli interessi è quello ontogenetico di Krapp (2007). L'autore postula tre tappe: ogni soggetto partirebbe da un interesse situazionale attivato per la prima volta da uno stimolo esterno, poi si svilupperebbe un interesse situazionale di livello superiore; quest'ultimo è caratterizzato da una fase di

apprendimento che culmina nella formazione di un interesse individuale stabile (Pellerone 2011).

2.2 Il ruolo della famiglia

C'è consenso nel ritenere i genitori una delle principali fonti di influenza sulla formazione e sulle scelte scolastiche degli studenti (Archer et al, 2012; Pellerone 2011). Il supporto genitoriale offerto in ambito formativo ha un impatto cruciale sul rendimento scolastico degli scolari. È possibile distinguere due tipi di supporto accademico, uno consiste nel fornire risorse materiali per facilitare lo studio, l'altro invece nel offrire supporto emotivo. Il successo scolastico può dipendere dalle possibilità della famiglia di finanziare lezioni private per i figli, nonché di acquistare materiali didattici per il tempo extrascolastico. A ciò va aggiunto l'incoraggiamento diretto dei genitori, oltre al loro supporto nello svolgimento dei compiti e nel fornire informazioni rilevanti sul funzionamento della scuola.

Il supporto genitoriale è scindibile in diversi aspetti, economici, culturale e sociale. Si tratta di un vasto insieme di risorse e possibilità che Bourdieu definisce capitale e ne distingue diversi tipi (economico, culturale e sociale) (Bourdieu 1983), capaci di influenzare gli atteggiamenti e risultati scolastici degli scolari. Il capitale culturale familiare fornisce competenze linguistiche e culturali oltre che familiarità con la cultura dominante fornendo così delle basi propedeutiche ad un buon inserimento e riuscita nell'universo scuola. In questo modo, tramite la relazione genitori-figli il capitale culturale dei primi viene ereditato dai secondi. Questi tramite la scolarizzazione convertono il loro capitale culturale in titoli di studio. L'acquisizione di titoli è il meccanismo principe della distinzione sociale e riproduzione delle disuguaglianze (Sullivan 2001). Secondo Bourdieu e Passeron:

“l’educazione riproduce il sistema di stratificazione trasformando il capitale economico dei genitori nel capitale culturale dei figli” (Collins 1992, p. 229).

Questa tesi riconducibile a quelle che Brint (1999) definisce teorie della riproduzione sociale, pone l’accento sull’appartenenza familiare intesa come appartenenza di classe capace di modulare le possibilità di riuscita. Tra gli anni cinquanta e sessanta la riflessione sociologica si incentra sulla relazione tra classe sociale d’origine e riuscita scolastica. Dalla constatazione che i figli appartenenti a classi subalterne mostravano scarsi rendimenti e minore propensione a proseguire gli studi nonostante le effettive possibilità intellettive, nacquero le teorie della deprivazione o del deficit. In sostanza, viene messo in evidenza che la scarsa riuscita è in relazione alla (non) possibilità delle famiglie socialmente svantaggiate di offrire quel corpus di valori, atteggiamenti, competenze linguistiche richiesti dalla scuola (Besozzi 2017). L’influenza indiretta si esprime invece nella partecipazione dei genitori alle attività scolastiche, nella collaborazione con i docenti e nella trasmissione di buone abitudini e routine per facilitare l’apprendimento. Il supporto accademico è correlato al maggior benessere dei figli, poiché si riflette positivamente sulla qualità delle relazioni e sul soddisfacimento dei bisogni emotivi dei figli. Tuttavia, alcune ricerche mettono in evidenza che quando il supporto dei genitori è sostenuto da aspettative accademiche elevate si può ripercuotere negativamente sul successo dei figli, a causa dei sentimenti di ansia innescati dalla paura di deludere le aspettative genitoriali. Le pratiche genitoriali influenzano il Sé accademico dei bambini e le convinzioni relative alle diverse materie, ma anche la motivazione e gli interessi (Eccles 1993). Altri autori hanno analizzato le pratiche genitoriali evidenziando l’importanza delle esperienze vissute in famiglia, per lo sviluppo

di interessi formativi legati all'area STEM⁸ (Archer et al, 2012). Alcuni autori hanno individuato diversi tipi di comportamenti genitoriali, che possono predire gli interessi STEM dei figli: a) incoraggiare gli interessi STEM dei propri figli, b) fornire oggetti che rimandano alle discipline in questione e c) predisporre attività riconducibili a queste. Questi stili genitoriali sono capaci di predire lo sviluppo di interessi in quest'ambito. Inoltre sia i figli maschi che le femmine possono beneficiare in egual misura di questi tipi di socializzazione⁹ a certe materie (Šimunović e Babarović 2021). Oltre gli aspetti comportamentali ed emotivi anche quelli cognitivi influenzano il modo in cui i genitori rappresentano la realtà e interagiscono con i propri figli. In particolare le credenze dei genitori in merito le diverse discipline, le proprie abilità scolastiche e anche dei propri figli. Di seguito si parlerà di questi tre aspetti.

Gli atteggiamenti dei genitori verso certe discipline può influire sull'apprendimento dei loro figli. In particolare sembra emergere che atteggiamenti negativi rispetto le discipline STEM inficiano la capacità di implementare l'apprendimento STEM dei figli e delle figlie. Inoltre, un atteggiamento positivo da parte degli adulti di riferimento nelle suddette materie, che si manifesta con sentimenti di coinvolgimento nelle attività scolastiche, sembra mediare gli effetti negativi di uno scarso status economico familiare sui rendimenti scolastici [solitamente più bassi rispetto famiglie più agiate economicamente] (Perera 2014). Gli atteggiamenti negativi dei genitori verso certe materie potrebbero essere innescati dall'autoefficacia percepita,

⁸ È opportuno quando si fa ricerca in questo ambito, tenere in considerazione le diverse discipline che compongono l'area STEM. Per esempio, gli studenti di scuole medie che hanno partecipato alla ricerca di Šimunović e Babarović (2021) non percepiscono l'area STEM omogenea. Individuano due sotto aree alle quali corrispondono due tipi di interessi: scienze e ingegneria-tecnologia.

⁹ In un precedente lavoro degli stessi autori, intendono questi tipi di comportamenti facenti parte del concetto più ampio di socializzazione accademica. Fanno parte di quest'ultima anche le aspettative e gli stili di insegnamento dei docenti per esempio (Šimunović e Babarović 2020).

quest'ultima intesa come la sensazione di possedere le risorse (competenze e conoscenze) adeguate per aiutare i propri figli. È emerso che quando i genitori si sentono poco competenti nelle materie STEM hanno maggiori difficoltà a seguire i propri figli nei compiti, con ripercussioni sul coinvolgimento (Cardoso e Solomon 2002). Inoltre, sono state riscontrate differenze di genere negli atteggiamenti nutriti dai genitori verso la matematica. I padri rispetto le madri hanno dichiarato di sentirsi a proprio agio nell'aiutare i figli con i compiti in questa materia, poiché sentono di possedere le conoscenze adeguate. Per le madri invece può configurarsi come un'esperienza difficile e faticosa, poiché sentono di non avere le competenze giuste.

Relativamente alla sproporzione tra maschi e femmine in certi corsi di studio e professioni, un altro meccanismo sotteso alle scelte formative e lavorative si potrebbe rintracciare nelle aspettative e credenze nutrite dai genitori in merito alle abilità e ai successi dei figli e delle figlie. Le aspettative e le credenze genitoriali possono essere in qualche modo viziate dall'idea comune che gli uomini sono naturalmente inclini a sviluppare certe abilità che poi li facilitano in alcune materie scolastiche. La credenza stereotipica secondo cui gli uomini sono più abili con i numeri e le donne hanno maggiori abilità linguistiche e creative, induce i genitori a nutrire aspettative di successo diverse per i due generi. In più, tendono ad attribuire il successo dei figli maschi nelle materie di stampo matematico-scientifico a qualità innate, per le figlie femmine invece ricorrono al maggiore impegno nello studio (Šimunović e Babarović 2020; Wang, Zhang e Cai 2021). Oltre a ciò, queste credenze si riverberano sulla socializzazione accademica; in un altro studio condotto da Šimunović e Babarović (2021) è emerso che i ragazzi ricevono maggior supporto da parte dei genitori nelle materie STEM rispetto le ragazze. Secondo gli autori è possibile spiegare questo maggiore/minore supporto perché influenzati dai risultati scolastici passati dei

loro figli/e. Anche l'occupazione dei genitori gioca un ruolo nei rendimenti scolastici e interessi accademici degli studenti e delle studentesse. Due aspetti dell'occupazione dei genitori sembrano rilevanti: lo status/prestigio e il livello di istruzione. Sembra esserci corrispondenza tra professioni e rendimenti scolastici dei figli: maggiore è il livello di professionalità dell'occupazione dei genitori (alto status e high skills richieste) migliori sono i rendimenti in matematica dei figli. Inoltre fra settore¹⁰ professionale dei genitori e scelta del tipo di corso universitario dei figli e delle figlie, sembrerebbe esserci relazione. Gli studenti con almeno un genitore in una professione STEM non solo mostrano risultati scolastici migliori, ma tendono pure a manifestare una maggiore propensione a proseguire gli studi in queste discipline. Si riscontrano anche differenze di genere tra la professione materna-paterna e i rendimenti e le aspirazioni degli studenti. Le studentesse con padre specializzato nell'area STEM hanno maggiore probabilità di avere dei rendimenti migliori e specializzarsi in questo settore. Anche i figli maschi sembrano influenzati nelle loro scelte dall'occupazione materna e paterna, però in misura minore rispetto le figlie femmine. Dunque avere un genitore che svolge un'occupazione STEM è un importante fattore predittivo nella scelta dello studente di specializzarsi in un campo STEM (Plasman et al, 2021), ma ciò vale più per le donne.

2.3 Il ruolo del gruppo dei pari

Un ruolo importante nella vita scolastica/accademica degli studenti lo riveste il gruppo dei pari. Questo non è solo un aggregato di persone della stessa età, è un nucleo nel quale sperimentare relazioni, condividere esperienze, interessi ma soprattutto valori. Una distinzione concettuale va operata tra gruppi formali e

¹⁰ Le occupazioni sono state divise in cinque settori: Business; Scienze umane e sociali; scienze e ingegneria; Educazione; Salute.

informali. I primi nascono con obiettivi espliciti, dichiarati e sono coordinati da un adulto di riferimento. I secondi invece nascono spontaneamente e sono specifici dell'età adolescenziale. Nel presente paragrafo si cercherà di approfondire l'influenza del gruppo di pari formale, facendo riferimento al gruppo classe. I contesti formativi offrono uno spazio sociale in cui la tipizzazione di genere, proprio per la salienza di questa caratteristica può rafforzare le differenze piuttosto che le somiglianze, nonché certi stereotipi. I coetanei inoltre offrono la possibilità di confrontarsi, di osservare le strategie comportamentali altrui, e di confermare o meno le proprie idee e valori. Dunque il gruppo dei pari è un fattore interpersonale indispensabile per lo sviluppo sia emotivo sia cognitivo. Inoltre il gruppo dei pari risulta avere una certa influenza anche nei processi decisionali; è possibile infatti che certe scelte siano orientate dalla pressione che il gruppo stesso esercita attraverso l'approvazione/disapprovazione, oppure ponendosi come modello da seguire. L'influenza dei pari investe diversi ambiti di vita di un giovane, dalle scelte individuali relative all'abbigliamento, ai valori, ma anche scelte politiche, formative e professionali (Pellerone 2011).

In merito alle scelte formative e di carriera è emerso che le opinioni di genere stereotipate dei compagni di classe sulle abilità maschili e femminili in certe discipline hanno influenzato negativamente l'intenzione delle studentesse di studiare nei campi STEM (Rieggle-Crumb e Morton, 2017). I ricercatori menzionati hanno anche scoperto che avere in classe altre studentesse con alti livelli di rendimento nelle STEM contribuiva in qualche modo a contrastare gli effetti del pregiudizio di genere maschile. Avere tra i pari esempi cui ispirarsi può accrescere le probabilità delle ragazze di ambire ai settori STEM (Makarova, Aeschlimann e Herzog 2019). I modelli possono incoraggiare le studentesse attraverso il meccanismo dell'autoidentificazione (Smyth e Darmody 2009). Dalle

risultanze del loro studio altri autori chiariscono che la scelta accademica può essere influenzata in due modi diversi: nel primo risultano significative le scelte prese dai coetanei, nel secondo invece la minore o maggiore presenza numerica di persone dello stesso genere nella classe. Alcuni partecipanti hanno riferito di aver scelto certe materie in linea con la selezione fatta dai loro amici; altri invece per la maggiore presenza di persone dello stesso genere (Zanchi e Watson 2024). Altri studi vanno in questa direzione. Per esempio anche Raabe e colleghi (2019) hanno rilevato che le materie preferite dagli amici influenza gli studenti così come le studentesse, però i primi in misura maggiore rispetto alle seconde, ovvero gli studenti erano più influenzati dai loro amici rispetto le studentesse. È possibile congetturare che gli studenti rischino più delle studentesse di ricevere pregiudizi negativi dai coetanei dello stesso sesso per aver selezionato materie associate all'altro genere. Questa disparità potrebbe essere dovuta al fatto che le materie associate alla mascolinità sono spesso tenute in maggiore considerazione rispetto a quelle tradizionalmente reputate più femminili. Inoltre è più probabile che i giovani abbiano più amici dello stesso sesso (Barry e Wentzel 2006), e ciò potrebbe contribuire alla mancanza di equilibrio di genere osservata nei domini STEM.

Tuttavia, non sempre avere un modello di riferimento dello stesso genere esercita un'influenza positiva. È ciò che hanno riscontrato Andersen e Smith (2022) nel loro studio sul ruolo del contesto sociale nelle disuguaglianze educative. Dal confronto con una compagna di classe modello è emerso un effetto negativo nel senso di autoefficacia e nel rendimento delle studentesse con forti credenze stereotipate di genere. È possibile affermare che gli stereotipi di genere costituiscono una barriera per le donne nei domini STEM.

2.4 Il processo di femminilizzazione della scuola

Nel presente paragrafo si tratta dei principali eventi storico-legislativi che hanno permesso prima l'entrata poi la crescita esponenziale delle donne nell'insegnamento. Non è intento di questo lavoro ripercorrere la lunga e complessa storia della scuola italiana, obiettivo di questa digressione storica è porre l'accento sul processo di femminilizzazione di una professione, inteso come il progressivo aumento delle donne fino a diventare numericamente prevalenti in una data occupazione. La scuola è uno dei primi luoghi lavorativi ad essersi femminilizzato. A partire dagli anni Sessanta, la crescente scolarizzazione delle donne congiuntamente all'affermazione di una società dei servizi hanno portato le donne in numeri sempre più alti ad entrare nel mondo del lavoro, ed alcuni settori sono loro appannaggio (si pensi alla scuola, appunto, così anche alle professioni di cura). (Gambardella e De Feo 2009).

La femminilizzazione della scuola risulta interessante ai fini di questo lavoro poiché è dato consolidato che le donne hanno conquistato il mondo dell'istruzione sia in qualità di studentesse sia in qualità di insegnanti (fa eccezione il mondo accademico). Ci si potrebbe domandare se vi sia relazione tra la femminilizzazione del corpo docente e la preparazione migliore delle studentesse rispetto a quello dei loro coetanei. Sulla base delle mie attuali conoscenze, la letteratura internazionale offre interessanti evidenze, mentre scarseggiano gli studi nel panorama scientifico italiano, come si mostrerà tra breve.

In merito alla femminilizzazione del corpo docente, va detto che questo fenomeno ha riguardato anche l'Italia, nonostante all'inizio il reclutamento privilegiasse gli uomini.

Infatti, con l'unificazione dell'Italia divenne imprescindibile reclutare e formare insegnanti che fossero capaci – oltre che di formare i lavoratori di un Paese in via di industrializzazione – di trasmettere le competenze di base e i valori della nazione alla popolazione (Trisciuzzi 2022). L'applicazione della legge Casati del 1859 prevedeva l'articolazione dell'offerta formativa statale in scuole elementari inferiori e superiori (con classi distinte per sesso), Istituti Tecnici Professionali, Ginnasio-Liceo Classico per la formazione della classe dirigente e le Scuole Normali per formare la classe magistrale (Carbone 2018). A quest'ultime potevano accedere maschi di sedici anni compiuti con diploma di quarta elementare, e femmine di quindici anni dopo aver superato l'esame di terza elementare. A seguito dell'estensione della frequenza obbligatoria della scuola elementare inferiore bisognava colmare le cattedre scoperte. Vennero così istituiti corsi supplementari e istituti magistrali rurali per formare fanciulle da destinare all'insegnamento inferiore. Le competenze necessarie per svolgere questa missione sociale consistevano nell'abilità di lettura, scrittura e saper far di conto. Per di più la diffusa convinzione, tipica della cultura borghese del tempo¹¹, secondo cui a uomini e donne corrispondono specifiche propensioni e abilità, concepiva il ruolo di insegnante come un prolungamento della funzione materna di cura e educazione (Cagnolati 2014). Alle donne più istruite appartenenti alla media borghesia veniva concesso di ricoprire un pubblico impiego retribuito in qualità di maestra elementare (Sartori 2009). Si trattava di una professione a bassa retribuzione con sede in scuole rurali difficili da raggiungere (Trisciuzzi 2022). Circa quarant'anni dopo la nascita dello stato

¹¹ Nelle società industriali il trasferimento della produzione nelle fabbriche e la conseguente separazione delle attività produttive da quelle domestiche, diedero l'idea dell'esistenza di due aree sociali distinte in contrapposizione: pubblico *versus* privato. La sfera pubblica di dominio maschile, gli uomini si occupavano delle questioni locali, politiche ed economiche. La sfera privata luogo del femminile, in cui le donne avevano il compito di allevare la prole e curare la casa (Giddens 2006).

unitario, la maggior parte della classe magistrale elementare era rappresentata da donne (Carbone 2018). Sebbene fosse poco prestigioso e poco attraente per gli uomini, per le donne questo lavoro rappresentava, comunque, una possibilità per migliorare la loro condizione sociale ed emanciparsi almeno in parte dalle insidie del patriarcato. Va, comunque, aggiunto che l'autonomia economica raggiunta in questi casi non era elevata, dato che i salari delle insegnanti erano inferiori di un terzo per legge rispetto a quelli dei loro colleghi (Trisciuzzi 2022).

Pertanto, come sottolineato da Trisciuzzi, la questione magistrale venne presto a coincidere con la questione femminile che comprendeva un complesso di azioni volte all'affermazione della cittadinanza, emancipazione e valorizzazione sociale della donna.

Con la scolarizzazione di massa nella seconda metà del Novecento la componente femminile ha esperito un percorso di mobilità scolastica ascendente fino a generare un gap a sfavore della componente maschile. In Italia nel 2021 le donne in possesso del diploma sono il 65,3% e gli uomini il 60,1%. La percentuale delle laureate è 23,1% versus 16,8% dei laureati (Istat 2015 e 2022). La scolarizzazione di massa non è consistita solo nella crescita numerica delle persone istruite, ma anche nell'aumento dell'esposizione alle esperienze della socializzazione secondaria da parte di bambini e adolescenti (Parziale 2016) con importanti ricadute sull'identità personale e sociale, per via dell'interiorizzazione di "norme, valori e soprattutto script cognitivi emancipativi, trasmessi nel corso di un percorso educativo di lungo periodo" (Parziale e Pastori 2018, p.48). Il debellamento dell'analfabetismo e l'accesso dei grandi numeri all'istruzione superiore e terziaria rappresentano l'esito dell'apertura universalistica della scuola grazie alla sua democratizzazione nel tempo; ciononostante, le diseguaglianze educative non sono affatto scomparse. La letteratura sociologica oramai rileva da decenni la persistenza di questo

fenomeno, nonostante tali diseguglianze siano spesso sottovalutate e reputate esito di mere differenze individuali, e non di fattori ascritti come genere, etnia o classe sociale di origine (Parziale 2016).

2.5 Gli effetti del genere degli insegnanti sugli studenti

I lavori che esaminano l'influenza del genere degli insegnanti sui rendimenti di studentesse e studenti, evidenziano una relazione positiva tra genere femminile dell'insegnante e migliori performance delle studentesse (Winters et al. 2013; Dee 2007; Bettinger e Long 2005; Carrell, Page e West 2010). Altre ricerche hanno cercato di spiegare quali sono i meccanismi alla base di tale effetto. Alcuni lavori hanno evidenziato due pattern: il primo riguarda le differenti strategie di insegnamento messe in atto dagli insegnanti a seconda del genere degli studenti (Hoffmann e Oreopoulos, 2009; Lim e Meer, 2017). Il secondo invece mette al centro le credenze sui ruoli di genere degli insegnanti, ipotizzando che queste possono influenzare la visione del mondo degli studenti, la loro autovalutazione e le loro aspettative future (Gershenson, Holt e Papageorge 2016). Dee (2005) propone una distinzione analoga, anche se definisce effetti attivi le strategie di insegnamento differenziate per genere, ed effetti passivi quelli relativi all'influenza dell'associazione tra il genere dell'insegnante e quello dello studente (Eble e Hu 2020). Per quanto riguarda lo stile di insegnamento, le insegnanti tendono a porre più domande, lodi e meno critiche alle studentesse piuttosto che agli studenti. Questo modo di relazionarsi sembra avere un effetto positivo sui risultati accademici e sugli aspetti socio-emozionali¹² delle ragazze rispetto ai loro compagni di classe (Gong, Lu e Song 2018).

¹² Gli indicatori dei risultati accademici sono: punteggi dei test e il punteggio sull'autovalutazione dell'apprendimento. Indicatori degli aspetti socio-emozionali sono per esempio pessimismo, depressione, percezione appagante della vita scolastica, fiducia nel futuro ecc (Gong, Lu e Song 2018).

Il genere, inoltre, modula le aspettative che nutriamo verso gli altri, per mezzo degli stereotipi relativi a uomini e donne. In particolare il genere modula le aspettative che gli insegnanti nutrono verso alunni e alunne riguardo specifiche abilità. La credenza stereotipica secondo cui le ragazze sono naturalmente portate nella lettura aumenta le aspettative di una migliore prestazione delle ragazze e non dei ragazzi, producendo effetti concreti proprio in tal senso: le donne sono più brave degli uomini nella lettura. Tuttavia, nei contesti in cui questi stereotipi di genere non ci sono, non si notano differenze nell'abilità di lettura tra uomini e donne (Muntoni e Retelsdorf 2018). Altri studi mostrano variazioni nel rendimento in matematica da parte di quelle studentesse e quegli studenti che si percepiscono poco abili in questa disciplina. In particolare, il rendimento delle studentesse migliora se l'insegnante di matematica è donna, mentre quello dei ragazzi diminuisce. La corrispondenza tra genere degli insegnanti e rendimento degli studenti non si registra, invece, per materie come l'inglese o il cinese, trattandosi di materie in cui le convinzioni sociali non suggeriscono differenze di genere (Eble e Hu 2020). In linea con queste evidenze si collocano ulteriori studi dai quali emerge che quando studentesse o gruppi di minoranza sono assegnati a docenti dello stesso genere o etnia, questi hanno un aumento nelle loro performance scolastiche e sono più inclini a studiare materie relative alla disciplina insegnata da quello specifico insegnante (Bettinger e Long, 2005; Dee 2004; Dee 2005; Lim e Meer, 2020; Muralidharan e Sheth, 2016). Altri studi non trovano relazione tra genere degli insegnanti e risultati scolastici (Antecol, Eren e Ozbeklik 2015).

2.6 La conseguenza della segregazione formativa: la segregazione lavorativa di genere

Nei paragrafi precedenti ho esposto alcuni dei fattori che possono in qualche modo influenzare le scelte formative di ragazze e ragazzi. Una delle principali caratteristiche del sistema scolastico italiano è la persistenza di una marcata segregazione formativa. Questa ha inizio dopo la scuola media, con la scelta della scuola secondaria di secondo grado, e si acuisce all'università nei diversi corsi di laurea. Tale diversificazione induce uomini e donne ad ambire a settori del mercato del lavoro differenti. Tendenzialmente le donne rivestono ruoli occupazionali deboli tipici del terziario: si tratta di lavori caratterizzati da bassi stipendi e alta segregazione (Sartori 2009). Per segregazione occupazionale si intende la disomogenea distribuzione dei lavoratori e delle lavoratrici tra le diverse professioni, e all'interno delle posizioni gerarchiche delle stesse (Strober 1987). Il primo caso fa riferimento al fenomeno della segregazione orizzontale – intesa come la concentrazione di uomini e donne in settori specifici, e il secondo caso alla segregazione verticale – intesa come la maggior concentrazione di un genere nelle posizioni inferiori delle gerarchie organizzative (Giddens 2006). È noto in letteratura che tendenzialmente uomini e donne si distribuiscono diversamente tra le diverse occupazioni, tanto da ingenerare nel senso comune l'idea che esistano professioni maschili e femminili. Tuttavia, la segregazione occupazionale di genere è più accentuata nei paesi maggiormente sviluppati e egualitari. Questa evidenza contro intuitiva ha preso il nome di "Gender-Equality Paradox" (Breda et al. 2020). Per quanto riguarda la segregazione verticale è innegabile che oggi rispetto al passato molte più donne riescono a collocarsi in posizioni intermedie all'interno delle organizzazioni e altre rivestono ruoli preminenti. Tuttavia quando le donne riescono a superare il

labirinto di cristallo (Swiss e Walker 1993) e rompere il soffitto di cristallo¹³, solitamente questo traguardo ha durata limitata nel tempo, per poi riassegnare le stesse in posizioni inferiori (precipizio di vetro) in termini di prestigio e responsabilità (Ryan e Haslam 2005).

In ambito lavorativo possiamo distinguere due livelli d'analisi per comprendere l'entità e le cause delle diseguaglianze in ambito lavorativo: il primo è il livello della domanda e il secondo è quello dell'offerta. Il lato della domanda fa riferimento alla selezione in base alle preferenze altrui, siano costoro colleghi di lavoro, clienti o datori di lavoro. Il lato dell'offerta invece rimanda alle scelte di carriera operate in base a personali disposizioni o preferenze (Rosti 2006).

Dal lato della domanda secondo la Expectations States Theory i fattori concorrenti sono le credenze di genere e di status, che influenzano la percezione dell'occupabilità di una categoria di individui. Il genere, considerato un master status, influenza la percezione dell'altro. L'agentic tradizionalmente attribuita al genere maschile, fa sì che essi siano percepiti più idonei a svolgere certe mansioni. Le communal attribuite al genere femminile induce invece a vedere le donne in linea con altre attività. Inoltre il genere viene usato come discriminante per collocare gli individui in posizioni di basso o alto prestigio e status. Dal lato dell'offerta invece assumono rilevanza la socializzazione ai ruoli di genere, l'importanza e la percezione della responsabilità dei carichi familiari (Rosti 2006).

Anche la psicologia ha cercato di comprendere le scelte di carriera osservando il fenomeno su più livelli: individuale analizzando tratti, attitudini, credenze;

¹³ Per labirinto e soffitto di cristallo si fa riferimento a quelle barriere invisibili che rendono l'ascesa di carriera delle lavoratrici impervia e talvolta un obiettivo non del tutto raggiungibile (Sartori 2009).

sociale con riferimento alle norme e alle dinamiche di gruppo; e strutturale focalizzando invece l'attenzione sulle disposizioni organizzative. Secondo la Social Role Theory (Eagly 1997) la tradizionale divisione del lavoro in base ai ruoli di genere ha influenzato la costruzione degli stereotipi di uomini e donne, spingendo gli uomini ad occuparsi in lavori maschili e le donne in lavori femminili. Inoltre secondo la Circumscription and Compromise Theory (Gottfredson 2005), il genere è un elemento che struttura il concetto di sé e della propria identità; sé ed identità si manifestano anche nell'attrazione verso una carriera piuttosto che un'altra. Stereotipi, credenze, ruoli di genere danno vita a bias di genere per mezzo dei quali donne e uomini vengono selezionati e collocati in occupazioni diverse.

Il tema della segregazione occupazionale ha spesso destato preoccupazione tra gli studiosi, vedendo tra segregazione e disuguaglianze una relazione diretta. Tuttavia, la segregazione occupazionale di genere è più accentuata nei paesi maggiormente sviluppati ed egualitari. Questa evidenza contro intuitiva ha preso il nome di "Gender-Equality Paradox" (Breda et al. 2020). La relazione tra segregazione occupazionale di genere e disuguaglianze è più complessa. Alcuni autori (Blackburn e Jarman 2006) suggeriscono di riferirsi al fenomeno in generale definendolo segregazione complessiva, distinguendo le due componenti: segregazione orizzontale e segregazione verticale. Per la dimensione verticale propongono di usare come indicatori di disuguaglianza verticale la retribuzione e la stratificazione sociale. In questo modo gli autori osservano che le posizioni assunte dagli uomini nella stratificazione sono per lo più polarizzate. Vi sono uomini che rivestono ruoli apicali nella struttura occupazionale e molti invece in posizioni inferiori e medie. Le donne invece, grazie ai migliori successi formativi, hanno avuto accesso ad occupazioni più avvantaggiate (nei termini di sicurezza, lavori meno faticosi e pericolosi) ma

svantaggiate dal punto di vista retributivo (Blackburn e Jarman 2006; Jarman, Blackburn e Racko 2012). Riprendendo Bourdieu è possibile concettualizzare il genere come una particolare forma di capitale utile all'analisi dei movimenti nello spazio occupazionale e alla comprensione della segregazione occupazionale. Secondo questa prospettiva i luoghi di lavoro non sono luoghi di attrazione differenziale per genere, bensì arene sociali in cui fare il genere (Huppatz e Goodwin 2013). In accordo con la distinzione weberiana tra classe e status e tra valutazione materiale e simbolica, una occupazione può essere valutata in base ad aspetti materiali o simbolici. Un aspetto materiale è per esempio la retribuzione, dove le donne sono penalizzate. Dal punto di vista simbolico sembra emergere un bias intra-gruppo che spinge gli uomini a valorizzare i lavori maschili e le donne quelli femminili (Valentino 2020).

2.7 Diseguaglianze educative: un approccio intersezionale

In diversi momenti di questo lavoro si è fatto cenno alla scolarizzazione di massa, qui si vuole sottolineare un altro aspetto che ha caratterizzato questo evento storico. L'accesso per tutti all'istruzione ha fatto sì che all'interno della scuola si manifestassero una moltitudine di differenze che di fatto appartengono alla sfera extra-scolastica. In tal modo, come afferma Cavalli (1988) nella sfera dei rapporti personali, soprattutto tra il gruppo dei pari, è possibile l'esperienza intensa delle diseguaglianze. Nelle società moderne l'istruzione ha acquisito un ruolo centrale diventando una risorsa fondamentale richiesta dal mercato del lavoro, e al tempo stesso ambita da porzioni sempre più ampie ed eterogenee della popolazione. Si diffonde così quel credenzialismo (Brint 1999) dal quale l'istruzione entra a far parte delle sistematiche disparità distributive di beni e privilegi.

Di seguito cercherò di chiarire il significato di alcuni termini che spesso vengono usati come sinonimi: differenza e diversità; e di mettere in luce il nesso tra differenze, diversità e disuguaglianze. Pertanto si propone la classificazione delle diversità e differenze elaborata da Ceri (1985) per chiarire le basi di partenza delle disuguaglianze. L'autore distingue tra caratteristiche naturali (come il sesso, l'età o la forza fisica) e caratteristiche sociali (come il reddito o i titoli di studio). Distingue anche caratteristiche ordinabili e non ordinabili, per mettere in luce come queste ultime possono essere collocate lungo un continuum di minore o maggiore importanza (per esempio il reddito, o il grado di scolarità), mentre le prime essendo prettamente di natura qualitativa (appunto come il sesso, o il carattere degli individui) possono solo essere poste in un rapporto di uguale/diverso. Dall'intersezione di questi due aspetti propone una tipologia di caratteristiche che vengono denominate rispettivamente diversità o differenza a seconda che siano o meno ordinabili. Le disuguaglianze sono applicate alla diversità se riferite a caratteristiche aventi natura qualitativa; o alla differenza – natura quantitativa – se riferite a cose di per sé graduabili, reddito o titoli di studio per l'appunto. Le prime più ingiuste aprono le porte al discorso sull'uguaglianza delle opportunità di accesso e di definizione delle risorse sociali e culturali. Le seconde aprono le porte al discorso su equità e merito (Besozzi 2017).

In merito al concetto di uguaglianza è possibile distinguere due diverse concezioni che hanno un'implicazione diretta per l'istruzione. La prima di tipo formale-universalista, è incentrata sull'uguale possibilità di accesso per tutti alle risorse sociali (tra queste si fa riferimento in particolare all'istruzione) e a posizioni di potere e prestigio che di fatto sono diseguali. L'altra fa riferimento ad una visione sostanziale dell'uguaglianza, intesa come la possibilità di accedere a posizioni uguali. Alla base di queste due declinazioni vi sono due diverse

prospettive della stratificazione e della mobilità sociale. Per la prima di ispirazione funzionalista esiste un continuum di posizioni differenziate occupate dagli individui in relazione alle loro motivazioni, capacità, competenze ecc; è una visione individualista e meritocratica dell'educazione e la mobilità è possibile grazie al conseguimento di status. La seconda distinzione invece di ispirazione conflittualista descrive la mobilità come un processo collettivo di emancipazione da una condizione subalterna comune. Inoltre, il concetto di uguaglianza di opportunità educative fa riferimento a due aspetti diversi: uno riferito alle opportunità di accesso, l'altro alle opportunità di riuscita. L'uguaglianza di opportunità è realizzata in modo diverso: per il funzionalismo basterebbe offrire a tutti la possibilità di accedere all'istruzione. Per i conflittualisti si tratta di offrire a tutti la stessa possibilità di riuscire nei percorsi formativi, cosa che come si è visto non avviene a causa del peso dei fattori ascritti (Besozzi 2017). Dell'impianto teorico bourdesiano due concetti in particolare tornano utili per spiegare le disuguaglianze educative: il capitale culturale e l'ethos di classe. Il capitale culturale è l'insieme dei beni simbolici (buone maniere, stile di vita, buon gusto, oltre alle informazioni e conoscenze culturali). Questo insieme di beni formano l'habitus, un modo di essere, di pensare, di comportarsi. Il capitale culturale è connesso al capitale sociale, ossia l'insieme di relazioni e frequentazioni che arricchiscono le possibilità di conoscenza, di informazione e posizionamento. L'ethos invece è costituito dall'insieme dei valori, che contribuiscono alla formazione di atteggiamenti verso la scuola e l'istruzione, interessi e motivazione. Questi aspetti insieme formano il bagaglio di ingresso che ciascun alunno porta con sé nel mondo scuola. All'interno della classe queste eredità solitamente vengono ignorate in nome dell'eguale trattamento da destinare a studenti e studentesse. Tuttavia, è proprio questo far finta che gli alunni siano uguali alla base della riproduzione delle disuguaglianze. In tal

modo, secondo Bourdieu, vengono di fatto sancite le diseguaglianze, trasformando il privilegio in merito. Alla fine i risultati scolastici sono considerati esito esclusivo di doti proprie dell'alunno/a e non merito anche di altri fattori facilitatori (Bourdieu 1983; Besozzi 2017). Per quanto riguarda il genere, come già detto, le donne storicamente hanno migliorato la loro condizione sociale grazie ad un sempre più ampio accesso alla risorsa istruzione. Nonostante hanno dimostrato di essere più brave e tenaci nel perseguire lunghe carriere formative, permangono fenomeni di segregazione che mostrano chiaramente come ancora oggi non si sia realizzata la piena uguaglianza di opportunità in termini di riuscita. All'interno della scuola, come detto all'inizio di questo paragrafo, si fanno evidenti differenze e diversità (ceto sociale di appartenenza, o del genere, etnia ecc) che sono alla base delle diseguaglianze educative. Nel 1989 la giurista nord-americana Kimberlé Williams Crenshaw ha proposto un approccio teorico per l'analisi delle diseguaglianze capace di prendere in considerazione congiuntamente diversi aspetti degli attori sociali da cui derivano fenomeni di discriminazione. Denominato approccio intersezionale e ispirato dalla geometria, l'autrice definisce l'intersezione il punto d'incontro di diverse rette, ognuna di queste rappresenta le diverse caratteristiche dell'individuo. I diversi attributi, che come già detto sono oggetto di valutazione sociale, interagiscono tra loro determinando la posizione sociale dell'individuo. Per esempio un uomo bianco di ceto sociale avvantaggiato si troverà in una posizione privilegiata rispetto ad una donna anch'ella occidentale. Allo stesso modo, si può immaginare che un uomo occidentale di bassa estrazione socio-economica si troverà in una posizione sociale migliore rispetto ad una donna immigrata. In tale prospettiva teorica, la discriminazione sociale avviene secondo tre modalità: i) concomitante, ii) additiva e iii) composta. Secondo la prima modalità l'esclusione/oppressione è data dall'unione di due o più fattori (per esempio una

donna di colore può essere discriminata sia in base al genere sia in base alla sua etnia). Nella seconda modalità si fa riferimento all'azione di diversi ambiti sociali (per esempio nel mondo del lavoro fonte di discriminazione può essere sia il genere sia la condizione familiare). Infine, la terza modalità evidenzia che le discriminazioni possono nascere dall'interazione di più fattori, il cui risultato non è una semplice somma bensì una moltiplicazione (per esempio l'essere una donna musulmana) (Nocenzi et al, 2022). Seguire questo percorso teorico nell'analisi delle disuguaglianze in generale, e nello specifico quelle educative, ci permette di cogliere l'interazione di diversi fattori implicati nei fenomeni di segregazione e di riuscita (o meno) dei percorsi formativi.

Capitolo terzo - Il disegno della ricerca

3.1 La questione: la distribuzione di uomini e donne per area formativa

Per analizzare le distribuzioni di uomini e donne nelle diverse categorie formative è stata seguita la Classificazione Internazionale Standard dell'Istruzione (ISCED), sviluppata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). Appartiene alla famiglia delle classificazioni economiche e sociali delle nazioni unite. L'ISCED è la classificazione di riferimento per l'organizzazione dei programmi di istruzione e delle relative qualifiche per livelli e ambiti di studio. È concepita per offrire un quadro di riferimento condiviso a livello internazionale, e permette di operare confronti sia tra università della stessa nazione sia tra nazioni. La classificazione ISCED è data dall'incrocio di due criteri classificatori: il livello di istruzione e l'ambito di istruzione. Sono stati identificati nove livelli e ciascuno di questi offre obiettivi d'apprendimento specifici. Il primo livello ISCED-0 comprende i percorsi di educazione e cura della prima infanzia. Sono concepiti per offrire supporto allo sviluppo cognitivo, fisico, sociale ed emozionale del bambino, al fine di introdurlo ad una prima istruzione organizzata al di fuori del contesto familiare. Segue il livello 1 che coincide con l'istruzione primaria. Qui l'obiettivo è fornire le rudimentali competenze di alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica indispensabili per lo sviluppo personale e sociale e per l'ingresso nell'istruzione secondaria inferiore. Quest'ultima, inserita al livello 2 ha l'obiettivo di proseguire e consolidare l'istruzione primaria. Con il livello 3 ha inizio l'istruzione secondaria superiore, qui il focus è offrire ai discenti le conoscenze necessarie per poter accedere all'istruzione terziaria oppure fornire una preparazione di base per il mondo del lavoro. Nei casi in cui le qualifiche

ottenute con il livello ISCED-3 non siano sufficienti per accedere nel mercato del lavoro, è possibile proseguire con il livello 4 vale a dire l'istruzione post-secondaria non terziaria, con programmi concepiti per fornire qualifiche non accademiche. Segue il livello 5, istruzione terziaria a ciclo breve, con programmi utili per ottenere conoscenze e abilità professionali. Da qui è possibile anche proseguire con il livello 6 che fornisce abilità e competenze accademiche e/o professionali di livello intermedio che portano al conseguimento di una laurea di primo livello o di una qualifica equivalente. Inoltre, apre le porte del livello 7 ove vi sono programmi ideati per fornire ai partecipanti le conoscenze, le abilità e le competenze accademiche e/o professionali di livello avanzato che portano al conseguimento di una laurea di secondo livello o di una qualifica equivalente. Infine vi è il livello 8 con programmi necessari per acquisire competenze indispensabili per la ricerca avanzata. Si tratta di percorsi di studio in genere offerti da istituti di istruzione superiore orientati alla ricerca come le università (Eurydice 2017; Unesco 2015; 2012).

La classificazione sviluppata dall'Unesco prevede anche una divisione delle aree formative. Vi sono dieci aree formative, a loro volta suddivise in sub-aree, che raccolgono i diversi corsi di laurea offerti dalle università. L'area 01. Education comprende quei corsi di laurea che offrono sbocchi professionali che mirano alla realizzazione, progettazione e gestione di interventi educativi e formativi. Per esempio, corsi di laurea in scienze dell'educazione e della formazione, scienze pedagogiche, programmazione e gestione dei servizi educativi etc. L'area 02. Arts and Humanities raccoglie percorsi formativi che mirano a fornire conoscenze legate al patrimonio culturale, linguistico, storico e artistico. È possibile ritrovare per esempio, Filologia, Letterature e Storia dell'antichità, Storia dell'arte, Archeologia, Scienze dello spettacolo e produzione multimediale etc. Confluiscono nell'area 03. Social Science, Journalism and

Information numerosi corsi di laurea che trattano discipline legate alla società: si va dalle Scienze psicologiche al Servizio sociale, dalla Sociologia e ricerca sociale all'Antropologia, ma anche Informazione e sistemi editoriali, Scienze politiche e delle relazioni internazionali. L'area 04. Business, Administration and Law tratta quei corsi di studio che offrono sbocchi nell'ambito economico-giuridico. L'area 05. Natural Sciences, Mathematics and Statistics comprende quelle discipline che offrono competenze nell'ambito delle Scienze biologiche e correlate, Scienze fisiche, chimiche e della terra, Matematica e Statistica. L'area 06. Information and Communication Technologies accoglie percorsi per l'apprendimento di competenze nell'uso del computer, progettazione e amministrazione di database e reti, intelligenza artificiale. L'area 07. Engineering, Manufacturing and Construction comprende le professioni ingegneristiche, quelle inerenti alla produzione e trasformazione di alimenti e materiali. Rientra qui anche l'ambito dell'architettura e dell'edilizia. L'area 08. Agriculture, Forestry and Veterinary comprende le discipline legate all'agricoltura, alla produzione agricola e zootecnica, silvicoltura, pesca e veterinaria. L'area 09. Health and welfare racchiude tutti quei percorsi di studi legati alla salute (Odontoiatria, Medicina, Terapia e riabilitazione, Infermieristiche e ostetricia etc) e al benessere (assistenza agli anziani e adulti disabili, assistenza sociale e consulenza) della persona. Infine, l'area 10. Services contiene tutti quei percorsi utili alla progettazione ed erogazione di servizi alla persona (servizi domestici, servizi per capelli ed estetica, sport, viaggi, turismo e tempo libero etc); ma anche servizi di sicurezza e trasporto (Unesco 2015). Per non appesantire la lettura del testo di seguito si forniscono al lettore le aree formative e relative sub aree ISCED in forma tabulare. Per non creare confusione si fa presente che le aree 01 e 06 non presentano sub-aree.

Tab.1 Aree formative ISCED

AREE FORMATIVE	SUB-AREE
----------------	----------

Istruzione	Scienze dell'educazione; Formazione per insegnanti di scuola materna; Formazione degli insegnanti senza specializzazione in materia; Formazione degli insegnanti con specializzazione in materia;
Arti e discipline umanistiche	Arti: tecniche audiovisive e produzione dei media; Fashion, interior and industrial design; belle arti; artigianato; musica e arti performative. Discipline umanistiche: religione e teologia; storia e archeologia; filosofia ed etica. Lingue: acquisizione linguistica; letteratura e linguistica;
Scienze sociali, giornalismo e informazione	Scienze sociali e comportamentali: economia, scienze politiche ed educazione civica, psicologia, sociologia e studi culturali. Giornalismo e informazione: giornalismo e informazione, Biblioteconomia, informazione e archivistica.
Economia, amministrazione e diritto	Economia e amministrazione: contabilità e fiscalità; finanza, banche e assicurazioni; gestione e amministrazione; Marketing e pubblicità; vendita all'ingrosso e al dettaglio; competenze lavorative. Diritto.
Scienze naturali, matematiche e statistiche	Scienze biologiche e correlate: biologia; biochimica; scienze ambientali; ambienti naturali e fauna selvatica. Scienze fisiche: chimica; scienze della terra; fisica. Matematica. Statistica.
Tecnologie dell'informazione e della comunicazione	Uso del computer; progettazione e amministrazione di database e reti; intelligenza artificiale.
Ingegneria, produzione e costruzione	Ingegneria e professioni ingegneristiche: ingegneria chimica e processi; tecnologia per la protezione ambientale; elettricità ed energia; elettronica e automazione; meccanica e metalmeccanica; nanotecnologie. Produzione e trasformazione: trasformazione alimentare; materiali; tessile; attività mineraria ed estrattiva. Architettura ed edilizia: architettura e urbanistica; edilizia e ingegneria civile.
Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria	Agricoltura: produzione agricola e zootecnica. Silvicoltura. Pesca. Veterinaria.
Salute e benessere	Salute: odontoiatria; medicina; infermieristica ed ostetricia; tecnologia diagnostica e terapeutica medica; terapia e riabilitazione; farmacia. Benessere: assistenza agli anziani e adulti disabili; servizi per l'infanzia e l'adolescenza; assistenza sociale e consulenza.
Servizi	Servizi alla persona: servizi domestici; servizi per capelli ed estetica; Hotel, ristoranti e catering; sport; viaggi, turismo e tempo libero. Servizi di igiene e medicina del lavoro: servizi igienico-sanitari comunitari; salute e sicurezza sul lavoro. Servizi di sicurezza: militare e difesa; protezione delle persone e dei beni. Servizi di trasporto.

Le informazioni raccolte seguendo la classificazione ISCED possono essere utilizzate per ottenere statistiche su molti aspetti dell'istruzione. Questi

includono le iscrizioni e la frequenza, le risorse umane o finanziarie investite nell'istruzione e la distribuzione dei titoli di studio tra la popolazione. Qui, come anticipato all'inizio di questo paragrafo, si rivela un utile strumento per rilevare e confrontare le scelte formative (ISCED-6,7) di uomini e donne. Di seguito si riporta in tabella il numero di immatricolati per le diverse aree formative. Si nota che non sono stati presentati i dati per le lauree di secondo livello. Ciò perché i dati ministeriali usati riportano solo la prima immatricolazione, pertanto sono presenti i dati degli immatricolati nelle lauree triennali e magistrali a ciclo unico.

Tab.2 Frequenze assolute degli studenti immatricolati in Italia per area formativa nell'A.A 2023/2024

AREA FORMATIVA - TRIENNALE	UOMINI	DONNE
01. Education	1.101	15.389
02. Arts and humanities	13.007	31.613
03. Social sciences, journalism and information	19.838	34.908
04. Business, administration and law	26.087	21.264
05. Natural sciences, mathematics and statistics	13.870	20.024
06. Information and Communication Technologies (ICTs)	8.531	1.677
07. Engineering, manufacturing and construction	37.637	14.350
08. Agriculture, forestry, fisheries and veterinary	3.102	2.740
09. Health and welfare	5.580	16.606
10. Services	11.892	5.570
AREA FORMATIVA – MAGISTRALE A CICLO UNICO	UOMINI	DONNE
01. Education	197	3.958
02. Arts and humanities	9	63
03. Social sciences, journalism and information	/	/
04. Business, administration and law	5.387	11.953
05. Natural sciences, mathematics and statistics	/	/
06. Information and Communication Technologies (ICTs)	/	/
07. Engineering, manufacturing and construction	971	1.817
08. Agriculture, forestry, fisheries and veterinary	128	346
09. Health and welfare	6.243	11.318
10. Services	/	/

Fonte dati: Ministero dell'Università e della Ricerca 2023/2024.

È possibile notare come uomini e donne si distribuiscono in modo differente tra gli ambiti formativi disponibili. Di seguito si riporta anche la classificazione per gruppi disciplinari. Anche qui si registra sproporzione nella distribuzione di uomini e donne.

Tab.3 Frequenze assolute immatricolati per gruppi disciplinari: A.A 2023/2024

GRUPPO DISCIPLINARE	COD	COD ISCED	AREA DISCIPLINARE	MASCHI	FEMMINE
Educazione e Formazione	1	01	Artistica, letteraria e insegnamento	1.028	15.757
Arte e Design	2	02	Artistica, letteraria e insegnamento	3.632	8.274
Letterario-Umanistico	3	02	Artistica, letteraria e insegnamento	5.802	9.805
Linguistico	4	02	Artistica, letteraria e insegnamento	3.214	12.756
Politico-Sociale e Comunicazione	5	03	Economica, giuridica e sociale	9.483	18.289
Psicologico	6	03	Economica, giuridica e sociale	2.387	9.819
Economico	7	03	Economica, giuridica e sociale	27.375	21.622
Giuridico	8	04	Economica, giuridica e sociale	8.134	15.747
Scientifico	9	05	STEM	13.841	20.019
Informatica e tecnologie ICT	10	06	STEM	7.877	1.579
Architettura e Ingegneria civile	11	07	STEM	5.981	5.704
Ingegneria industriale e dell'informazione	12	07	STEM	30.681	10.207
Agrario-Forestale e Veterinario	13	08	Sanitaria e agro-veterinaria	3.227	3.076
Medico-Sanitario e Farmaceutico	14	09	Sanitaria e agro-veterinaria	11.783	27.877
Scienze motorie e sportive	15	10	Sanitaria e agro-veterinaria	9.702	3.390

Fonte dati: Ministero dell'Università e della Ricerca 2023/2024

Osservando le tabelle è possibile riscontrare una notevole sproporzione nei tassi di immatricolazione di uomini e donne in alcuni ambiti formativi. Nella

formazione universitaria di primo livello risultano femminilizzati gli ambiti: Educazione (donne 15389 - uomini 1101), Salute e Benessere (donne 34908 – uomini 5580), Arte e discipline umanistiche (donne 31613 – uomini 13007) e Scienze sociali, giornalismo e informazione (donne 34908 – uomini 19838). Risultano invece maschilizzati gli ambiti: Tecnologia dell'informazione e delle telecomunicazioni (donne 1677 - uomini 8531) e Ingegneria, produzione e costruzione (donne 14350 – uomini 37637).

Le giovani donne italiane continuano a preferire quei percorsi di istruzione che offrono sbocchi lavorativi nelle aree di cura, a differenza degli uomini che prediligono professioni inerenti alle aree tecniche e informatiche.

È possibile riscontrare tale trend anche negli immatricolati per area formativa nell'università Sapienza di Roma. Nella popolazione studentesca di Sapienza la quota femminile risulta elevata nei corsi di laurea magistrale a ciclo unico, in quanto sono attivi numerosi corsi di Medicina. La preponderanza di studentesse nell'area formativa 07. Engineering, manufacturing and construction è da attribuire al corso di Architettura. Risultano segregati a prevalenza femminile gli ambiti 01. Education; 02. Arts and Humanities; 03. Social Sciences, Journalism and Information; 05. Natural Sciences, Mathematics and Statistics; 09. Health and Welfare; 10. Services. Gli ambiti 07. Engineering, Manufacturing and Construction e 06. Information and Communication Technologies risultano segregati a prevalenza maschile (Università di Roma La Sapienza, Bilancio di genere, 2023).

3.2 Obiettivo cognitivo della ricerca e unità di analisi

L'aumento della scolarizzazione nella popolazione ha fatto sì che si innalzasse l'asticella del titolo di studio minimo da ottenere per mantenere una distinzione

tra gruppi socialmente avvantaggiati e non. È possibile che in tale ottica, il pregiudizio del senso comune tra percorsi formativi più facili e più difficili, sia un espediente utile per far sì che vi siano percorsi formativi che offrono maggiori vantaggi ai gruppi sociali dominanti. Nel quarto paragrafo del secondo capitolo è stata presentata brevemente la storia della femminilizzazione dell'insegnamento. Da qui nasce un interrogativo: è possibile che alla base delle disuguaglianze di genere nell'istruzione terziaria vi sia una logica di protezione dei vantaggi sociali di certi gruppi (in questo caso il gruppo degli uomini), secondo cui le donne perlopiù vengono relegate in quei settori formativi meno prestigiosi e con minori chance di remunerazione rispetto quelli scelti dagli uomini?

Obiettivo cognitivo della ricerca è comprendere quali meccanismi sono sottesi alle scelte formative e alle aspirazioni di carriera di giovani donne e uomini. Dunque, la domanda di ricerca che muove le redini di questo lavoro può così essere espressa:

Esistono differenze nelle scelte formative e nelle aspirazioni di carriera attribuibili al genere?

In che modo il genere modula le scelte formative e le aspirazioni di carriera?

Quali fattori contribuiscono alla riproduzione di scelte e aspirazioni basate sul genere?

Quali sono i fattori che, invece, contribuiscono alla formazione di scelte e aspirazioni "atipiche"?

Per cercare di rispondere a questi interrogativi, il processo di scelta e formazione delle aspirazioni di carriera viene analizzato in riferimento ad un gruppo di studenti e studentesse iscritti nell'Università di Roma La Sapienza

nell'anno accademico 2024-2025. È stato scelto questo target di riferimento proprio per la specifica collocazione nella traiettoria sociale e formativa: sono intervistati che hanno già operato una scelta formativa terziaria, dunque è possibile supporre che abbiano un'aspirazione di carriera un po' più consolidata rispetto a chi non ha ancora concluso la scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda l'ambito spaziale, la scelta di condurre la ricerca su studenti e studentesse iscritti in Sapienza è dovuta ad alcune ragioni. Sapienza è tra le più antiche università di Roma e tra le più grandi in Europa. Tra le politiche, portate avanti con intenso impegno dalla Rettore, vi è grande attenzione per la promozione delle pari opportunità tra uomini e donne. Ciò emerge dalle numerose iniziative poste in essere per abbattere ostacoli e discriminazioni che ancora oggi inficiano i percorsi di vita, formativi e professionali, in particolare delle donne. Tra le diverse iniziative per esempio vi sono: l'assegnazione di borse di studio a favore di studentesse meritevoli immatricolate nell'area STEM; l'apertura di un Centro Antiviolenza dell'Ateneo, in collaborazione con la Regione Lazio e con Telefono Rosa; l'istituzione di specifici programmi e corsi di studio su tematiche di genere. Iniziative che insieme perseguono un obiettivo più ampio, ovvero la promozione di una società sempre più equa e inclusiva. Ciò nonostante, dal Bilancio di genere 2023 emergono alcune tendenze. La componente femminile è prevalente tra la popolazione studentesca in generale (58% vs 42%) seppur in maniera diversa tra le aree disciplinari e corsi di laurea. Nel Bilancio di genere è anche presente un confronto nei rapporti di femminilità nelle classi di laurea STEM tra Sapienza e altri atenei italiani. Il confronto è effettuato con le Università di Bari, Bologna, Catania, Firenze, Genova, Milano, Napoli (Federico II), Padova, Palermo, Pisa, Torino. In merito alle lauree triennali dell'area 05 Natural Sciences, Mathematics and Statistics detiene il rapporto di femminilità più alto l'Università Federico II di Napoli (1,877), il più basso il

politecnico di Torino (0,747). Sapienza (1,158) è tra quelli con valori più elevati. Nell'area 06 Information and Communication Technologies il rapporto di femminilità più alto si ritrova nell'Università di Firenze (0,198), il più basso lo detiene l'Università di Palermo; Sapienza mantiene una posizione mediana (0,170). Infine l'area 07 Engineering, Manufacturing and Construction detiene i valori più bassi tra tutti gli atenei presi in considerazione; Sapienza, invece, ha il rapporto di femminilità più alto (0,483).

Nell'ambito delle lauree magistrali, nell'area 05. Natural Sciences, Mathematics and Statistics quasi tutti gli atenei presi in considerazione raggiungono e superano l'unità. Vale a dire che c'è equilibrio tra i due generi. Presentano un rapporto di femminilità basso (poco al di sotto dell'unità) l'Università degli studi di Padova e di Pisa. I valori più alti sono detenuti dall'Università degli studi di Bari (1,945) e dall'Università degli studi di Napoli Federico II (2,136); ciò significa che le studentesse iscritte sono numericamente in vantaggio in questi corsi. La Sapienza riporta un rapporto di 1,120. Nell'area 06. Information and Communication Technologies il numero di iscritti supera le iscritte. Il rapporto di femminilità più basso è riscontrabile nell'Università degli studi di Catania (0,188), quello più alto è detenuto dal Politecnico di Bari (2,00); Sapienza con un valore di 0,265, supera di poco il punteggio mediano.

Nell'area 07. Engineering, Manufacturing and Construction i valori sono tutti inferiori all'unità, Sapienza si attesta tra le posizioni più elevate (0,556) insieme all'Università degli studi di Milano (0,688) e di Torino (0,575). Infine, per quanto concerne le lauree a ciclo unico, nell'area 07. Engineering, Manufacturing and Construction, la posizione elevata di Sapienza (1,640) è superata solo dall'Università di Firenze (1,680), dall'Università di Napoli Federico II (1,864) e dal Politecnico di Bari (1,896) (Università di Roma La Sapienza, Bilancio di genere, 2023).

Quindi, si è scelto di circoscrivere l'analisi solo ad alcuni tipi di corsi di laurea. Come già detto, la semplice distinzione tra settori scientifici vs umanistici non fornisce una chiara immagine della segregazione formativa e lavorativa. Nel paragrafo 6 del primo capitolo di questo lavoro, in merito alla segregazione di genere nell'istruzione terziaria, è possibile osservare che le donne laureate in corsi scientifici non sono affatto una minoranza. Un'immagine più chiara della segregazione di genere in ambito universitario sopraggiunge classificando i corsi di laurea in quelli che offrono sbocchi lavorativi negli ambiti di assistenza alla persona e di cura, e quelli che permettono di svolgere professioni di tipo tecnico. I dati ministeriali più recenti sulle iscrizioni di studentesse e studenti in Italia, mostrano la persistenza di questa tendenza nelle lauree triennali e magistrali, sia di durata biennale sia a ciclo unico. Pertanto, si seguirà come criterio classificatore la distinzione tra ambiti legati alla cura versus quelli legati ad abilità tecniche. Inoltre, la selezione ha tenuto conto della distribuzione di immatricolati in base al genere; sono stati selezionati tre tipi di settori: uno a prevalenza femminile, l'altro a prevalenza maschile e uno avente una distribuzione di genere più equilibrata.

PREVALENZA DI GENERE	SETTORI FORMATIVI
Maschilizzato	Ingegneria
Femminilizzato	Servizio sociale
Neutro	Matematica Filosofia

3.3 Strategia di campionamento e campione selezionato

La costruzione del campione nella ricerca sociale condotta secondo l'approccio standard si fonda prevalentemente sull'impiego di criteri probabilistici volti a ottenere un campione rappresentativo, ovvero un sottoinsieme statisticamente significativo della popolazione di riferimento. Al contrario, nell'ambito della ricerca biografica, i criteri di selezione degli intervistati rispondono a logiche differenti: l'obiettivo non è quello di ottenere una rappresentatività di tipo statistico-numerico, bensì una rappresentatività tematica, costruita in relazione a specifici problemi teorici e gruppi sociali. Questa forma di rappresentatività si fonda su due criteri di adeguatezza: uno riguarda l'adeguatezza rispetto agli obiettivi della ricerca, strettamente connessi alla teoria di riferimento; l'altro invece, riguarda l'adeguatezza rispetto alla specificità del contesto empirico investigato. L'interazione tra questi due criteri — rispettivamente uno di tipo etic legato alle categorie analitiche formulate dal ricercatore, e l'altro di tipo emic, relativo alle modalità con cui i soggetti intervistati categorizzano la loro esperienza — consente di giungere a quella che può essere definita come rappresentatività sociale. Quest'ultima si configura come la capacità di cogliere aspetti socialmente rilevanti di un fenomeno attraverso i vissuti particolari dei testimoni, i quali esprimono orientamenti e comportamenti che si manifestano concretamente nella realtà empirica e riflettono quindi modalità e forme del vivere associato. Il processo di campionamento nella ricerca biografica presenta alcune caratteristiche. Il disegno campionario è flessibile e aperto, ciò significa che può evolvere nel corso della ricerca; la selezione degli intervistati avviene in modo seriale; il campione è costruito in stretta relazione all'emergere delle evidenze empiriche, quindi dei concetti e delle dimensioni ritenute rilevanti; pertanto è oggetto di continui aggiustamenti. Infine, la selezione dei soggetti prosegue fino al raggiungimento del punto di saturazione teorica (Bichi 2002).

Esistono diversi criteri operativi per la selezione del campione nella ricerca biografica. Nel caso della presente indagine, si è fatto ricorso al criterio di suddivisione attraverso il quale sono stati selezionati casi che rispondevano a determinati prerequisiti. In particolare, si è tenuto conto delle differenze di genere associate ai corsi di laurea che offrono sbocchi professionali nell'ambito della cura, come il servizio sociale, rispetto a quelli dell'area STEM, che offrono opportunità lavorative più remunerative e di natura tecnico-scientifica. Tale distinzione ha consentito di individuare e selezionare gli studenti da intervistare sulla base del corso di laurea di appartenenza. Il criterio di suddivisione ha dunque guidato la costruzione del campione teorico e ha rappresentato il punto di partenza della ricerca empirica. Sono stati contattati via email i presidi, i docenti referenti e le segreterie didattiche delle facoltà di servizio sociale, ingegneria e matematica. Ciò è servito per presentare il progetto di ricerca e richiedere la collaborazione nella diffusione della proposta di partecipazione tra gli studenti. Il testo della mail conteneva anche un link a un modulo Google, che i docenti hanno trasmesso agli studenti dei corsi da loro insegnati. Nel modulo gli studenti interessati potevano inserire le proprie informazioni (nome, corso di laurea, indirizzo email), che sono poi state utilizzate dalla ricercatrice per contattarli direttamente tramite mail. Di seguito il testo del primo contatto con i partecipanti:

Gentilissimo studente, Gentilissima studentessa,

sono Roberta Gangitano, dottoranda in Comunicazione, Ricerca sociale e Marketing, curriculum di Metodologia della Ricerca Sociale, presso il dipartimento Coris dell'Università di Roma "La Sapienza". Sto lavorando alla mia tesi di dottorato dal titolo: "Aspirazioni lavorative e disuguaglianze di genere nell'istruzione terziaria: il caso Sapienza".

La ricerca sarà condotta su studenti e studentesse iscritti/e in Sapienza. Per questo motivo ti chiederei se tu potessi partecipare alla ricerca. Sarà condotta un'intervista ovviamente nel rispetto

della normativa sulla privacy prevista da Sapienza; pertanto non sarà conoscibile né il nome né l'età, né altre informazioni sensibili.

Qualora volessi partecipare puoi compilare il form e sarò io stessa a mettermi in contatto con te.

La tua collaborazione è per me preziosa e indispensabile.

Un caro saluto

Attraverso questa procedura sono stati selezionati e intervistati 15 studenti, così ripartiti:

Tab. 4 Prospetto del campione estratto

Corso di laurea	Tipo di corso: L/LM	Nome fittizio	N. intervista	Genere
Servizio sociale	L	Girasole	1	F
	L	Mimosa	9	F
	L	Dalia	7	F
	L	Glicine	4	F
	L	Lavanda	3	F
Matematica	L	Peonia	11	F
	L	Orchidea	8	F
	LM	Iris	5	F
	L	Tulipano	2	F
	LM	Geranio	10	M
Ingegneria meccanica	LM	Petunia	6	F
Ingegneria informatica	LM	Garofano	12	M
Ingegneria informatica e automatica	L	Fiordaliso	15	F
	L	Ibisco	14	M
Filosofia	LM	Lilia	13	F
Ingegneria informatica (in inglese)	LM	Giglio	16	M

Nel corso dell'indagine per raggiungere più testimoni si è scelto di estendere il processo di reclutamento. È stato così fornito il link del modulo Google ad un gruppo Whatsapp di studenti e studentesse. Da qui, si è aggiunta solo una

studentessa di filosofia. Nonostante il corso di laurea in filosofia non fosse previsto nel campione teorico, è stata tenuta nel gruppo dei testimoni proprio per il tipo di formazione. Filosofia è un ambito del sapere per lungo tempo escluso alle donne. I dati ci informano che anche filosofia, proprio come matematica, è un corso di laurea misto per genere di studenti iscritti, pertanto poteva risultare utile confrontarlo con le evidenze emerse dagli iscritti in matematica.

3.4 Prospettive analitiche per lo studio delle scelte formative e delle aspirazioni professionali in un'ottica di genere

L'analisi delle scelte formative e delle aspirazioni di carriera impone una scelta metodologica. Al di là del lungo dibattito tra quantità (approccio standard) e qualità (approccio non standard), che potrebbe risultare per certi versi anacronistico e fazioso, basterà accennare al fatto, che mentre il primo tipo, basato sull'assunto atomista e sull'uso della matrice dei dati, cerca di svelare relazioni tra variabili perdendo di vista l'individuo nella sua interezza (Marradi 2007), il secondo tipo concentra l'analisi sui soggetti ai fini della comprensione profonda dei fenomeni sociali (Corbetta 1999). Inoltre, nel primo capitolo (paragrafo 4) in merito alla socializzazione si è parlato della distinzione tra sociologia del sistema e sociologia dell'azione. Questa dicotomia rimanda a due tradizioni contrapposte nel pensiero sociologico: olismo e individualismo.

Il primo approccio, ispirato da Durkheim, concepisce i fenomeni sociali come determinati dalle strutture, il sociale nella sua globalità è qualitativamente diverso dalla somma delle azioni degli individui che lo formano; o meglio, la struttura è la realtà fondante e le azioni degli attori sociali ne sono influenzate e derivate. In quest'ottica il sociologo deve privilegiare nelle sue analisi la società e riconoscere la primazia che questa ha nel determinare la vita degli individui. Bisogna ricercare le cause dei fatti sociali in relazione alla funzione che assolvono

e non nelle azioni individuali. L'approccio individualista ispirato da Weber, invece, concepisce i fenomeni sociali come derivati delle azioni dei singoli attori. In tal senso, il sociologo non può prescindere dalle azioni degli individui il senso soggettivo attribuito alle proprie condotte. È proprio il senso ciò che distingue un'azione dotata di scopo dal comportamento non intenzionale e non consapevole. Sono i significati che fungono da guida dell'agire sociale; l'azione è sociale proprio perché in relazione agli altri individui. Obiettivo qui del sociologo è comprendere i significati (Cesareo 1993).

In questo contesto, l'approccio etnosociologico di Bertaux si configura come un tentativo di superare tale dicotomia, proponendo una tensione tra analisi strutturale e comprensione delle azioni soggettive attraverso le storie di vita.

Prima dell'introduzione dell'espressione "racconti di vita" (Bertaux, 1976), le scienze sociali facevano prevalentemente uso del termine storie di vita, traduzione letterale dell'espressione inglese "Life History". L'espressione "racconti di vita" è stata oggetto di un dibattito che ha visto contrapposti realisti e antirealisti. I primi, tra i quali lo stesso Bertaux, concepivano il racconto di vita una descrizione della storia dell'attore sociale, sia in senso oggettivo che soggettivo. Per i secondi invece tale espressione conteneva una relazione incerta e confusa tra oggettività e soggettività degli accadimenti di vita narrati. La prospettiva etnosociologica si colloca sul versante oggettivista. Essa non si propone di comprendere dall'interno i sistemi di rappresentazione o i valori propri di un individuo o di un gruppo sociale. Il suo obiettivo consiste piuttosto nello studio di un frammento della realtà storico-sociale, inteso come oggetto sociale specifico, al fine di comprenderne il funzionamento e le trasformazioni. Ciò avviene attraverso l'analisi delle configurazioni dei rapporti sociali, dei meccanismi, dei processi e delle logiche d'azione che lo caratterizzano. In questo senso, l'utilizzo dei racconti di vita non esclude il ricorso a fonti complementari,

come ad esempio i dati statistici. Le società contemporanee si contraddistinguono per un elevato grado di differenziazione e specializzazione nei vari settori di attività. Ogni settore sviluppa una propria logica di funzionamento, una divisione del lavoro specifica, rapporti sociali di produzione peculiari, mercati interni, norme e competenze proprie. In sintesi, ciascun settore rappresenta una sotto-cultura. La prospettiva etnosociologica riconosce questa complessità e frammentazione e concentra la propria attenzione su mondi sociali specifici, centrati su attività particolari o su categorie di situazione, ossia insiemi di persone che si trovano in condizioni sociali simili. L'impiego dei racconti di vita consente di arricchire questa prospettiva grazie all'introduzione della dimensione diacronica, ovvero la possibilità di cogliere l'evoluzione delle logiche d'azione lungo l'arco biografico e di seguire le trasformazioni storiche delle configurazioni sociali. In tale contesto, i racconti di vita vengono orientati verso la forma di racconti di pratiche in situazione. L'ipotesi è che attraverso la narrazione delle pratiche sia possibile comprendere i contesti sociali nei quali esse sono inserite e che, al tempo stesso, contribuiscono alla riproduzione o trasformazione. Il focus dell'etnosociologia è l'agire quotidiano, definito da norme implicite delle quali non sempre l'attore sociale è consapevole, ma che regolano l'agire e le interazioni sociali (Bertaux 1999). L'oggetto sono dunque le azioni della vita quotidiana e l'obiettivo è interpretare i processi sottostanti, o per dirla con Gallino problematizzare l'ovvio. Obiettivo infine è svelare le regole e la struttura che influenza l'agire (Corbetta 1999).

Sebbene i fenomeni ideologici e culturali collettivi come valori, credenze e rappresentazioni, facciano anch'essi parte della realtà oggettiva, la prospettiva etnosociologica privilegia lo studio delle relazioni sociali strutturali. A tal fine, l'attenzione viene focalizzata sulle pratiche ricorrenti. La comprensione di tali pratiche può condurre a un interesse per il livello semantico delle credenze e dei

progetti, i quali, interagendo con le condizioni oggettive, orientano le logiche d'azione degli individui. Tuttavia, a differenza di altri approcci di stampo microsociologico che si fermano a questo livello interpretativo, la prospettiva etnosociologica mira a superarlo, per accedere all'analisi dei rapporti e processi strutturali, secondo il principio per cui "l'esistenza precede la coscienza". L'etnosociologia si configura dunque come un approccio di ricerca che prevede lo studio sul campo. In questo ambito, il sociologo non può limitarsi alla descrizione di un fenomeno specifico o di una comunità ristretta, né all'analisi della relativa sotto-cultura. L'obiettivo è piuttosto quello di risalire dal particolare al generale, identificando all'interno del campo studiato le forme sociali, i rapporti, le logiche d'azione e i processi ricorrenti, che possono manifestarsi in una pluralità di contesti simili. Tale tensione tra particolare e generale è espressa nel termine stesso "etnosociologia". Gli oggetti di studio dell'indagine etnosociologica sono i mondi sociali, le traiettorie e le categorie di situazione. In primo luogo, si analizzano i mondi sociali, in risposta al doppio movimento che caratterizza le società contemporanee: da un lato, un processo di omogeneizzazione (visibile ad esempio nelle pratiche di consumo e nei riferimenti culturali), dall'altro, una crescente differenziazione funzionale, che si manifesta nella proliferazione di settori di attività sempre più specializzati. Tuttavia, una teoria generale dei campi non è in grado di predire con precisione le forme assunte da quel campo in uno specifico mondo sociale. Un mondo sociale si struttura attorno a un'attività specifica, come ad esempio la panificazione artigianale per far riferimento alle analisi dello stesso Bertaux, oppure l'insegnamento e così via. Esistono però anche mondi sociali che si formano intorno ad attività non remunerate, si pensi al volontariato o lavoro di cura-domestico. All'interno del macrocosmo della società globale, i mondi sociali possono essere considerati mesocosmi, ciascuno dei quali è a sua volta composto

da microcosmi (panetterie, università, scuole per fare qualche esempio). L'assunto centrale dell'etnosociologia è che le logiche che regolano un mesocosmo siano operative anche nei microcosmi che lo compongono. Per questo motivo, l'osservazione approfondita di uno o più microcosmi può consentire di cogliere almeno alcune delle logiche sociali del mesocosmo di riferimento. Tuttavia, lo studio di un solo mondo sociale o di un solo tipo di mesocosmo può portare a generalizzazioni indebite. Per ovviare a questo rischio, è necessario moltiplicare le osservazioni, anche affidandosi a ricerche condotte da studiosi differenti, in quanto il sapere scientifico è frutto di un'impresa collettiva. Il secondo tipo di oggetto sociale preso in considerazione dall'approccio etnosociologico è costituito dalle categorie di situazione. Queste rappresentano condizioni condivise da più individui, come ad esempio madri single, disoccupati, studenti universitari, giovani in cerca di prima occupazione. Tali situazioni sono sociali in quanto generano vincoli e logiche d'azione che vengono percepiti attraverso schemi collettivi e, in molti casi, sono gestite da istituzioni specifiche. Anche in questo ambito, i racconti di vita risultano particolarmente efficaci, poiché consentono di ricostruire le traiettorie individuali che hanno condotto i soggetti a trovarsi in una determinata situazione e i modi in cui cercano di affrontarla. Infine, il terzo oggetto di studio dell'etnosociologia sono le traiettorie sociali. I racconti di vita permettono di analizzare la moltitudine di percorsi di vita e i meccanismi che ne hanno determinato la foggia. La complessità e la differenziazione delle traiettorie può essere analizzata grazie alla coerenza generata dall'appartenenza a uno stesso mondo sociale o a una medesima categoria di situazione, come nel caso degli studenti di uno specifico corso di studi, degli ingegneri o delle assistenti sociali per fare qualche esempio attinente a questo scritto. Pertanto, è essenziale delimitare con precisione gli oggetti sociali da analizzare. Il ricorso ai racconti di

vita, integrato con la prospettiva etnosociologica, consente un'analisi approfondita e diacronica, capace di mettere in luce i rapporti strutturali che regolano le pratiche e le traiettorie individuali all'interno dei contesti sociali (Bertaux 1999). In questo modo, l'approccio etnosociologico proposto da Bertaux contribuisce a superare la dicotomia tra struttura e azione, e congiungere in qualche modo il lascito di Durkheim con quello di Weber.

3.5 Tecnica di rilevazione: l'intervista biografica

L'intervista nella ricerca sociale è il principale strumento presente nella cassetta degli attrezzi del sociologo. Il termine intervista, rimanda all'atto dell'interrogazione, ovvero del chiedere qualcosa a qualcuno. Ciò rimanda al ruolo assunto da chi chiede e da chi risponde. Dalla molteplicità dei paradigmi sociologici derivano diversi approcci di ricerca. Per l'approccio che usa la matrice dei dati, la relazione che si instaura tra intervistatore e intervistato è di tipo asimmetrico, e il primo è concepito come un estrattore di informazioni e il secondo come una miniera ricca di informazioni. L'impostazione estrattore/miniera, invece, non si sposa bene con quegli approcci di ricerca che prediligono una relazione simmetrica tra osservato e osservatore. Qui prevale la concezione partecipativa dell'intervista, dove l'intervistatore non è soggetto esterno, ma soggetto in relazione con l'intervistato nella specifica occasione dell'intervista. Ciò significa, considerare l'intervista

“un particolare tipo di attività sociale, dotata di funzione cognitiva, in cui l'intervistato è fonte di produzione di conoscenza. È possibile definire l'intervista come un'interazione tra un intervistato e un intervistatore, provocata dall'intervistatore, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore sulla base di uno schema di interrogazione e rivolta a un numero consistente di soggetti che sono stati scelti sulla base di un piano di rilevazione” (Bichi, 2002, p.18).

Nonostante questa specificazione, il termine intervista risulta essere troppo generale e ambiguo; poiché sotto questa etichetta convogliano diversi tipi di intervista, anche il questionario usato nella ricerca quantitativa. In generale si distinguono le interviste in base alla traccia adottata e alla modalità di conduzione. La traccia di un'intervista è la griglia operativa che ne consente lo svolgimento. La conduzione, invece, riguarda il modo di usare la traccia.

I criteri solitamente usati per classificare le interviste sono: direttività, standardizzazione e strutturazione. La direttività può essere definita sia come la possibilità del ricercatore di stabilire i contenuti sui quali verte l'intervista, sia la possibilità da parte dell'intervistato di scegliere il contenuto delle sue risposte. Di ciò è possibile avere domande aperte o domande chiuse. La standardizzazione riguarda la presentazione dei contenuti della traccia di intervista. La strutturazione, infine, è relativa all'articolazione e specificazione dei contenuti della traccia. Quindi, direttività e strutturazione sono proprietà della conduzione e la strutturazione è proprietà della traccia, e riguarda tanto il suo funzionamento tanto la sua forma.

Dalla combinazione dei tre criteri appena esposti sulla base del loro grado basso, medio o alto, si delineano diversi tipi di interviste. Per sommi capi, è possibile distinguere il questionario, l'intervista semi-strutturata e l'intervista biografica. Il questionario, che appartiene all'approccio di ricerca standard, presenta alto grado di direttività, standardizzazione e strutturazione. Le domande che lo compongono, sono sempre le stesse per tutti i partecipanti. L'ordine di somministrazione è fisso. I concetti che formano la traccia, sono sottoposti a procedure di operativizzazione, e le informazioni raccolte sottoposte a elaborazioni mediante la matrice dei dati. L'intervista semistrutturata è costituita da un insieme di domande aperte, cioè l'intervistato è libero di rispondere come crede. Questo tipo di intervista rientra negli strumenti

dell'approccio non standard. L'intervista biografica, invece, appartiene al campo della ricerca biografica. In seno a questo tipo di ricerca lo statuto della parola è uno dei principi regolatori. I soggetti intervistati non sono solo fonte informativa ma anche attori sociali in grado di raccontare il mondo sociale di cui hanno esperienza. Attraverso la vita degli individui si tenta di mettere a fuoco la produzione, riproduzione e regolazione dei processi sociali. Dunque, la parola permette di accedere all'esperienza sociale. Il racconto dell'esperienza può essere inteso come due tipi di processi. Per Bourdieu (1986) è un processo di razionalizzazione e creazione, attraverso l'atto dell'intervista e conseguente analisi, si mette ordine nel flusso della quotidianità. Per Bichi (2002), è un processo di ricerca di unicità e significato, dove è concesso all'intervistato di spiegare, chiarire, riflettere e dotare di senso la propria esperienza. Il mondo sociale dei testimoni è ricostruito seguendo tre dimensioni: il percorso biografico, la totalizzazione soggettiva e la discorsività. Il percorso biografico corrisponde alla dimensione storica dell'esperienza, quindi l'insieme di eventi lungo la linea temporale. La totalizzazione soggettiva è la realtà psichica e semantica rappresentata da ciò che il soggetto valuta rispetto alla sua storia. La discorsività, infine, deriva da ciò che il soggetto sceglie di dire di sé, o crede di sapere del proprio percorso di vita.

L'intervista biografica è stata utilizzata per lo più in due filoni di ricerca: il primo è quel filone centrato sull'importanza della dimensione temporale. Qui rientrano per esempio gli studi sui giovani, sulle generazioni etc. Il secondo filone di ricerca è centrato sui temi della marginalità ed esclusione sociale. Qui rientrano gli studi sulle periferie, migrazione, devianza etc. Tuttavia, è possibile identificare negli studi di genere un ulteriore filone di ricerca che si è avvalso dell'intervista biografica. In anni più recenti, la ricerca biografica ha ampliato i suoi confini e accolto altre tematiche; per citarne alcune: globalizzazione,

deistituzionalizzazione e desocializzazione. Bertaux (1999) ha proposto un'organizzazione sistematica degli oggetti di studio di questo tipo di ricerca. Particolarmente rilevanti risultano essere i mondi sociali e le categorie di situazione. Con mondi sociali si intendono attività specifiche, per esempio l'insegnamento universitario, l'imprenditoria femminile, l'associazionismo e così via; ciascun mondo sociale è costituito da logiche d'azione, processi di produzione e riproduzione, che lo definiscono e pertanto possono essere identificabili come oggetto di studio. Ciascun mondo sociale, a sua volta, è costituito al suo interno da altri mondi sociali, più piccoli, ma che riproducono logiche d'azione e di funzionamento del mondo più grande di cui fanno parte. Le categorie di situazione sono invece insiemi di individui o gruppi sociali che - condividendo una situazione sociale - sono capaci di riprodurre modelli culturali. Formano categorie di situazione, per esempio, le persone che vivono in condizioni di povertà assoluta, i disoccupati o le donne in cerca di prima occupazione. Lo scopo delle interviste biografiche è la formulazione di un modello teorico interpretativo che possa esplorare, comprendere e spiegare mondi sociali e categorie di situazione. Ciò è possibile attraverso la ricostruzione dell'universo dell'attore sociale e dei significati ad esso attribuiti.

La tecnica dell'intervista biografica è composta dalle storie di vita e dai racconti di vita. Storie e racconti si differenziano tra loro per il grado di direttività. Nel racconto di vita, rispetto alle storie di vita, la direttività è maggiore, perché il ricercatore con la domanda iniziale pre-centra il contenuto dell'intervista. L'incipit di una storia di vita potrebbe essere il seguente: mi parli di sé, della sua vita, scelga lei da dove preferisce iniziare. Invece, quello di un racconto di vita potrebbe presentarsi così: vorrei parlare con lei della sua esperienza religiosa. Sebbene nel secondo caso, il segmento esperienziale è suggerito dal ricercatore, in entrambi i casi l'intervistato è lasciato libero di spaziare nella sua memoria, e

di seguire il suo istinto nella scelta delle cose da dire e non dire. Tuttavia, il concetto di libertà è relativo, poiché vincolato dal “patto interpersonale” che tiene conto delle intenzioni del ricercatore, e dal “contratto di intervista” inteso quest’ultimo come un filtro dato dalla situazione di ricerca. Un altro aspetto che sembra importante sottolineare è la strutturazione. In questo tipo di tecnica la strutturazione è alta poiché è presente una traccia di intervista dettagliata nei temi e sotto temi da esplorare.

La società contemporanea è caratterizzata dal mutamento sociale, declinabile negli aspetti economici, politici, sociale e culturale. Ne sono esempi la flessibilità del lavoro, la società dell’informazione, la mondializzazione dei mercati e così via. Si tratta di elementi macrostrutturali che producono effetti concreti nelle esperienze di vita degli attori sociali. Gli individui modellano la propria quotidianità in funzione di fattori come la frammentazione e la discontinuità dell’esperienza sociale, il pluralismo dell’identità e la molteplicità delle scelte. Il crescente ampliamento delle opportunità, delle scelte e dell’emancipazione del soggetto che la società odierna offre, almeno in linea di principio, paradossalmente induce un senso di incertezza tale per cui gli individui sentono sé stessi come unico riferimento (Mazzola 2022).

“In anni di incertezza la frammentazione delle esperienze, la pluralizzazione delle scelte, la difficoltà di trovare appartenenze e identità sicure spingono gli individui a recuperare il senso della propria vita voltandosi indietro, frugando nelle storie di famiglia, riesumando ricordi e elaborando memorie. Cresce l’attenzione alla vita quotidiana come spazio in cui i soggetti costruiscono il senso del loro agire” (Bichi 1999, p 27).

Per poter cogliere tale complessità sociale, è stato necessario un ripensamento epistemologico, che metta in luce l’applicazione legittima di strumenti complessi, flessibili ed euristicamente validi per gli obiettivi conoscitivi dei ricercatori. Da qui il rinnovato interesse per tecniche riconducibili all’approccio non standard.

Mediante l'uso dell'intervista si tenta di accedere alla prospettiva del soggetto, cogliere le sue categorie mentali, le percezioni, i sentimenti e i motivi delle sue azioni. Se l'obiettivo è dunque avere accesso al punto di vista dell'attore sociale, è necessario concedergli piena libertà di espressione, e permettergli di ricorrere alle sue categorie mentali (Corbetta 1999).

Diversi contributi ricorrono all'uso delle interviste, testimonianza questa della validità euristica di tale tecnica. In particolare, per quanto concerne gli studi di genere, sembra una tecnica promettente per cogliere gli effetti di fattori strutturali, il genere appunto, sulle traiettorie sociali degli individui. Si collocano in tale ottica gli studi di Murgia (2010) sull'analisi dei mutamenti del mondo del lavoro e le implicazioni che questi hanno nelle biografie di uomini e donne, quelli di Bellè e collaboratrici (2015) nell'alveo del progetto GARCIA – Gendering the Academy and Research: Combating Career Instability and Asymmetries, che adotta sia strategie quantitative che qualitative (uso di documenti e interviste). Le autrici adottano la traccia di intervista usata nel progetto GARCIA per somministrarle a loro stesse al fine di esplorare auto-riflessivamente il loro vissuto che è al tempo stesso quello di ricercatrici che studiano la precarietà del lavoro accademico, sia ricercatrici precarie che lavorano nell'accademia stessa.

Un contributo che adotta le interviste in profondità, affine all'obiettivo di questa tesi, è quello di Colombo (2012) sull'analisi delle differenze di genere nelle aspirazioni e nei percorsi di autorealizzazione degli adolescenti, perlopiù incanalati in percorsi formativi gender-oriented. La base empirica su cui poggia il lavoro sono i dati del progetto Prin 2005: "Chance di vita e adulti significativi nelle scelte scolastiche-professionali degli adolescenti. Un confronto nord-sud". Il materiale empirico è derivato dall'uso congiunto di questionari e interviste in profondità. Mediante le interviste l'autrice ha potuto esplorare se l'immaginario adolescenziale fosse connotato dal genere. La domanda proposta è la seguente:

“Se avessi una bacchetta magica, cosa vorresti?”. L’input è così formulato per ricorrere alla valutazione del desiderio, con le componenti emotive che lo caratterizzano (motivazione, aspirazione, schemi di preferenze e così via), come indicatore della concezione del futuro. Nell’immaginario femminile ricorrono con più frequenza le figure dell’ambito familiare, in quello maschile invece, vi è un orientamento alle acquisizioni materiali come lavoro, fama, guadagno. Colombo ritiene che nonostante queste tendenze nell’immaginario sul futuro non vi sia una visione stereotipata. Sia perché emergono tra gli intervistati del loro studio preoccupazioni simili di portata globale (fame nel mondo, guerre, inquinamento...), sia perché prendono le distanze da certe visioni del maschile e del femminile (per esempio la massima “le ragazze maturano prima rispetto i ragazzi” la spiegano come un retaggio culturale, sia perché risultano consapevoli che vi sono parametri comportamentali che non hanno fondamento scientifico e biologico e credono che ragazze e ragazzi sono artefici del proprio futuro lavorativo indipendentemente dall’appartenenza ad un genere o all’altro). A parere della scrivente, tale lettura non spiega del tutto il rimando alla famiglia nell’immaginario delle intervistate e alla materialità in quello degli intervistati. Soprattutto perché i dati invece ci confermano che certe inclinazioni tradizionaliste si ripresentano in ambito formativo e professionale per le donne, e la materialità domina la formazione e la carriera degli uomini. Trattandosi di giovani, che oramai crescono sottoposti ai moniti della parità di genere, bisogna prendere in considerazione almeno due cause di tali dichiarazioni. La prima banalmente rimanda alla desiderabilità sociale e al politically correct; la seconda spiegazione invece potrebbe essere che, sì i giovani ad un livello di razionalità credono al fatto che le differenze tra uomini e donne sono più che altro esasperate da un certo tipo di cultura; tuttavia per svestirsi di consuetudini e disposizioni di lunga data ci vuole ancora tempo.

Tra i lavori che si sono serviti delle interviste biografiche si annovera anche il contributo di Torns e colleghi (2012). Obiettivo degli autori è analizzare quanto la divisione sessuale del lavoro incide sul modello occupazionale spagnolo. Per fare ciò si sono serviti delle interviste biografiche in quanto tecnica che permette di approfondire le caratteristiche dell'immaginario sociale che sottostà ai concetti di lavoro, occupazione e divisione sessuale del lavoro. Inoltre, tale tecnica rende possibile la ricostruzione del corso di vita delle persone, e come aspettative, propositi, bisogni lavorativi e così via, si modificano lungo il corso della vita di uomini e donne.

Quella dell'intervista è una tecnica utilizzata in molteplici contesti d'indagine e risulta avere tra i suoi vantaggi la possibilità di raccogliere narrazioni dettagliate e personali, offrendo così una comprensione più profonda delle esperienze individuali. L'approccio non strutturato, grazie alla flessibilità che lo connota, permette di adattarsi alle risposte dell'intervistato e di cogliere laddove ve ne siano, temi emergenti che potrebbero non essere stati previsti inizialmente. Inoltre, attraverso la particolare relazione che si instaura tra studioso e testimone, basata su empatia e rispettoso ascolto, è possibile trattare temi sensibili e complessi come quelli legati al genere, e non solo. Tra gli svantaggi che questa tecnica porta con sé indubbiamente vi è la laboriosità e complessità dell'organizzazione e analisi del materiale empirico; oltre che richiede una lunga e paziente organizzazione e analisi del testo. Le interviste biografiche sono uno strumento metodologico fondamentale per esplorare le esperienze individuali e collettive legate alle disuguaglianze di genere. Queste interviste permettono di raccogliere narrazioni personali che evidenziano come le strutture sociali, culturali ed economiche influenzino la vita quotidiana di uomini e donne attraverso l'esperienza e la percezione diretta che gli attori sociali ne fanno. La ricerca empirica proposta in questo lavoro di tesi si avvale dei

racconti di vita, per esplorare un particolare mondo sociale, quello dell'istruzione terziaria. Le categorie di situazioni, sono le scelte formative e le aspirazioni di carriera. L'assunto sul quale si basa questo studio riguarda la possibilità di comprendere le scelte educative e le aspirazioni di carriera analizzando le biografie di studenti e studentesse. Il punto di partenza sarà l'attuale scelta formativa, da questa si viaggerà a ritroso nel passato degli individui per delineare come si è costruita tale scelta.

L'analisi delle disuguaglianze di genere in ambito formativo e delle relative aspirazioni professionali richiede l'adozione di un impianto teorico e metodologico capace di cogliere la complessità delle interazioni tra struttura sociale, cultura e azione sociale. La presente ricerca si fonda su una prospettiva biografica, ritenuta particolarmente efficace per ricostruire le traiettorie formative e di costruzione delle aspirazioni professionali attraverso le testimonianze di studenti e studentesse. L'assunto di fondo è che le scelte formative sono il risultato di un complesso intreccio di condizionamenti sociali, familiari, scolastici e culturali. Pertanto, la traccia è articolata lungo specifiche dimensioni tematiche: esperienze di studio, famiglia, scuola, gruppo dei pari e prospettive future. Queste dimensioni sono state selezionate alla luce della trattazione teorica che precede questo capitolo.

L'approccio multidimensionale di Weber e le elaborazioni successive di Lenski (1954) consentono di considerare l'istruzione come uno dei principali vettori di stratificazione, insieme a reddito, potere e prestigio. La prospettiva della riproduzione sociale consente di integrare struttura e azione attraverso il concetto di *habitus*: le disposizioni interiorizzate che guidano l'agire individuale sono frutto delle esperienze sociali passate e si traducono, nel campo educativo, in scelte apparentemente libere ma fortemente orientate da vincoli culturali e simbolici (capitolo 1 paragrafo 4). Alla luce di queste considerazioni teoriche la

dimensione esperienze di studio esplorerà la scelta del corso di laurea e del percorso scolastico precedente, indagando aspettative, motivazioni, emozioni, percezioni di autoefficacia e rendimento scolastico. Sarà data attenzione alle pressioni sociali e agli stereotipi di genere che possono aver orientato tali scelte, tenendo soprattutto conto delle diverse modalità di socializzazione e delle rappresentazioni di sé interiorizzate.

L'ambito famiglia verrà analizzato attraverso tre sotto-dimensioni. La prima riguarda il capitale familiare (economico, culturale e sociale); risorse queste determinanti per il buon inserimento scolastico e successo formativo. La seconda esplorerà la divisione dei ruoli all'interno della quotidianità familiare, in particolare le dinamiche di genere che possono rinforzare determinati habitus. La terza dimensione analizzerà la visione genitoriale dell'istruzione, il supporto fornito e le aspettative sulle capacità e aspirazioni di carriera dei figli. Diversi studi evidenziano come le credenze dei genitori sulle abilità scolastiche (ad esempio, la maggiore predisposizione maschile verso la matematica e quella femminile verso le discipline umanistiche) influiscano sulle aspirazioni e sugli interessi dei figli (Fennema e Sherman, 1978; Arace 2020). Anche la presenza di figure genitoriali impegnate in professioni STEM sembra agire da fattore predittivo delle scelte accademiche dei figli, soprattutto delle figlie (v. capitolo 2 paragrafo 2). Pertanto, si reputa importante rilevare le informazioni in merito al titolo di studio dei genitori e alla professione svolta. Ciò consentirà anche di rintracciare la classe sociale d'origine dei testimoni.

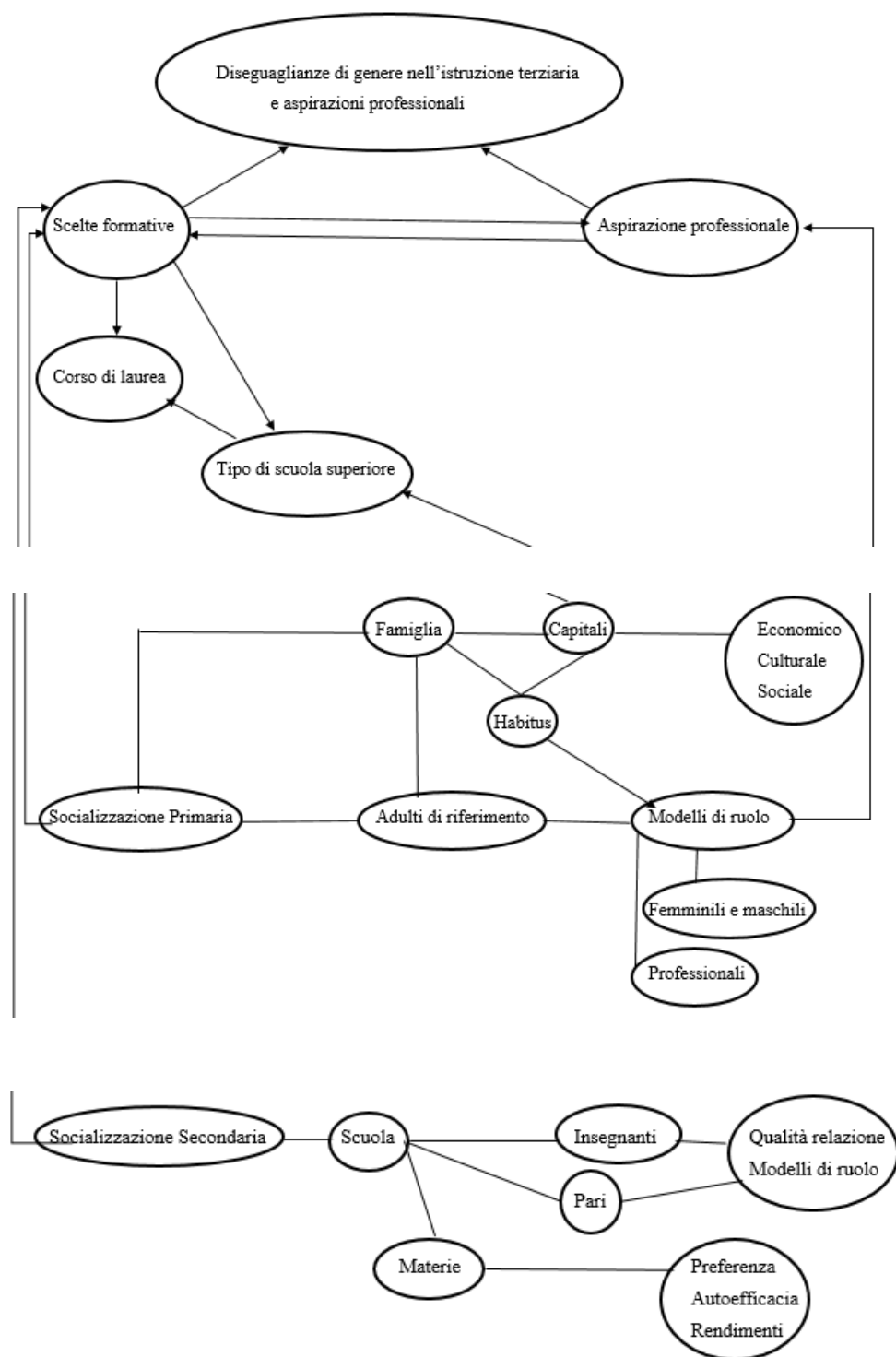
La dimensione scuola viene strutturata in tre aree analitiche. La prima riguarda il rapporto con gli insegnanti: si indagheranno la qualità delle relazioni docente-alunno, l'eventuale funzione di guida o modello, nonché i messaggi – espliciti o impliciti – circa l'adeguatezza di certi percorsi per studenti e studentesse. Alcuni studi sottolineano che il genere degli insegnanti possa

influire significativamente sulla performance scolastica e sulle scelte successive (Dee 2005). La seconda area esplorerà le risorse educative messe a disposizione dalla scuola – curricoli, progetti, eventi extra-scolastici – e la loro capacità di stimolare interessi differenziati.

Il gruppo dei pari rappresenta un ulteriore contesto socializzante. Si indagheranno le relazionali tra coetanei per comprendere se questi si sono posti come modello da seguire o al contrario da evitare (si veda capitolo 2 paragrafo 3), le rappresentazioni circolanti sulle discipline scolastiche, le opinioni sui mestieri e le attribuzioni di genere associate.

Infine, la dimensione futuro si concentra sulle aspirazioni professionali, i progetti formativi post-laurea e le immagini desiderate di sé in ambito lavorativo. In quest'ottica, la segregazione formativa e occupazionale viene considerata come esito di un processo di lunga durata, plasmato da pratiche sociali e rappresentazioni culturali che iniziano a definirsi sin dalla prima infanzia, anche grazie ai modelli di ruolo, tanto femminili quanto maschili, dei quali si fa esperienza. Gli stereotipi di genere, spesso invisibili ma pervasivi, concorrono a definire ciò che è appropriato per uomini e donne, in termini sia formativi che lavorativi. Tali rappresentazioni sociali, insieme alle condizioni materiali e simboliche vissute, costruiscono le traiettorie possibili e desiderabili.

Fig. 2 Mappa concettuale



Di seguito si fornisce al lettore la traccia di intervista adottata.

Tab.5 Traccia dell'intervista in profondità elaborata e usata in questa ricerca

ESPERIENZE DI STUDIO (sei uno/a studente/ssa di (corso di laurea), come mai hai scelto proprio questo corso?)
Scelta corso di laurea Scelta scuola superiore Influenze e reazioni → ambiente familiare: genitori, fratelli, sorelle, altri parenti significativi, gruppo dei pari, insegnanti Aspettative Motivazioni Emozioni/sentimenti
FAMIGLIA (raccontami un po' della tua famiglia, come si svolgeva la quotidianità quando eri piccolo? Come pensi abbia influito nel tuo modo di essere, nelle scelte fatte?)
Tipo di attività svolte in casa Divisione compiti domestici Idee sul maschile e femminile Relazioni interne Relazioni esterne Tipo di attività svolte nel tempo libero Supporto: in ambito scolastico-formativo, in altri ambiti e scelte di vita. Stereotipi di genere ambito formativo: credenze genitoriali riguardo le materie scolastiche, abilità cognitive proprie e dei figli/e

SCUOLA
Attività extracurricolari / pomeridiane Attività basate su materie scientifiche Orientamento scolastico/formativo Insegnanti (relazioni, modelli, idee su maschilità e femminilità, idee sulle diverse professioni/sbocchi lavorativi, idee sull'appropriatezza delle materie scolastiche in base al genere/professioni/abilità cognitive dei discenti.)
GRUPPO DEI PARI
Relazioni con i compagni di classe Idee sulle diverse professioni Idee sulle diverse aree formative Idee sul maschile e femminile
FUTURO (come immagini il tuo futuro? Cosa pensi di fare dopo?)
Ulteriori obiettivi formativi Professione: desiderata, scelta

3.6 Analisi della base empirica

Il materiale empirico raccolto tramite le interviste biografiche condotte in questa ricerca è stato trattato come si sta per scrivere. A partire dalla trascrizione integrale delle interviste, effettuata in modo puntuale e rispettoso verso l'andamento discorsivo delle narrazioni, si è dato avvio a un lavoro di interpretazione e di ricostruzione delle traiettorie formative e sociali dei testimoni ascoltati. Il materiale empirico è stato trattato seguendo due principali modelli di analisi: da un lato, l'analisi tematica, riconducibile all'atteggiamento illustrativo descritto da Demazière e Dubar (2000); dall'altro, l'approccio d'analisi proposto da Bichi (2002), il quale integra nella riflessione metodologica la dimensione processuale delle biografie raccolte.

Il primo tipo di analisi applicato, quello tematico, si iscrive nell'atteggiamento illustrativo, come delineato da Demazière e Dubar (2000) nell'opera "Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche". In tale prospettiva, il discorso degli intervistati viene impiegato per supportare gli assunti teorico-interpretativi del

ricercatore. In altri termini, qui le parole degli attori sociali ovvero le categorie emic vengono ricondotte alle categorie interpretative, ossia etic, elaborate dal ricercatore secondo una logica deduttiva.

L'analisi tematica, si basa sulla scomposizione dei testi in temi e sotto-temi attraverso un processo di classificazione per strutturare e ordinare il contenuto delle narrazioni. Si tratta, in questo senso, di una tecnica che privilegia la dimensione descrittiva e classificatoria del discorso, ma che consente di cogliere le ricorrenze simboliche, lessicali e concettuali attraverso le quali i soggetti danno forma alla propria esperienza biografica. Le interviste sono state così suddivise in unità tematiche (ad esempio: famiglia, scuola, genere, esperienze di studio, futuro), che hanno costituito la base per la successiva comparazione dei racconti. Obiettivo qui, ottenere una griglia che potesse facilitare la lettura dei dati e l'identificazione di ricorrenze o deviazioni nelle traiettorie degli intervistati in merito a ruoli di genere, scelte educative, motivazioni e così via. Tale metodo ha permesso una prima sistematizzazione del materiale, utile a definire una mappa dei principali snodi narrativi attorno ai quali si articolano le esperienze e le rappresentazioni dei giovani intervistati.

Il secondo livello di analisi è stato ispirato dal modello proposto da Bichi (2002). In questa prospettiva, l'intervista non è semplicemente una tecnica di rilevazione, ma un luogo di produzione di conoscenza all'interno del quale intervistatore e intervistato co-costruiscono la narrazione. Il soggetto intervistato, in tale contesto, non è visto soltanto come informatore, ma come attore sociale in grado di raccontare il proprio vissuto e quindi il mondo sociale di cui fa esperienza.

I singoli racconti quindi, vengono esplorati non solo in relazione alle dimensioni tematiche delineate ma anche rispetto alla loro organizzazione. Il

modello di Bichi (2002) individua tre segmenti per leggere le interviste biografiche: il corso di vita, il vissuto e l'interazione d'intervista. Le interviste sono state analizzate sia in senso verticale, ovvero ciascuna intervista per intero; sia in senso orizzontale, cioè in comparazione con le altre interviste, al fine di individuare configurazioni tipiche ricorrenti.

Il segmento corso di vita fa riferimento alla sequenza temporale delle esperienze e delle scelte compiute dagli intervistati lungo l'arco della loro biografia. Si è proceduto alla scomposizione del racconto in tappe significative (scuola primaria, scuola secondaria, scelta corso di laurea, transizione universitaria, esperienze familiari etc) al fine di ricostruire le traiettorie individuali.

Il vissuto invece, riguarda il piano soggettivo ed emotivo della narrazione. È qui che emergono le motivazioni, le emozioni, i giudizi, le interpretazioni che i soggetti attribuiscono alle proprie scelte, condotte ed esperienze più in generale. Qui è importante il concetto di totalizzazione soggettiva, ossia la modalità con cui un intervistato conferisce senso retrospettivo al proprio percorso, costruendo una rappresentazione coerente della propria storia. L'analisi ha cercato di cogliere come il soggetto articola il proprio discorso, quali immagini del sé attiva, quali valori e categorie mobilita nel racconto.

Infine, l'interazione d'intervista attiene all'interazione tra ricercatore e intervistato. Ogni intervista è, infatti, definita da un "patto autobiografico" che dà inizio all'intervista stessa. Il patto biografico stipulato con i testimoni che hanno partecipato a questa ricerca recita così:

Come ti ho già anticipato tramite mail, sono una dottoranda Sapienza in metodologia della ricerca sociale. Sto conducendo le interviste per la mia tesi di dottorato. La mia tesi vuole esplorare le scelte formative e le aspirazioni di carriera di studenti e studentesse iscritti in

Sapienza. Ovviamente ci tengo a precisare che non ci sono risposte giuste o sbagliate, quindi sentiti libero/libera di rispondere come preferisci. Un'altra cosa che tengo a precisare è che sarà garantito l'anonimato dei partecipanti; quindi non saranno rese pubbliche informazioni sensibili o informazioni che comunque potrebbero ricondurre alla tua persona. Infine, ti chiedo se posso registrare il vocale di questa intervista, così non sarà necessario che io trascrivo adesso ogni cosa che dici, e lo potrò fare dopo con calma.

Il momento del patto biografico è molto importante perché è da qui che prende le mosse l'intervista e la dinamica relazionale tra intervistato e ricercatore, così anche la relazione di fiducia alla base di ogni intervista nel campo sociale.

L'integrazione dell'analisi tematica con l'approccio proposto da Bichi (2002) sembra essere proficuo perché permette sia di organizzare e avere una prima comprensione dei dati raccolti, sia una lettura approfondita delle biografie degli attori sociali. Da un lato, l'analisi tematica ha fornito una griglia di riferimento utile a individuare costanti e variazioni tra le interviste; dall'altro, la lettura comprensiva ha consentito di esplorare l'unicità dei percorsi di vita dei giovani qui intervistati. Inoltre, la strategia d'analisi scelta ha permesso di delineare, seppur in via generale e da definire con la prosecuzione nel futuro di ulteriori interviste, dei profili sociologici che sintetizzano alcune configurazioni ricorrenti. Infine, ciò si è rivelato molto interessante ai fini della comprensione delle dinamiche di genere, delle aspettative familiari, della disponibilità dei tipi di capitale e così via, e come questi elementi influiscono sulle scelte scolastiche, formative e professionali.

Capitolo quarto - Scelte educative di genere. Tra retaggi culturali femminili e maschili

4.1 Introduzione all'analisi

Dato il numero esiguo di studenti e studentesse che hanno partecipato a questa ricerca si è reputato poco opportuno addentrarsi in analisi sofisticate. Pertanto, il materiale raccolto è stato trattato come si sta per scrivere.

Ciascuna intervista, previo consenso del partecipante, è stata registrata e successivamente trascritta. Dopo attente letture, le dichiarazioni dei partecipanti sono state ricondotte alle aree tematiche adottate nella traccia d'intervista. Dopo questa prima fase, si è potuto constatare che non tutti i partecipanti hanno toccato allo stesso modo le tematiche previste. Dunque, si è scelto di classificare il materiale empirico, tenendo conto della suddivisione della traccia dell'intervista in cinque sezioni. Ciascuna sezione rimanda alle dimensioni teorico-concettuali che hanno guidato questa ricerca.

Si è parlato dell'importanza di fattori ascritti, come il genere o la classe sociale d'origine, per la determinazione della posizione sociale dell'individuo e nella genesi delle diseguaglianze sociali. Si è visto come il genere modula identità, ruoli, comportamenti e così via, generando posizionamenti sociali e traiettorie formative-lavorative differenziate per uomini e donne. Inoltre, con Bourdieu (1978; 1980a; 1980b) si è messo in risalto l'importanza di concetti come *habitus*, tipi di capitale ed *ethos* di classe per meglio comprendere il dispiegamento dei corsi di vita di uomini e donne in generale, e di studenti e studentesse nel caso dello studio qui presentato. Pertanto, dalle informazioni anagrafiche (età, genere, area geografica di residenza, tipo di diploma, corso di laurea scelto, titolo di

studio e occupazione dei genitori) è stata delineata la dimensione Socio-anagrafica.

L'attore sociale, come trattato nel capitolo 1 paragrafo 3, attraverso la socializzazione forma la sua personalità, il suo assetto valoriale, ed interiorizza l'appartenenza di genere. Si è discusso del ruolo delle principali agenzie deputate alla socializzazione: famiglia e scuola. Da queste sono state identificate due dimensioni concettuali. Nella dimensione Famiglia, confluiscono le informazioni relative all'organizzazione dei ruoli di genere in famiglia, l'atteggiamento allo studio e il supporto fornito in tale ambito. Rintracciare l'organizzazione dei ruoli di genere nelle famiglie degli intervistati può gettare luce sui modelli di cui si è fatto esperienza, e cogliere così le identificazioni di genere. Si è detto anche, in merito al ruolo degli adulti di riferimento (capitolo 2 paragrafo 2.2), dell'importanza dell'atteggiamento allo studio e del supporto fornito nelle attività scolastiche per ampliare le chance di successo scolastico e formativo dei discenti. La socializzazione è un processo biografico che si dispiega attraverso più campi sociali. Oltre quello della famiglia, vi sono anche scuola e gruppo dei pari capaci di influenzare corsi di azione e habitus.

La dimensione Scuola esplora le dinamiche relazionali vissute tra partecipante ed insegnanti, le preferenze per le materie scolastiche e la percezione di autoefficacia in relazione alle diverse discipline.

La dimensione Gruppo dei pari esplora la presenza o assenza di modelli tra coetanei. Si è visto (capitolo 2 paragrafo 2.3) come un coetaneo può essere fonte di ispirazione attraverso il processo di autoidentificazione, oppure può configurarsi come un confronto spiacevole con ricadute su autoefficacia e rendimenti.

La dimensione Futuro, che potrebbe essere qui ridefinita Aspirazioni di carriera, sarà trattazione del capitolo successivo. Esplora le eventuali scelte formative future, le professioni prima immaginate e poi ambite dei partecipanti. Si cercherà di comprendere cosa muove la scelta di una professione piuttosto che un'altra. Inoltre, si vuole comprendere quali differenze vi sono tra uomini e donne che hanno scelto specifici percorsi formativi nella costruzione della loro identità professionale.

Dai dati di sfondo usati per l'impostazione di questo lavoro è stato possibile constatare la maggior prevalenza delle donne nella formazione universitaria. Tra i partecipanti raggiunti da questa ricerca si riscontra la prevalenza del genere femminile. Gli studenti intervistati hanno un'età compresa tra i 20 e i 25 anni, di cui 12 femmine e 4 maschi provenienti da comuni italiani del centro-sud. Si tratta di studenti e studentesse di nazionalità italiana tranne due studenti maschi. Entrambi vivono in Italia sin da bambini: uno ha frequentato la scuola elementare nel paese di origine e proseguito qui gli studi dalla scuola media in poi. L'altro invece, ha iniziato l'istruzione in Italia sin dalla scuola elementare.

La maggior presenza di studentesse è da attribuire ai corsi di laurea di afferenza. Questi sono: Servizio sociale, Ingegneria, Matematica e Filosofia. Alcuni partecipanti frequentano corsi di laurea triennale, altri magistrale di durata biennale. Il corso di laurea in servizio sociale offre sbocchi professionali nell'ambito della cura. Secondo gli approcci che prediligono spiegazioni di tipo ambientale-culturale, la prevalenza di donne in questo tipo di corsi è da attribuire alla loro maggior propensione alla cura e relazionalità, apprese per via della socializzazione. Infatti le studentesse di Servizio sociale qui intervistate sono tutte donne. I maschi invece, educati sin dalla più tenera età ad attività strumentali-tecniche prediligono corsi di laurea che possano immetterli in lavori che rispecchiano queste caratteristiche. È il caso del corso di laurea in Ingegneria.

Si è anche detto che negli ultimi anni le iscrizioni di donne in percorsi formativi tradizionalmente pensati come maschili è in aumento. Di fatto qui si riscontra la presenza di 2 donne. Per quanto riguarda Matematica e Filosofia, si tratta di corsi di laurea che presentano una compresenza più equilibrata di uomini e donne, tuttavia con una lieve prevalenza di donne. Anche qui tra gli intervistati, vi sono più donne e un solo maschio.

Le interviste raccolte sono state anonimizzate usando nomi di fantasia. Di seguito si riportano le informazioni sulle interviste condotte.

Tab. 1 Informazioni sulle interviste: numero, nome attribuito, genere testimone e corso di laurea di afferenza

N. Intervista	Nome fittizio	Genere	Corso di laurea
1	Girasole	F	Servizio sociale
3	Lavanda	F	Servizio sociale
4	Glicine	F	Servizio sociale
7	Dalia	F	Servizio sociale
9	Mimosa	F	Servizio sociale
2	Tulipano	F	Matematica
5	Iris	F	Matematica
8	Orchidea	F	Matematica
11	Peonia	F	Matematica
10	Geranio	M	Matematica
13	Lilia	F	Filosofia
6	Petunia	F	Ingegneria meccanica
12	Garofano	M	Ingegneria informatica
14	Ibisco	M	Ingegneria informatica e automatica
15	Fiordaliso	F	Ingegneria informatica e automatica
16	Giglio	M	Ingegneria informatica

Le biografie scolastiche di questi soggetti sono, tranne una, tutte caratterizzate dalla frequenza del liceo. Le scuole superiori frequentate sono i licei classico, scientifico, linguistico e l'istituto tecnico-informatico.

Le informazioni sull'occupazione svolta dai genitori insieme a quelle sul titolo di studio sono state utili per ricostruire la classe sociale d'origine. In merito all'occupazione sono stati distinti due diversi momenti: l'occupazione svolta dai genitori quando l'intervistato aveva circa 13 anni e quella attuale. Operare questa distinzione serve per cogliere, laddove vi siano, i differenti ruoli lavorativi divisi per genere (quindi madre e padre) di cui si fa esperienza durante l'infanzia e preadolescenza. Si tratta di momenti cruciali del ciclo di vita per la costruzione dell'identità dell'individuo.

Le studentesse di Servizio sociale raggiunte da questa ricerca tendenzialmente sono di estrazione sociale medio-bassa. Le studentesse intervistate, iscritte in Matematica, risultano essere di estrazione sociale medio-alta, invece l'unico studente raggiunto è di estrazione sociale bassa. Per quanto riguarda il corso di laurea Filosofia, anch'esso un settore misto per genere, l'intervistata qui è di estrazione sociale alta. Per il settore misto, dunque, sembra emergere una prevalenza di donne che godono di una posizione sociale d'origine vantaggiosa. In merito al corso di laurea in ingegneria, si vede qui prevalere tra i partecipanti la classe media e operaia. Le uniche due donne intervistate risultano avere origini sociali medie, insieme ad un partecipante maschio immigrato di prima generazione; anch'egli di umili origini. Gli altri due studenti maschi invece è possibile descriverli di origine medio-alta.

4.2 La scelta della scuola superiore di secondo grado: quale scuola e per chi?

La segregazione formativa, seppur più evidente in ambito universitario, inizia già al termine del tronco comune di istruzione. Concluse le scuole medie, studenti e studentesse si trovano dinanzi alla prima scelta formativa differenziata per ambito disciplinare. L'offerta formativa italiana varia dai diversi tipi di liceo

(scienze umane, classico, scientifico, linguistico) agli istituti di tipo tecnico (ne sono un esempio l'istituto tecnico economico nel quale rientra la ragioneria, o gli istituti tecnico-informatico) fino agli istituti professionali. I licei, in particolare il classico, fondava la formazione su una serie di letture umanistiche che l'aspirante classe dirigente del tempo doveva possedere nel proprio bagaglio culturale. Da tale taglio deriva l'espressione "scuola borghese".

"La comunità di letture garantita dalla formazione umanistica costituiva la base della collaborazione tra intellettuali e politici (e fra politici e politici). La letteratura dava corpo a una vera «base sociale» (numericamente limitatissima, potentissima a livello politico)" (Bianco2017, p. 35).

Il sapere acquisito nei licei, ancora immaginato capace di fornire la completezza delle conoscenze e ispirato dal mito del sapere enciclopedico, ha accolto nel tempo una valorizzazione maggiore della cultura scientifica; tuttavia, ancora spesso teorica e poco pratico-laboratoriale. Sebbene sul piano ordinamentale i percorsi liceali, tecnici e professionali consentano di accedere a tutti i corsi di laurea universitari (Pastori 2023), permane l'idea che il liceo è propedeutico al prosieguo degli studi con l'università. Tendenzialmente le studentesse percorrono strade ove vi sono allocati quei licei che fanno capo all'area umanistica, gli studenti invece proseguono nei percorsi tecnico-scientifici (Biemmi 2016):

Nella mentalità magari dei genitori c'è sempre quella di una specie di riscatto sociale, o comunque non un vero e proprio riscatto sociale. Però volevano comunque il meglio per i propri figli, meglio che non significa ovviamente necessariamente liceo però, rispetto magari alle esperienze in generale, quello poteva essere una specie di scalino in più. Che significava quindi diciamo più possibilità, anche aprirsi la possibilità poi di poter fare l'università, cosa che in realtà si può fare benissimo anche dopo aver concluso un percorso professionale, però è come se idealmente aprisse più possibilità. Non avevano una un'aspettativa proprio precisa - Però che mi realizzassi comunque professionalmente.

(Glicine, donna, 25 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 4)

I miei genitori, comunque mio padre liceo scientifico, mia madre liceo classico, sapevano che l'ambito del liceo mi avrebbe potuto dare di più, e quindi alla fine anche un po' quello, mi hanno convinto a fare il liceo scientifico.

(Giglio, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica, intervista n. 16)

Permane una visione gerarchica dei licei, con il classico che garantisce il primato formativo, seguito nell'ordine da: scientifico, linguistico, umanistico e artistico. Ancora più in basso vi sono i percorsi tecnici e, in ultimo, le scuole professionali. Una svalutazione collettiva di grandi comparti scolastici su cui si gioca l'inclusione sociale e le possibilità professionali di soggetti che godono di minori opportunità sociali (Pastori 2023):

La scelta era tra liceo classico e liceo scientifico praticamente, perché poi ci stava vabè il musicale, però no! perché come lavoro non va bene, e poi la musica non ero così portata, ehm artistico no, perché a disegnare non sono così brava, e poi ci stanno tutti i licei tipo di serie B, tipo scienze umane, non voglio insultare, però sono quelli comunemente così intesi.

(Orchidea, donna, 24 anni, classe operaia, Matematica, intervista n. 8)

Tu nasci con delle aspettative che le persone hanno su di te, che ti circondano. Io, comunque, dentro di me avevo quel sottofondo che mi dice, cioè sapevo che una scuola professionale non l'avrei proprio potuta scegliere. Cioè non è che non avrei potuto, però è come se io sentivo che ci si aspettasse qualcosa di diverso da me. Quindi la scelta di un liceo, perlomeno [...] Ho detto scelgo il liceo classico, forse anche un po' per un'ambizione

personale di qualche tipo che ancora non, cioè tutt'ora non mi spiego, non mi spiego bene, ho scelto quella scuola e ho scartato il liceo pedagogico.

(Glicine, donna, 25 anni, classe operaia, servizio sociale, intervista n. 4)

Pierre Bourdieu già nel 1977 parlava di «femminilità» della scuola borghese, che accoglieva numerose ragazze (Bianco 2017). Di fatto tale concentrazione si riscontra anche nelle scelte scolastiche passate dei partecipanti di questa ricerca. Le ragazze tendenzialmente preferiscono i licei di impronta umanistico-letteraria. Infatti, i pochi uomini che sono stati intervistati hanno frequentato il liceo scientifico e l'istituto tecnico.

Dato il numero esiguo di casi è possibile raggruppare i tipi di scuola superiore frequentati in tre gruppi: liceo linguistico, liceo classico, liceo tecnico-scientifico.

Le tre studentesse donne che hanno frequentato il liceo linguistico sono di origini sociali medio-basse: vi sono una studentessa di classe media, una appartenente alla piccola borghesia autonoma e l'altra di estrazione operaia. Tutte e tre hanno scelto di proseguire con Servizio sociale. Questa omogeneità suggerisce che per le classi sociali più umili la scuola superiore non è vissuta come un investimento astratto, ma una scelta funzionale verso una professione facilmente spendibile e socialmente utile.

Le quattro ragazze che hanno frequentato il liceo classico invece, provengono da contesti sociali eterogenei: vi è una studentessa di classe operaia, una appartenente alla classe media e una alla borghesia. Le scelte universitarie sono anch'esse fortemente differenziate: una ha optato per Servizio sociale, una per Matematica, una per Filosofia e l'altra per Ingegneria informatica e automatica. L'eterogeneità tra classe sociale d'origini e l'eterogeneità nei percorsi formativi universitari è una coerenza interessante. Il liceo classico, storicamente investito

di alto capitale simbolico, non determina traiettorie rigide, ma piuttosto apre l'idea che le diverse classi sociali ne fanno un uso diverso. Chi proviene dalla borghesia si orienta verso percorsi universitari caratterizzati da saperi astratti e teorici (Lilia sceglie filosofia e Peonia Matematica). Chi proviene da una condizione sociale più avvantaggiata, presumibilmente sostenuto da famiglie con forte capitale culturale, può sostenere percorsi formativi meno immediatamente spendibili nel mondo del lavoro.

Tra le studentesse che hanno optato per il liceo classico, quella di origine operaia sceglie servizio sociale, probabilmente incorporare un *habitus* e un *ethos* di classe generati entro un contesto familiare più svantaggiato, può favorire un uso della scuola borghese (Bianco 2017) in chiave pratica. Cioè, garantirsi l'accesso all'università ai fini di un riscontro concreto nel mondo del lavoro.

Infine, anche le scuole ad indirizzo tecnico-scientifico, frequentate da cinque donne e quattro uomini, vengono scelte da studenti di diversa estrazione sociale. Rientrano qui, quattro studenti di origine operaia (di cui due donne e due uomini), tre di classe media (due donne e un uomo), una giovane donna appartenente alla piccola borghesia autonoma, e un giovane uomo borghese. Anche le scuole scientifiche-tecniche tendenzialmente vengono usate come una risorsa che può offrire di più poiché garantiscono l'accesso all'università. Tuttavia, in merito poi all'investimento universitario la classe sociale si manifesta in modo diverso. L'unica donna di origine operaia dapprima scelse di iscriversi al corso di laurea in chimica poi abbandonato per servizio sociale. Anche qui, *habitus* ed *ethos* di classe sembrano entrare all'azione per rimettere questa giovane donna su dei binari orientati all'utilità e alla concretezza del mondo del lavoro. Tutti gli altri però mostrano un orientamento deciso verso i corsi di laurea STEM, quindi matematica (scelta da due donne, una di classe media e l'altra della piccola borghesia autonoma; e da un uomo di classe operaia); e ingegneria (scelta

da un uomo di classe operaia, due donne e un uomo di classe media, e un altro di origini borghese). Le donne di classe media, probabilmente in virtù della classe sociale d'origine, sentono di poter percorrere strade formative di questo tipo che almeno in via di principio possono portare ad occupazioni più vantaggiose. Per quanto riguarda gli uomini invece, la classe sociale non sembra scalfire la possibilità di proseguire gli studi già dalla scuola superiore in indirizzi tecnico-scientifici.

In merito alle preferenze scolastiche, si è trattato (capitolo 2 paragrafo 2.1) della diffusa idea secondo cui le donne sono più propense a studi di tipo umanistico-letterario mentre gli uomini a quelli di tipo tecnico-scientifico. La letteratura scientifica sul tema propende per attribuire tali preferenze ad idee diffuse nel senso comune improntate all'esistenza di ambiti in cui le donne sono naturalmente agevolate: lettura e scrittura per fare un esempio. Si è visto anche che tali idee si riverberano sul senso di autoefficacia in certe materie scolastiche e relativi rendimenti. Tuttavia, a parità di rendimento gli uomini ugualmente propendono per indirizzi scientifici:

Io ad esempio amo anche scrivere. Io sto scrivendo un libro su un'esperienza che ho avuto, che mi ha mi ha toccato comunque, e il mio sogno nel cassetto è quello di pubblicarlo questo libro.

(Mimosa, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 9)

Sono sempre stata portata per materie umanistiche per materie linguistiche [...] la maestra di matematica invece diceva che io ero portatissima per i numeri. Alle medie questa cosa è stata sfatata perché prendevo voti bassissimi proprio.

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

Anche alle medie a me piaceva la matematica, però io prendo sempre tre, cioè prendevo sempre 3 4 perché comunque dico piaceva, se non la studi... Quindi una fatica pure lì. E le altre materie? Ricordo che mi annoiavano tremendamente.

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica, intervista n. 12)

L'analisi delle scelte scolastiche operate dagli studenti e dalle studentesse al termine della scuola secondaria di primo grado, nonché dei percorsi successivamente intrapresi in ambito universitario, restituisce un quadro stratificato e tutt'altro che neutro rispetto alla dimensione del genere. Nonostante il principio ordinamentale di pari accesso a tutti i percorsi formativi, emerge in modo netto una persistente segregazione formativa che si radica già nella prima grande biforcazione del sistema scolastico italiano: il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore.

La letteratura sulle scelte scolastiche e universitarie trattata nei precedenti capitoli mostra come tali scelte non siano del tutto libere da condizionamenti. Le biografie qui analizzate confermano questa tesi: le studentesse, in misura prevalente, orientano le proprie scelte verso licei dell'area umanistica o linguistica, mentre gli studenti tendono a preferire indirizzi scientifici o tecnico-professionali. Queste scelte non avvengono nel vuoto, ma all'interno di un sistema simbolico che attribuisce valore differente ai tipi di percorsi scolastici.

Un primo elemento da sottolineare è il permanere di una visione gerarchica dei percorsi scolastici, secondo la quale il liceo, soprattutto quello classico e scientifico, è considerato l'opzione formativa d'élite, associata a un più alto capitale culturale e a maggiori possibilità di mobilità sociale. Tale visione è talmente interiorizzata da influenzare le scelte di studenti e studentesse indipendentemente dalle reali inclinazioni o performance scolastiche. Le testimonianze raccolte mostrano che, nella percezione diffusa, le scuole tecniche

e professionali siano considerate di “serie B”, mentre i licei godono di una legittimazione culturale e sociale che li rende l’opzione preferita da famiglie con aspettative elevate per i propri figli. Emerge anche una frattura interna tra i tipi di licei: quelli umanistici considerati poco prestigiosi rispetto al classico o lo scientifico. Inoltre, rilevante ai fini di questo lavoro, è la differenziazione secondo il genere dei percorsi scolastici di secondo grado: le studentesse, anche nei casi in cui riportano buone performance in ambito matematico o scientifico, tendono a scegliere indirizzi umanistici, linguistici o delle scienze umane, percepiti come più coerenti con le aspettative sociali e con una “naturalità” presunta della propria inclinazione allo studio del linguaggio, della relazione e della cura:

Poi in realtà, cioè ripensandoci a questa frase, cioè sarebbe stato probabilmente semplicemente il coraggio poi magari di non essere me stessa, cioè dico coraggio più che altro per buttarsi in qualcosa di un po’ più sconosciuto a me. In questo senso coraggio e più impegno, perché chiaramente non avendo magari tante, cioè un background sia di interessi personali che di studi, cioè ci avrei dovuto mettere più impegno per diciamo per acquisire quelle conoscenze e quelle competenze.

R: In cosa sentivi, in quali tipi di sbocchi formativi o anche fantasticando professioni future, sentivi la necessità di avere più coraggio, di mettere più impegno?

I: Allora onestamente direi, forse gli ambiti scientifici. Più che altro perché per mia formazione personale, come ho detto io ho frequentato il liceo classico. Quindi gran parte della mia formazione è stata di natura umanistica. Quindi mm In diciamo in quei settori lì, probabilmente avrei dovuto avere più coraggio.

(Glicine, donna, 25 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 4)

Gli studenti, al contrario, anche in presenza di un interesse per materie umanistiche, si orientano verso licei scientifici o istituti tecnici, coerentemente con l'idea che le competenze logico-razionali siano terreno di elezione maschile:

Non saprei esattamente, ma in realtà l'italiano mi piaceva in generale la storia la letteratura mi interessava relativamente, qualsiasi cosa mi interessava relativamente in quel momento. [...] quello un po' sono stato, mi viene da dire un po' spinto al liceo scientifico quando ad esempio ci stava il liceo tecnico che magari in realtà mi avrebbe dato subito molto di più di quello che mi interessava forse...

(Giglio, uomo, 22 anni, classe borghesia, Ingegneria informatica, intervista n. 16)

Le testimonianze delle studentesse raggiunte dal presente studio offrono uno spaccato particolarmente significativo della pressione esercitata sulle ragazze. In esse si intravede come la scelta del liceo può essere letta come una spinta; non tanto il frutto di una scelta consapevole e autonoma, quanto piuttosto l'esito di idee sul femminile che legano istruzione e femminilità contrapposte alla rudezza e alla materialità che connoterebbe, invece, gli studi tecnici o professionali. La "scuola borghese" di cui parlava Bourdieu nel suo lavoro *The Economics of Linguistic Exchanges* (1977) si conferma dunque non solo uno spazio di riproduzione delle disuguaglianze sociali, ma anche un meccanismo di costruzione e legittimazione delle identità di genere. In questo senso, la scelta dell'istituto tecnico o del liceo scientifico da parte dei maschi iscritti a ingegneria e matematica, appare coerente con la cornice sociale che assegna valore e prestigio alle competenze tecnico-quantitative, al tempo stesso disincentivando percorsi percepiti come femminili o poco spendibili nel mercato del lavoro:

mi ero già reso conto che secondo me si poteva si poteva fare un salto di qualità facendo una di queste facoltà e poi le.. comunque.. le altre non mi interessavano, cioè nel senso veramente proprio non. A quest'ora starei ancora dando il primo esame, probabilmente

in un'altra materia, cioè in un'altra facoltà che non sia una scientifica. Quindi. Non so se. A quel tempo già pensassi che comunque non avrei trovato lavoro facendo, che ne so, filosofia o altro.

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica, intervista n. 12)

D'altro canto, le studentesse iscritte a corsi di laurea fortemente femminilizzati – come il Servizio Sociale – provengono in larga maggioranza da licei linguistici, laddove le discipline affrontate sono fortemente associate a una predisposizione “naturale” per il linguaggio, l'espressività e relazionalità in senso più ampio. La costruzione sociale di queste inclinazioni “naturalistiche” è il prodotto di un lungo processo storico culturale ed economico, che ha visto nel tempo consolidarsi un'immagine dicotomica delle competenze di genere: da un lato la logica, l'analisi, la tecnica, “la strumentalità maschile” per dirla con Parsons; dall'altro, la relazione, la comunicazione, l'intuizione, “l'espressività femminile”. Il fenomeno della segregazione formativa universitaria è dunque tutt'altro che casuale. Esso riflette un ordine simbolico radicato, che agisce ben prima dell'ingresso all'università e si consolida proprio attraverso le prime scelte formative.

4.3 La scelta del corso di laurea: tra “naturalistiche” prosecuzioni e timide ambizioni. Uno sguardo ai due generi

Durante gli anni scolastici i giovani perlopiù non sembrano nutrire o approfondire pensieri legati alla scelta del corso di laurea. Tra i giovani intervistati, emerge la consapevolezza che comunque dopo il diploma avrebbero dovuto proseguire gli studi con l'università. Il pensiero sullo specifico percorso da intraprendere inizia ad essere presente intorno agli ultimi due anni di liceo. In

questo periodo iniziano ad affiorare alla mente interrogativi espliciti sul proprio futuro:

Diciamo già quando frequentavo le scuole superiori avevo in mente l'idea che avrei poi dovuto continuare il mio percorso di studi... Quindi già verso il quarto e il quinto anno di liceo inizia un po' a fantasticare su cosa avrei voluto fare in quel periodo...

(Glicine, donna, 25 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 4)

Cioè non è che sapevo cosa fare prima, a una certa dopo il quarto quinto liceo gli studenti iniziano a chiedere cosa fare, se fare ingegneria, se fare questo, se fare quest'altro...

(Geranio, uomo, 23 anni, classe operaia, Matematica applicata, intervista n. 10)

Tuttavia, alcuni rimandano la scelta specifica del corso di laurea perché hanno già un'idea dell'ambito formativo:

Ma in realtà abbastanza tardi fino all'ultimo in realtà non mi ero troppo posto il problema, sapevo che volevo fare l'università sapevo di voler fare qualcosa relativo al campo informatico.

(Giglio, uomo, 22 anni, classe borghesia, ingegneria informatica, intervista n. 16)

Ehm no veramente io non pensavo tanto alla facoltà, penso ci avrò pensato in quinto liceo [...] io sapevo che volevo fare ingegneria, quello sicuramente, però l'ingegneria ormai sono tantissime...

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica, intervista n. 12)

Altri vivono il momento della scelta con più difficoltà data da un senso di confusione rispetto al futuro.

Di fronte alla domanda d'apertura delle interviste "come mai hai scelto proprio questo corso di laurea?" le motivazioni di uomini e donne prendono strade differenti.

Tra le partecipanti che frequentano il corso in servizio sociale certi tipi di esperienze di vita assumono particolare rilevanza per guidare la scelta formativa universitaria. Si tratta di eventi connotati da sofferenza o difficoltà che le hanno in qualche modo portate a fare esperienza, diretta o indiretta, della figura dell'assistente sociale:

Poi è successo che a 17 anni ho avuto un incidente bruttissimo. Sono finita sotto, cioè sono andata a finire dagli assistenti sociali praticamente perché ero ubriaca e quindi giustamente è successa questa cosa.

(Girasole, donna, 20 anni, classe media, Servizio sociale, intervista n. 1)

Allora io ho deciso di intraprendere questo percorso perché diciamo che sin da quando sono bambina ho avuto all'interno della mia famiglia comunque situazioni come per esempio mia nonna con l'Alzheimer, quindi ho vissuto in maniera diretta anche un po' la figura dell'assistente sociale anche se non sapevo ancora cosa significasse in realtà questa professione...

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

Una motivazione comune sottesa alla scelta del servizio sociale risulta essere il desiderio di offrire il proprio aiuto. Mimosa e Girasole, hanno vissuto momenti di difficoltà emotiva diversi: la prima che ha sperimentato grande confusione nei momenti di scelta della scuola superiore prima dell'università dopo, e la seconda per via delle proprie vicissitudini di vita. L'aver fatto esperienza in prima persona di travagli interiori induce queste giovani donne a vedere il corso di

servizio sociale (un corso di laurea con materie di stampo, pedagogico sociologico psicologico e non solo) utile per aiutare sé stesse e gli altri:

Ho scelto questo perché mi piaceva il fatto di aiutare in maniera più concreta, magari rispetto a una psicologia ehm ma non volevo far parte dell'ambito medico, quindi non mi sentivo pronta ad aiutare sotto quel punto di vista, però magari con un dialogo e con qualcosa di concreto, quindi scrivere una relazione non so confrontarmi con le persone, potevo sentirmi utile soprattutto poi dopo il periodo Covid, quindi diciamo una scelta dettata dal bisogno di parlare e aiutare parlando...

(Mimosa, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 9)

Allora io l'ho scelto, ho scelto quello con la parte psicologica, praticamente di psicologia, perché c'erano, ci sono due rami, uno che è più giuridico e uno che è più psicologico, a me piaceva quello, soprattutto per le materie. Quindi le aspettative erano altissime perché, cioè io mi sono guardata allo specchio e ho detto ok! questo corso mi deve aiutare a mettere a posto anche quello che c'ho dentro.

(Girasole, donna, 20 anni, classe media, Servizio sociale, intervista n. 1)

L'essere una persona che può aiutare gli altri si associa a un senso di utilità personale e sociale:

e in quel periodo mi stavo rendendo conto diciamo che quello che io studiavo alle scuole superiori non mi appagava più di tanto, perché era tutto teorico e lontano diciamo dall'attualità. Soprattutto, quindi, mi stavo appassionando molto alle tematiche sociali e quindi da lì mi ero iniziata anche un po' informandomi sui diversi sbocchi lavorativi, mi è iniziato diciamo a venire il pallino del servizio sociale [...] quello che mi piaceva diciamo nel sociale era una sorta di utilità attuale che io potevo cioè potevo riscontrare - e questo forse è stata una delle cose principali che mi ha fatto, mi ha fatto appassionare.

(Glicine, donna, 25 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 4)

Queste narrazioni mettono in risalto la centralità della propensione all'aiuto come motivazione cardine che orienta le scelte formative terziarie. Questa disposizione ad "esserci per l'altro" rimanda ad un'immagine che storicamente ha connotato il ruolo femminile. Il desiderio di aiutare emerge non come una scelta occasionale, ma come un elemento che caratterizza le personalità delle intervistate:

come io aiuto gli altri, ripeto sono sempre come ho usato prima il termine crocerossina cioè letteralmente la crocerossina di turno.

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

È qui esplicativo il concetto di habitus di genere di Bourdieu (capitolo 1 paragrafo 4), queste studentesse sembrano operare la propria scelta formativa universitaria all'interno di un sistema simbolico che associa la femminilità alla cura e a qualità solitamente associate alle donne:

per quanto riguarda le donne sicuramente pazienti, aperte, comprensive...

(Girasole, donna, 20 anni, classe media, Servizio sociale, intervista n. 1)

per esempio, la famosa sensibilità, dolcezza, delicatezza, queste cose qui forse sono più facilmente associabili al femminile e più difficilmente al maschile.

(Dalia, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 7)

È come se l'habitus di genere funzionasse come una sorta di lente cui guardare l'offerta formativa terziaria. Una struttura mentale interiorizzata sin dalla più tenera infanzia (capitolo 1 paragrafo 2) che opera in modo pre-riflessivo e orienta

lo sguardo tra le molteplici possibilità, selezionando quelle confacenti a sé stesse. Il Servizio Sociale, con il suo orientamento all'altro, si presenta quindi come un percorso formativo coerente con un tipo di identità femminile che si potrebbe definire tradizionale.

Due partecipanti iscritte in servizio sociale, sono accomunate dall'abbandono di un precedente percorso universitario: una giurisprudenza e l'altra chimica. I sentieri che le hanno condotte in questi corsi sono diversi:

Allora io in realtà venivo da un altro corso di laurea, quindi ho iniziato facendo legge sempre in Sapienza, solo che era una scelta dettata da una grande confusione sull'orientamento delle superiori, orientamento che non c'è stato per via del Covid. Quindi diciamo che ero in una grande confusione e vedevo soltanto 5 grandi facoltà di fronte a me, quindi giurisprudenza, medicina, architettura, lingue, lettere, le macro, le macro aree principali, di fronte a questa scelta ho detto vado su una facoltà che mi consente di accedere poi ai concorsi, quindi giurisprudenza.

(Mimosa, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 9)

Io ho fatto un anno di chimica in realtà prima di scegliere il Class (un tipo di corso di servizio sociale) perché ho frequentato il liceo scientifico, quindi era la scelta quasi naturale dopo 5 anni di scientifico. Andavo bene sia nelle materie scientifiche che umanistiche quindi scelsi di fare chimica, in realtà, perché era a numero aperto, non ero rientrata in chimica farmaceutica CTF.

(Dalia, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 7)

L'esito, tuttavia, è lo stesso per entrambe. Sono percorsi abbandonati perché vissuti con grande difficoltà sin dalle prime lezioni ed esami universitari:

solo che ho accusato la mia scelta subito dopo, praticamente era la prima lezione, già avevo capito che non era per me, però ho continuato, ho detto vabbè, proviamo a dare i primi esami e vedendo che non funzionavano ho deciso di, di prendermi il mio tempo e di lasciare gli studi, e un anno di stopparmi completamente.

(Mimosa, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 9)

però nell'anno di chimica non mi sono trovata per niente bene, sia per un numero troppo elevato di studenti, erano tipo quattro canali da almeno 150 studenti ciascuno, non ero riuscita a stringere su nessun tipo di rapporto con gli altri studenti e le materie comunque erano molto complicate. Non che mi aspettavo che fossero facili, ma non ho ritrovato l'interesse che avevo al liceo, cioè il mio interesse era fermo alla base della chimica, non a quel livello. Poi la matematica e la fisica, mi sono trovata in difficoltà e non avevo fatto nessun esame. Alla fine dell'anno ho dovuto prendere una decisione.

(Dalia, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 7)

In queste precedenti scelte emerge un timido desiderio di “diventare qualcuno”:

gli avvocati sono secondo me è una figura brillante, essere avvocato però devi avere il carattere giusto [...] Però la verità è che ho sbagliato, perché comunque non mi sono resa conto di cosa voleva dire stare lì e studiare per diventare qualcuno.

(Mimosa, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 9)

una maestra delle elementari che mi diceva, Ah tu farai la scienziata, tu sarai una che studia. Insomma... alle elementari addirittura, quindi un po' quest'idea di me nel futuro l'avevo.

(Dalia, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 7)

Le difficoltà incontrate durante il percorso però sono bastate per sgretolare questa timida ambizione. In un momento così, con il peso del fallimento sulle spalle si apre una nuova moratoria per individuare la propria strada universitaria. Qui sembrano vincere le identificazioni femminili derivate dall'habitus di genere, che riportano queste giovani donne su sentieri conosciuti:

Mi sono un po' guardata intorno, cioè io avevo interesse anche in altri ambiti, quindi ho deciso, faccio biologia e continuo sull'ambito scientifico, però mi ritrovo a fare sempre materie di quel genere. Se non mi sono piaciute a chimica può darsi che non mi trovo comunque bene. Ehm ho esplorato un po' tutto l'ambito umanistico, mi sono messa a vedere cosa c'era e ho trovato il servizio sociale, un po' quasi per caso, in realtà io frequento da anni, dai 16 anni, quando ho 16 anni mi sembra, un gruppo parrocchiale in chiesa, dove facciamo attività di oratorio con i bambini, ma facciamo anche attività di volontariato. Siamo stati più volte alla mensa Caritas, attività di questo genere, quindi conoscevo il mondo del volontariato e ho pensato se ho qualche qualità in questo genere forse posso essere portata per una professione che va all'aiuto alla persona. E quindi mi sono un po' buttata. Ho visto il programma delle materie, mi interessavano, erano tutte materie che comunque mi interessavano e ho deciso di iniziarlo.

(Dalia, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 7)

Si potrebbe parlare di queste biografie come identità remissive, ossia tipiche di quelle donne che vorrebbero un di più, ma il peso delle disposizioni di genere si fa sentire su un'ambizione flebile già segnata da difficoltà; il ché le induce a riorientarsi verso strade più tradizionali.

Per quanto riguarda invece, il settore formativo misto per composizione di genere, la Matematica ha storicamente rappresentato una delle espressioni più evidenti della divisione simbolica dei saperi. Secondo tale divisione la matematica è stata pensata per lungo tempo adatta al maschile per via della

razionalità intrinseca a questa disciplina. Come si è trattato in precedenza (capitolo 2 paragrafo), tale idea stereotipata ha contribuito a scoraggiare la partecipazione femminile, relegando le donne verso ambiti disciplinari percepiti appropriati sulla base delle caratteristiche cognitive e personologiche tipiche delle donne. Tuttavia, negli ultimi decenni, si è assistito a una progressiva riduzione del divario nelle iscrizioni di uomini e donne in questa materia afferente all'area STEM. Infatti, le iscrizioni in questo corso mostrano una situazione mista.

Le biografie dei partecipanti iscritti in Matematica si caratterizzano per una lineare prosecuzione dopo la frequentazione del liceo scientifico. Le ragioni che li spingono sono diverse. In merito alle giovani donne, in 2 studentesse si è trattato di una scelta facile da prendere perché mosse dalla passione per la matematica, che le accompagna ormai da anni nel loro percorso scolastico:

Eh vabbè, diciamo che io ho sempre avuto un'idea abbastanza chiara in realtà, nel senso che già tra la quinta elementare e la prima media avevo deciso che avrei fatto matematica dopo. È una passione che ho da sempre, quindi è stato facile scegliere dopo diciamo...

(Iris, donna, 23 anni, classe media, Matematica, intervista n. 5)

Allora in realtà questa mia passione diciamo nasce dalle medie, perché avevo una mia professoressa che si chiamava come me e quindi mi sono identificata in lei, e ho deciso che volevo appunto diventare quello che è stata lei per me, quindi la professoressa di matematica e anche se lei in realtà non ha studiato matematica, io ho deciso di intraprendere questo percorso perché mi sembrava interessante e bello, e poi mi ha sempre appassionato.

(Peonia, donna, classe borghesia, Matematica, intervista n. 11)

Meno nitide sembrano le idee delle altre due studentesse, viene meno l'espressione della passione per lasciare spazio alla concretezza delle esigenze del mondo del lavoro. L'idea delle chance occupazionali insieme ai buoni risultati scolastici in tale ambito le orientano nell'atto di compiere una scelta formativa:

Allora, innanzitutto sbocchi lavorativi e poi diciamo mi ero un po' stufata della parte letteraria, perché poi al liceo si fa tanto quello, almeno io ho fatto tanto quello e mi ero proprio stufata dall'ultimo anno italiano lo studiavo un po' così, cioè leggevo, facevo sì va bene ok! La so e basta. Non m'andava neanche di preparare il discorso, e se di solito si imposta un po' non mi andava più, matematica andavo abbastanza bene, non ero un fenomeno però magari ho 8 9, che ne so, era carina, cioè c'erano sbocchi. Ho fatto bene! proviamo matematica. Anche se è stata un po' così una sfida perché matematica è tosta, te lo dicono tutti, alle elementari e appunto non c'avevo neanche il 10, quindi ho fatto vabbè proviamo, però non c'avevo neanche altre alternative, diciamo non l'avrei saputo che altro fare, al massimo avevo pensato a statistica...

(Orchidea, donna, 23 anni, classe operaia, Matematica, intervista n. 8)

Allora in realtà è stata una scelta dettata da più motivi, il primo perché è da quando sto alle elementari che mi piace tantissimo matematica che vado bene in matematica, ehm poi quando sono arrivata al liceo avevo le idee un po' confuse su cosa fare dopo.

(Tulipano, donna, 22 anni, classe piccola borghesia autonoma, Matematica, intervista n. 2)

Per quanto riguarda l'unico studente di genere maschile intervistato, la scelta del corso di laurea ricade in matematica poiché si riscontra una certa facilità con questa disciplina. In questo caso, si tratta di un giovane di origini straniere che non appena arrivato in Italia ha dovuto affrontare il percorso scolastico ostacolato dalla non conoscenza della lingua. La matematica è una materia in cui

egli riusciva a rendere, memorizzando le formule senza attingere alla parte teorica-discorsiva:

Non lo so, perché era forse la materia più facile, quella che mi veniva in maniera più facile e naturale tra le tutte, ovvero io sono straniero, sono venuto in Italia quando avevo 10 anni e quindi già dalle medie la matematica era l'unica materia che riuscivo a seguire, quindi prendere voti buoni, anche non sapendo, non conoscendo l'italiano, quindi era l'unica materia in cui andavo bene anche senza conoscere bene l'italiano.

(Geranio, uomo, 23 anni, classe operaia, Matematica applicata, intervista n. 10)

La passione sembra determinante anche nella traiettoria della studentessa di filosofia, corso di laurea misto per genere insieme a matematica:

Allora diciamo uscendo dal liceo esclusivamente per passione perché era l'unica cosa insomma l'unico settore che volessi cui volessi veramente buttarmi a capofitto senza diciamo avere una, senza essere guidata da una prospettiva di mestiere di lavoro.

(Lilia, donna, 25 anni, classe borghesia, Filosofia, intervista n. 13)

Infine, in merito ai partecipanti maschi iscritti in ingegneria, la scelta di proseguire gli studi in un ambito tecnico-scientifico emerge come scelta lineare con il percorso liceale frequentato:

Alle superiori io facevo informatica e quindi in realtà ho continuato il mio percorso in informatica.

(Ibisco, uomo, 21 anni, classe operaia, Ingegneria informatica, intervista n. 14)

A guidare la scelta sono anche gli interessi nutriti da questi studenti, sia per quanto riguarda l'ambito scientifico in generale, sia per il tipo di attività preferite:

Forse perché riesce a mischiare, beh, sicuramente perché comunque la matematica e la fisica erano quelle che mi piacevano, quindi tutte le altre sarebbero state scartate. Cioè nel senso rimanevano matematica, fisica, ingegneria, cioè queste erano sicuramente le tre, matematica e fisica, forse le consideravo troppo, troppo anche teoriche, cioè sono materie estremamente teoriche. Invece ingegneria riesce a mixare l'aspetto pratico con quello teorico. Le materie scientifiche che comunque mi piacevano e quindi è l'unica che presenta tutte queste caratteristiche. Le altre presentano dei punti mancanti che quindi mi hanno portato a scartarle. Questo credo sia il motivo per cui ho scelto ingegneria comunque.

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica, intervista n. 12)

Prima parlo un attimino del campo, ho scelto il campo dell'informatica perché appunto da sempre ho avuto da sempre questa mia passione che praticamente avevo 6 7 anni, quindi è sempre stato un po' in un certo senso da sempre ho avuto questa scelta molto ben chiara tra ingegneria, perché so che mi avrebbe dato di più nel problem solving, nel voler costruire qualcosa di nuovo ancora non esistente, un po' questo che mi ha portato più a ingegneria che la pura informatica...

(Giglio, uomo, 22 anni, classe borghesia, ingegneria informatica, intervista n. 16)

La propensione per attività di tipo pratico risulta essere una differenza di genere tipica del maschile. Inoltre, al momento di scegliere il percorso di laurea non è stata vissuta una fase esplorativa della vasta offerta formativa universitaria: sapevano già cosa fare, al massimo si doveva scegliere un corso specifico ma l'ambito era noto. In merito ad altri corsi formativi, emerge l'idea dell'esistenza di una scala di prestigio tra le facoltà:

Ma io mi ricordo davvero di non avergli dedicato nemmeno un attimo, ma nemmeno economia eh, dico una stupidaggine, nemmeno economia, non lo so, secondo me già avevo in mente il fatto che comunque ci fossero, poi non è vero, facoltà di serie A e serie B. È

ovvio che non sia vero, però mi ero già reso conto che secondo me si poteva si poteva fare un salto di qualità facendo una di queste facoltà, e poi le comunque le altre non mi interessavano [...] Guardai ingegneria energetica, gestionale, non tante altre, cioè mi ricordo che altre facoltà veramente zero, cioè proprio nemmeno prese in considerazione, dell'economia medicina, vabbè medicina, poi giurisprudenza proprio assolutamente no.

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica, intervista n. 12)

Anche se cerca di mitigare il suo pensiero, emerge chiaramente la sua valutazione sulle diverse discipline universitarie. Il non essere più esplicito è probabilmente da attribuire a quanto successo nelle prime battute scambiate all'inizio dell'intervista. Prima di fornire la consegna d'apertura del racconto di vita, questo giovane uomo era interessato a sapere di cosa si occupa la scrivente. In un primo momento è stata fornita una risposta generica ma sufficiente, ovvero è stato spiegato che si stava facendo il dottorato di ricerca in Comunicazione, Ricerca sociale e Marketing in Sapienza e che quella era la fase di raccolta delle interviste per la tesi di dottorato. Egli, tuttavia, ha espressamente chiesto quale fosse il precedente percorso di laurea, lì è stata fornita una risposta sintetica e veritiera: la formazione di provenienza è psicologia. È possibile congetturare che magari non volesse apparire scortese nei confronti dell'intervistatrice.

Per quanto riguarda le 2 donne iscritte in ingegneria, emergono due profili abbastanza diversi. In una delle due biografie, la prosecuzione degli studi nel campo dell'ingegneria è spinta dall'interesse per le materie scientifiche e dai buoni rendimenti ottenuti. Un interesse che si rinnova durante gli ultimi anni di liceo, che spazza completamente via una modesta preferenza per l'area letteraria.

Allora, mi è venuto in mente al quarto anno perché era l'anno, era il 2020, 2019/2020 il quarto anno di liceo, quindi a Marzo Pandemia e nelle lezioni online dopo quattro anni in cui non mi ero mai troppo impegnata nelle materie scientifiche, nel senso che mi

venivano semplici senza studiare, quella tranquillità della didattica a distanza quindi con molto tempo a disposizione ho sviluppato una forte passione, e studiandole ricevevo veramente tanto bene, quindi ero passata non lo so da voti da 8 a 10 nelle materie scientifiche, e quindi da lì diciamo ho avuto l'idea quasi naturale di ingegneria... E poi anche durante tutto il quinto superiore quest'idea è andata rafforzandosi.

(Petunia, donna, 23 anni, classe media, Ingegneria meccanica, intervista n. 6)

Si tratta di una scelta operata dopo aver scartato altri corsi dell'area STEM, percepiti troppo difficili. Il vissuto sembra essere timoroso, si muove cautamente lasciando aperta la porta all'idea che potrebbe non andar bene e si renda necessario cambiare rotta. Si contrappongono due parti di sé: una impaurita che teme il fallimento e l'altra più fiduciosa che invece la spinge verso questa opzione:

Le scelte erano matematica o fisica o ingegneria, e io ho scelto ingegneria perché l'idea di qualcosa di più pratico mi faceva sentire più a mio agio, avevo paura di non essere all'altezza per matematica o per fisica pura [...] c'era sempre una base di insicurezza, però ho detto io comincio il percorso, in maniera molto razionale, nel senso che so che è complesso, so che è difficile, so che è difficile anche il fatto che sono lontana sempre dalla famiglia, quindi che ho diversi cambiamenti cioè subirò diversi cambiamenti, non so come riuscirò ad affrontarli, però se arrivo a un certo punto e vedo che non ce la faccio con onestà intellettuale cambio facoltà. Quindi ho detto io ci provo, mi sembra una parte di me pensava di riuscirci, una parte pensava di non riuscirci. Mi sono fidata della parte che diceva ci riesco! Perché comunque stavo avendo delle soddisfazioni a livello all'interno della classe del liceo con i professori, quindi ho detto ok, ho le mie piccole soddisfazioni, che non sono diciamo, poi il liceo è completamente diverso dall'università, però le ho prese come stimolo. Ho detto mi affido a queste sensazioni positive, se va male io entro un anno, se vedo che non riesco non succede nulla, posso tornare indietro, posso pensare a qualcosa,

quindi diciamo, mi ero data delle scadenze, avevo detto se entro un anno non ho fatto esami io magari ci ripenso + poi entro l'anno avevo fatto degli esami, li avevo fatti bene, quindi ho detto ok continuo.

(Petunia, donna, 23 anni, classe media, Ingegneria meccanica, intervista n. 6)

Sembra qui emergere una tendenza al “pensiero corto” (Colombo 2012), ossia la tendenza a stringere il tempo nel proprio immaginario, concentrazione su un tempo a breve-termine, e a lasciare aperta la porta alla possibilità di rivedere il proprio progetto di vita futuro.

Per quanto riguarda invece l'altra studentessa che ha partecipato alla ricerca, la possibilità di fare ingegneria è legata in qualche modo più a motivazioni di tipo esterno, a differenza di Petunia che sembra più che altro mossa fattori di tipi intrinseci. Al momento dell'iscrizione all'università si apre un ventaglio di possibili corsi che vengono scartati per lasciare spazio a un percorso che al termine dei tre anni potesse subito offrire chance lavorative:

Allora io vengo dal liceo classico con potenziamento scientifico, dopo la maturità mi sono trovata davanti a una scelta no? quella della facoltà da scegliere, in realtà - non so come dire, volevo scegliere giurisprudenza economia, medicina però erano tutte facoltà già scelte per la maggior parte delle persone // ehm diciamo la scelta è stata perché anche c'era la triennale, subito si iniziava a prendere lavoro, in realtà è stata dettata più da questo, non tanto dall'amore verso la progettazione, è stata, mi rendo conto che è un po' sciocco, però purtroppo ad oggi è questa la realtà, uno deve fare sì quello che si sente di fare ma anche quello che serve nel mercato.

(Fiordaliso, donna, 22 anni, classe media, ingegneria informatica e automatica, intervista n. 15)

Il tentativo di unire preferenze ed esigenze del mercato del lavoro spinge questa studentessa verso Ingegneria:

Allora io durante il tempo libero mi divertivo a creare i filtri Instagram, quella insomma bisognava fare dei, un po' di programmazione, e quindi in realtà poi il mio fidanzato mi ha suggerito perché mi vedeva abbastanza esperta con il computer.

(Fiordaliso, donna, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica e automatica, intervista n. 15)

È inevitabile notare qui come due aspetti che rimandano a stereotipi sul maschile e femminile si incontrano: la programmazione con il computer e la creazione di filtri da usare per le foto Instagram. Quest'ultima attività, la si può considerare attinente a quell'universo simbolico che attribuisce il dominio della creatività e dell'estetica alle donne, e la programmazione che rimanda alla logica e alla razionalità tipicamente concepite al maschile. Non è un aspetto irrilevante questo, soprattutto perché questa scelta, sostenuta anche da una figura maschile vicina all'intervistata, non ha riscontrato il successo atteso. È un percorso sentito estremamente faticoso e vissuto con sacrificio, non si riesce a riprogettare totalmente da zero il progetto formativo, e tenta per il futuro prossimo (la scelta della magistrale) di trovare un percorso che possa gratificare i propri interessi. In questa biografia si fa un salto nel passato: si riprendono sentieri in qualche modo battuti in precedenti scelte scolastiche, però abbandonate. È il caso della formazione militare, avviata in occasione del triennio del liceo classico, ma abbandonata perché vissuto con disagio a causa dell'ambiente maschile di lunga tradizione:

Ho fatto un anno lì perché insomma poi ho avuto un piccolo problema, ecco lì era un ambiente prettamente maschile e l'ho sentito parecchio [...] poi ho accantonato l'idea di

proseguire perché era un ambiente troppo troppo chiuso alla donna, quella scuola era aperta alle donne da 10 anni in 230 anni e passa di storia, quindi lì l'ho sentito parecchio in quell'ambiente, nell'ambiente dell'esercito era ancora un po' così...

(Fiordaliso, donna, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica e automatica, intervista n. 15)

L'analisi delle motivazioni che spingono studenti e studentesse a iscriversi in ingegneria, mette in rilievo ragioni in parte comuni e condivise e in parte divergenti. In generale, sia i ragazzi che le ragazze mostrano un forte orientamento pragmatico nella scelta: l'ingegneria è percepita come un percorso solido, con buone prospettive occupazionali e un'elevata spendibilità del titolo nel mercato del lavoro. Tuttavia, si osservano alcune differenze. I maschi, in misura maggiore, riportano una passione precoce per l'ambito tecnico-scientifico e una scelta rapida che non richiede chissà quale dispendio di energie. Le ragazze, al contrario, tendono a costruire un racconto della scelta più riflessivo. Un altro elemento di distinzione riguarda il ruolo dell'autoefficacia percepita: mentre i giovani uomini sembrano più sicuri delle proprie capacità tecnico-scientifiche, le femmine mostrano un atteggiamento più cauto, che può riflettere gli effetti interiorizzati degli stereotipi di genere legati alle discipline STEM. A proposito di stereotipi di genere e settori formativi, si è parlato in questa trattazione (v. minaccia da stereotipo capitolo 1 paragrafo 7 e capitolo 2 paragrafo 1) che ambienti caratterizzati dalla maggior se non esclusiva presenza del genere opposto, può indurre una serie di emozioni e sentimenti negativi che possono modificare i progetti di vita, come è emerso nel racconto di Fiordaliso in merito alla scuola militare.

Nei racconti maschili oltre ad una generica importanza per rendersi più spendibili nel mercato del lavoro, emerge con più chiarezza l'importanza dello

studio come mezzo per l'ottenimento del prestigio economico e sociale; raggiungibile solo attraverso certi tipi di percorsi:

Spinto da una certa situazione socioeconomica da cui provengo, ho deciso di intraprendere una strada che diciamo avrebbe garantito una retribuzione economica più solida [...] io sono asiatico e abbiamo diciamo un forte stigma sul successo di una persona, diciamo che il modello è: se un uomo è un ingegnere è di successo, se una donna è un medico è di successo e punto.

(Ibisco, uomo, 21 anni, classe operaia, Ingegneria informatica, intervista n. 14)

C'è sempre stato un diventare qualcuno [...] che se ne dica, l'università ti permette di diventare no? quello per cui stai studiando. Poi che sia ingegneria, che ultimamente c'è da dirlo eh, è in testa a tutte le altre facoltà. Sicuramente ti dà l'opportunità di diventare qualcuno, di realizzarti.

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria informatica, intervista n. 12)

Per gli studenti maschi di Ingegneria qui intervistati, il corso di laurea scelto risulta, almeno simbolicamente, un campo privilegiato per la costruzione di una posizione sociale riconosciuta e legittimata. Riconoscimento e legittimazione che derivano anche da importanti ritorni economici. Tale dinamica può essere letta alla luce della teoria della riproduzione sociale: in tal senso l'ingegneria viene scelta non solo come percorso professionalizzante, ma anche come mezzo di accumulazione del capitale simbolico che conferisce autorevolezza, rispettabilità e una identità maschile socialmente positiva. Pertanto, la riuscita in un percorso universitario di questo tipo si intreccia fortemente con la costruzione di una maschilità conforme a un modello dominante: autonoma, competente, economicamente forte. Alla luce di queste considerazioni si potrebbero definire le identità di questi uomini "tradizionali". Per le identità femminili qui

analizzate, si potrebbero definire di tipo ambizioso con qualche differenza tale per cui si potrebbe parlare di tipo ambizioso puro e tipo misto ambizioso-arrendevole.

Per comprendere meglio le scelte formative e approfondire e specificare i tipi emersi, è necessario proseguire la lettura delle biografie raccolte alla luce delle dimensioni analitiche esposte nel primo paragrafo di questo capitolo.

4.4 Ruoli e culture di genere in famiglia

Nel precedente paragrafo si è parlato della comune propensione all'aiuto e alla relazionalità emersa nelle giovani donne che scelgono di iscriversi in Servizio sociale. Tale predisposizione, frequentemente associata alle identità femminili, può essere meglio compresa facendo ricorso alle teorie sulla socializzazione ai ruoli di genere. Si è visto (capitolo 1 paragrafo 4), con i teorici del funzionalismo l'importanza dell'acquisizione dei ruoli di genere in famiglia per il buon funzionamento della famiglia e della società. Le donne vengono dunque educate all'acquisizione di abilità legate alla cura, alla relazione e all'accudimento, qualità che diventano parte integrante dell'identità femminile socialmente costruita:

Mia mamma invece è sempre stata un po' più incline all'aiuto, al mondo dell'aiuto. Quindi lei secondo me, se tornasse indietro sceglierebbe di farla l'università, e sceglierebbe un'infermieristica o una medicina d'urgenza perché ha quella vocazione, quando si tratta di malessere, di disagio, lei ci mette al centro dell'attenzione, e cerca proprio di intervenire. È la prima! Anche poi con i miei nonni che sono stati tanto tempo male, lei è stata dietro a tutte le pratiche mediche, quindi comunque una vocazione che voleva anche per me, in un certo senso, cioè non me l'ha mai detto esplicitamente però io lo capivo.

(Mimosa, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 9)

Storicamente ciò si è tradotto con l'esclusione di costoro dalla forza lavoro, relegandole dunque all'interno della sfera domestica. Non si può non mettere in luce il carattere di naturalezza di tale organizzazione, che si manifesta come "libere scelte dettate dalla convenienza/preferenza":

Sì allora perché comunque papà aveva un, ha ancora, un lavoro che permetteva da solo di portare avanti la famiglia, quindi di sostentarci. Perciò mamma ha detto a questo punto io anche per educare i figli preferisco stare a casa, badare a loro, tu lavori.

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

Si può certamente convergere con le critiche sull'ipersocializzazione dell'individuo mosse alla prospettiva funzionalista di Parsons e Bales (1956). Ed in effetti, dalle testimonianze affiora chiaramente che non si tratta di semplici comportamenti di genere da assolvere; è un di più. È un'incorporazione di pratiche, qualcosa che diventa elemento costitutivo dell'individuo. Viene investita di valore, al punto tale che l'ipotetica assenza avrebbe potuto generare radicali deviazioni nei percorsi di vita:

Lei ne ha fatto più una questione di istruzione, penso di volerci anche per l'istruzione che ha avuto lei, probabilmente che ha sempre avuto genitori molto presenti, voleva essere presente per noi come per lei lo sono stati i suoi genitori, quindi credo che anche per questo motivo per portare avanti anche il tipo di educazione che i suoi genitori le hanno tramandato no? Quindi penso che magari se lei per esempio fosse, questo non posso saperlo però, se lei magari avesse continuato a lavorare io non avrei mai intrapreso l'università.

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

Inoltre, vivere in famiglie caratterizzate da vissuti complicati, come la malattia di un parente o molteplici lutti, possono rappresentare esperienze che avvicinano a certi ambiti della conoscenza scientifica, ed acuire la propensione alla cura, soprattutto quando quest'ultima ricade esclusivamente sulle donne:

Io ho deciso di intraprendere questo percorso perché diciamo che sin da quando sono bambina ho avuto all'interno della mia famiglia comunque situazioni come per esempio mia nonna con l'Alzheimer [...] è da qualche mese che lo penso, è anche grazie alla mia famiglia se sono riuscita a capire qual è il mio percorso - Allora io comunque ho avuto situazioni complesse come appunto quella di mia nonna. Poi quando ero molto piccola ho vissuto la perdita di mio zio il fratello di mia mamma, perché mia mamma praticamente la sua famiglia l'ha persa tutta".

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

Avvenimenti di questo tipo, o semplicemente assetti dove femminilità e cura diventano sinonimi, ha un impatto profondo anche sulla costruzione dell'identità delle figlie. Attraverso il processo di socializzazione primaria, le bambine osservano e interiorizzano modelli femminili familiari e culturali. Se la madre è casalinga o, pur lavorando, svolge un'attività coerente con il ruolo tradizionale di cura, è probabile che la figlia assimili l'idea che l'essere donna significhi principalmente prendersi cura degli altri, e dunque valorizzare la dimensione relazionale e affettiva rispetto a quella assertiva e auto-realizzativa tipicamente maschile.

Si è visto inoltre, con la teoria dimensionale della stratificazione di Weber ripresa poi da Lenski (1954), che tali assetti sono alla base delle diverse dimensioni delle diseguaglianze di genere: reddito, potere, istruzione e prestigio. Le donne casalinghe, si collocano sistematicamente in posizioni svantaggiate

lungo tutte queste dimensioni. Tuttavia, anche nei contesti in cui le donne accedono al mercato del lavoro, come nel caso delle altre partecipanti iscritte in servizio sociale, le diseguaglianze non scompaiono ma si trasformano. La presenza femminile in ambito lavorativo delle madri delle intervistate, è per lo più occupata come addette alle pulizie, impiegate amministrative o professionisti della cura (fisioterapista). Tutti ruoli che, pur essendo esterni all'ambiente domestico, continuano a richiedere competenze relazionali tipiche dell'identità femminile tradizionale. Spesso, le donne lavoratrici, devono destreggiarsi tra lavoro domestico e lavoro retribuito. Nelle famiglie così organizzate, talvolta gli altri membri della famiglia sono costretti per necessità a dover offrire il contributo; che viene percepito indicatore di ruoli di genere equi e non tradizionalisti. Quest'ultimo tuttavia non si configura come ruoli di genere paritari in casa dove ognuno, tanto uomini che donne, sono equamente responsabili della gestione della vita familiare e domestica: piuttosto si tratta di blandi aiuti che lasciano certi tipi di lavori ancora sulle spalle delle madri:

Penso pure che i miei genitori appunto non ci abbiano mai fatto grandi distinzioni perché la sera a tavola una sera sparecchia lui (il fratello) una sera sparecchio io e una sera sparecchia mio padre. Apparecchio io se ci sto, apparecchia lui, cioè è una cosa abbastanza normale. Per esempio abbiamo sistemato la spesa io mi padre e mio fratello, perché comunque la mia mamma lavora fino a tardi, a volte non sempre però certo secondo me potremmo fare ancora di più, perché ci sono delle cose dentro casa che ancora fa solamente lei, che io magari facevo quando vivevo a casa da sola, e che però loro non fanno tipo ad esempio la lavatrice.

(Girasole, donna, 20 anni, classe media, Servizio sociale, intervista n. 1)

Anche dalle biografie delle studentesse iscritte in matematica emerge un'organizzazione dei ruoli di genere tradizionalista come ci fanno capire queste testimonianze:

Quando ero proprio piccola piccola, allora mia mamma non lavora, cioè è sempre stata a casa con me e mia sorella.

(Tulipano, donna, 22 anni, classe piccola borghesia autonoma, Matematica, intervista n. 2)

Allora alle elementari stavo tutto il giorno con mamma perché papà lavorava lo vedevo sì la sera, magari la sera sì, e però stavo tutto il giorno con mamma infatti c'era un rapporto più forte con lei [...] vedo vabbè tanto tanto mamma perché lei è casalinga, quindi sta proprio tanto a casa.

(Orchidea, donna, 24 anni, classe operaia, Matematica, intervista n. 8)

Le madri delle altre due partecipanti donne risultano invece occupate nell'area dei servizi. Queste studentesse sono giovani donne che hanno frequentato il liceo scientifico (tranne una che ha fatto il classico), e hanno scelto di proseguire in un ambito della conoscenza dell'area STEM. Per comprendere queste identità, che potrebbero sembrare così ambiziose almeno dal punto di vista formativo, è necessario ricorrere ad altri elementi delle loro biografie familiari. Tulipano, madre con elevato titolo di studio (laurea in lingue – corso come detto legato alla comunicazione, lettere, abilità dunque pensate femminili) che al momento di mettere famiglia sceglie di fare la casalinga per accudire la famiglia, visti i ritorni economici bastevoli del marito agente di commercio. Nonostante dalla narrazione non emergono criticità nella relazione tra l'intervistata e la madre:

Quando ero piccola vedevo le mamme delle amiche che lavoravano e mi si sentiva in difetto, quasi mi vergognavo a dire che la mamma non lavorava, che poi non è vero nel

senso che faceva un lavoro non retribuito ma comunque si è cresciuta due figlie e a casa faceva tutto lei, anzi! Lavorava a tempo pieno, cioè non è il lavoro che uno stacca e poi si riposa, e non è neanche riconosciuto come lavoro, però all'epoca alle elementari io la vedevo un po', il fatto di dire che mia madre non lavorava un po' mi faceva sentire... non lo so un po' in difetto.

(Tulipano, donna, 22 anni, classe piccola borghesia autonoma, Matematica, intervista n.2)

Nella trattazione di questo lavoro (capitolo 2 paragrafo 2), sono state riportate evidenze empiriche sull'influenza di certi fattori (supporto, credenze genitoriali sulle abilità dei figli, preferenze dei genitori per certe materie e così via) sul successo scolastico e scelte formative dei discenti. In particolare, avere almeno un genitore in una professione STEM. Sono state riscontrate anche differenze di genere tra la professione materna-paterna e i rendimenti e le aspirazioni degli studenti. Le studentesse con padre specializzato nell'area STEM hanno maggiore probabilità di avere dei rendimenti migliori e specializzarsi in questo settore. Considerata la professione del padre nella biografia di Tulipano, è possibile che durante la socializzazione primaria la figura paterna abbia giocato un ruolo determinante, e che abbia favorito lo sviluppo di un'identità che si contrappone a quella materna.

Nella narrazione di Orchidea invece, seppur la centralità e l'importanza della relazione materna si assiste ad atteggiamenti genitoriali, che seppur incastonati entro una cornice familiare tradizionalista (madre casalinga diplomata e padre allevatore con licenza media) spingono la figlia ad impegnarsi nello studio non solo attraverso franchi consigli paterni:

Mi hanno sempre incoraggiata a studiare proprio per avere un lavoro buono per non avere problemi economici ehm...

(Orchidea, donna, 24 anni, classe operaia, Matematica, intervista n. 8)

Ma soprattutto attraverso l'investimento economico in giochi educativi per bambini:

Mamma ad esempio mi comprava sempre giochi educativi oppure mi dava sempre un libro, qualcosa per indirizzarmi su quella parte là (sorride)... Sì comprava i Sapientino, quelli là d'obbligo! E i libri, qualsiasi cosa, i numeri, c'erano quelli con che ne so, in inglese, l'alfabeto, tutte que questi qua...

(Orchidea, donna, 24 anni, classe operaia, Matematica, intervista n. 8)

Secondo la lettura psicologica del processo di socializzazione (capitolo 1 paragrafo 3), secondo cui la possibilità di vivere positivamente la relazione primaria madre-bambino/a, nel senso di gratificazione dei bisogni primari dell'infante, permette la formazione di un senso di sicurezza e fiducia. A questo si aggiunge, oltre quanto già detto sui giochi educativi forniti, la presenza di figure familiari maschili che si pongono come modelli da ascoltare e emulare. Nel caso dell'intervistata precedente si è parlato del ruolo più implicito e sottile svolto dalla figura paterna, qui invece in modo esplicito e diretto vi sono i cugini informatici:

Al massimo avevo pensato a statistica, cioè mi era stato suggerito da, diciamo, mio cugino, però un altro mio cugino poi mi ha detto, vabbè, ma prova matematica, a sto punto statistica la fa chi vorrebbe fare matematica ma non ci riesce così (ride) e tu prova, al massimo cambi ti fai una bella base di matematica e poi vedi e ho fatto vabbè dai proviamo!

(Orchidea, donna, 24 anni, classe operaia, matematica, intervista n. 8)

Infine, per quanto riguarda l'unico studente maschio intervistato è testimone di un percorso biografico dove i nonni assumono rilevanza centrale nella fase di

socializzazione primaria. È con loro infatti che è cresciuto dopo che i genitori sono emigrati in Italia; con i quali si ricongiungerà nel periodo della preadolescenza. In linea con quanto detto sulle differenze di genere nell'influenza del ruolo della professione materna-paterna sui rendimenti e sulle aspirazioni formative dei figli, anche qui emerge questo meccanismo però con i nonni. Costoro hanno assolto alla funzione genitoriale durante la fanciullezza di questo giovane uomo. Infatti si può notare la convergenza disciplinare tra lui e la nonna laureata in matematica e fisica:

Sì, cioè la scelta appunto della matematica, cioè in famiglia diciamo con la matematica siamo messi tra virgolette abbastanza bene, perché mia nonna ha fatto la professoressa della materia fisica e matematica, forse mia madre ha finito lo studio economicistica eccetera. Non so se in qualche modo è legato. Poi però io sono cresciuto con i miei nonni qua mentre mia madre stava in Italia, quindi comunque sono stato più seguito da mia nonna.

(Geranio, uomo, 23 anni, classe operaia, Matematica applicata, intervista n. 10)

Infine, per quanto riguarda il settore formativo misto, come detto è stata intervistata una donna di origini borghesi che frequenta la magistrale in filosofia. Da questa biografia non emerge la dimensione della cura e della relazionalità anzi, racconta di essere stata una bambina introversa, taciturna. La sua è una famiglia numerosa, con fratelli e sorelle più piccoli, e in quanto figlia femmina più grande è stato richiesto il suo contributo per il sostegno alla madre nella gestione dei fratelli più piccoli. Tale aspetto è frequente nella vita delle giovanissime donne infatti, alle figlie più grandi in misura maggiore rispetto ai loro fratelli viene chiesto supporto nelle attività domestiche (Bainotti e Torrioni 2017). Qui il suo ruolo è quello di una seconda mamma per i fratelli e sorelle più

piccoli, un ruolo, una pratica familiare, un carico, vissuti con un certo fastidio e ansietà:

Allora considera io vengo da... infatti forse hai sentito un po' il casino.. però vengo da una famiglia molto numerosa, noi siamo sei figli io sono la più grande quindi considerato in 25 anni sono tutti più piccoli la diciamo ho capito che la mia personalità e l'ho diciamo ci è voluto molto tempo per accettare questa cosa cioè per individuarla e accettarla è proprio la mia personalità che non si incastra bene con una vita familiare così così numerosa cioè così caotica avere sempre, ho avuto tante tante persone intorno e la mia il mio essere magari così solitaria così come dire si è incastrato male con una vita familiare che ok, ci sei tu però ci stanno gli altri no?! quindi la mia vita familiare mi ha imposto fin da subito un senso di responsabilizzazione molto alto essendo quella maggiore e quindi questa cosa cioè da piccola poi soprattutto la vivevo un po' con ansia cioè nel senso ok, sono io la più grande, devo gestire, mi sentivo un po' una seconda mamma no poi questo si è accompagnato anche una più nell'età adulta una responsabilizzazione senza autorità cioè alla fine non mi sento poi adesso una sorella vera e propria cioè mi sento più la seconda che sono sempre stata il mio ruolo è sempre stato quello di seconda mamma un po' più rompiscatole di che però senza l'autorità di mamma ecco quindi una posizione molto molto scomoda molto sì non compito un po' ingrato e quindi credo che la formazione della mia personalità è così appunto solitaria anche autonoma sia dovuta al fatto che sì la mia famiglia è mia responsabilizzato fin da subito e fin da subito non sono mai stata solo io quindi me la dovevo un po' cavata da sola e penso questo poi questo ha portato ad una ha fatto ha fatto il giro ecco ha portato ad un po' una ribellione verso la forma familiare.

(Lilia, donna, 25 anni, classe borghesia, Filosofia, intervista n.13)

È, tuttavia, una famiglia che dispone di un elevato capitale culturale e simbolico che ha determinato un certo tipo di socializzazione. Anche in questa traiettoria, vi è convergenza tra scelte formative della figlia e formazione paterna:

laureato in lettere, ramo disciplinare sempre preferito da Lilia. Si è detto che i tipi di capitale sono una risorsa indispensabile per determinare il tipo di contesto in cui crescono e vengono socializzati i bambini. Nel caso della studentessa di cui si sta discutendo, tale dinamica emerge chiaramente come lei stessa racconta:

Chiaramente in casa come dire l'attenzione cioè mio padre ha fatto lettere è sempre stato un, poi ha fatto tutt'altro eh, ha fatto lettere e lavora come impiegato in un'azienda farmaceutica quindi cioè nel settore marketing, quindi poi ha fatto tutt'altro di lettere, però è sempre stato un lettore curioso quindi in casa sono circolati sempre molti libri ha sempre avuto una grande attenzione alla musica un grosso orecchio musicale; tutti noi suoniamo in maniera come dire in maniera amatoriale uno strumento. Cioè la circolazione più o meno di tutto questo chiaramente magari mi ha influenzato e poi dal lato di mamma invece, è medico insomma è anestesista, e penso che forse da lei ho preso come dire il rigore nello studio cioè la bravura la secchionaggine.

(Lilia, donna, 25 anni, classe borghesia, Filosofia, intervista n. 13)

Il rigore nello studio è una caratteristica oramai associata all'identità femminile, come si è detto (capitolo 2 paragrafo 4) storicamente le donne hanno puntato sull'istruzione per il miglioramento della condizione sociale cui versavano, tant'è che ad oggi nelle carriere scolastiche e accademiche le donne riscuotono maggiori successi rispetto gli uomini.

Assetti familiari tradizionali così anche le declinazioni del maschile e del femminile caratterizzano le narrazioni degli studenti e delle studentesse di ingegneria.

Fiordaliso, studentessa che ha sentito la fatica e la difficoltà del percorso di laurea scelto, e che vorrebbe virare verso un percorso magistrale che la possa unire al suo interesse per l'ambito investigativo. Anche qui troviamo

un'identificazione con il ramo maschile, padre e fratelli nell'arma. Tuttavia, non mancano affatto gli elementi che rimandano al femminile, come l'importanza della maternità nella sua vita di donna:

Io per esempio vedo madri che hanno studiato tanto e che non riescono a unire poi il nucleo familiare, spendere tempo con i bambini. Per questo io non vorrei spendermi troppo nello studio, perché io un domani vorrei fare la mia parte: quindi lavorare - e rendermi indipendente, sia il pomeriggio stare con i figli e non lasciarli magari nei doposcuola o alle babysitter. [...] Io credo che se uno fa un figlio non può farlo crescere agli altri e quanto capisco sia difficile quando torni da lavoro stanco, che ci vogliono due stipendi in casa, però io alla fine sono cresciuta con papà che lavorava con mamma che cresceva i figli, 4 figli! è ovvio che a me mi lasciava un po' al doposcuola e così mi seguivano con i compiti però alla fine come punto di riferimento io avevo mamma, sempre! - io mi chiedo i bambini di oggi che punti di riferimenti hanno? La tata? non lo so... quindi per me la figura materna è fondamentale anche perché sono cresciuta con la cultura latina della madre protettrice del focolare della casa ed è la verità! secondo me la famiglia si basa su questo.

(Fiordaliso, donna, 22 anni, classe media, Ingegneria, intervista n. 15)

Petunia, un'altra giovane identità femminile che sta portando avanti un percorso formativo segregato per genere maschile. Anche la sua famiglia ha un assetto abbastanza diffuso: la mamma impiegata amministrativa che la seguiva molto durante la sua infanzia. Emerge qui il sostegno mediante l'ascolto delle curiosità scientifiche della piccola Petunia, nate dalla conoscenza tramite TV di Fabiola Giannotti:

Ho sempre guardato con estrema ammirazione le persone in ambito scientifico, nel senso che - ho sempre nutrito, una sorta di riverenza quasi per le persone nel mondo della scienza, tant'è che mi ricordo da piccola una volta in TV che c'era l'intervista a Fabiola Giannotti, che è stata il capo del CERN per molti anni, è stata la prima, la prima direttrice

donna del CERN e mi ricordo che - totalmente io non avevo la più pallida idea di cosa fosse il CERN a 7,8,9 anni, però mi ricordo che chiesi a mamma, ma questa persona cosa fa durante, cioè come vive la sua giornata quotidiana... [...] Mamma, diciamo lì che è un po', nel senso facevamo delle battute, esempio: io chiedevo, ma scusate, analizzando le particelle che compongono la pasta che mangiano... Mia madre diciamo ci rideva su, anche perché poi cioè diciamo che mia madre non è in questo ambito, quindi diciamo che non riusciva a darmi delle grandi risposte. Diciamo che ci rideva – in maniera carina - in maniera affettuosa.

(Petunia, donna, 23 anni, classe media, Ingegneria meccanica, intervista n. 6)

Anche nelle famiglie emerse dalle narrazioni maschili emerge la centralità della figura materna. Sono tutte mamme lavoratrici, che hanno dato importanza alla formazione dei propri figli offrendo il loro supporto in momenti di difficoltà. Nella narrazione di Ibisco, sembra addirittura determinante. Questo studente ha studiato informatica sia al liceo che all'università, è un percorso abbastanza lineare che in qualche modo è stato avviato proprio dalla madre:

Quindi mia madre aveva scelto l'Itis per questa ragione e nell'Itis informatica perché l'informatica è il futuro.

(Ibisco, uomo, 21 anni, classe operaia, Ingegneria informatica, intervista n. 14)

Nella narrazione di un altro studente, la madre lavoratrice e laureata è svincolata dal fardello del lavoro domestico, poiché si è avvalsa e si avvale tuttora di collaboratori domestici. Tuttavia, in questo racconto di vita la figura paterna sembra essere decisiva per le inclinazioni formative del figlio. Il padre, ingegnere elettronico, lo ha sempre lasciato giocare con i suoi computer dismessi, e narra di esperienze di coinvolgimento in attività nel tempo libero inerenti alla professione del padre. In linea con le evidenze della ricerca di Šimunović e Babarović (2021),

fornire oggetti ed esperienze che rimandano ad un certo tipo di attività, sostenere gli interessi dei propri figli, sono tutti aspetti che possono influenzare le inclinazioni dei giovani. Non solo, l'esperienza di coinvolgimento con la figura paterna (capitolo 1 paragrafo 3) ha favorito la costruzione di un'identità di genere più simile a quella del padre, anch'egli ingegnere:

Mio padre comunque mi lasciava giocare che ne so, mio padre c'aveva dei computer dismessi che per qualche ragione o per un'altra non funzionavano ma comunque a me non interessava che funzionasse, mi ci mettevo ci giocavo... [...] Mi sembra verso il liceo mio padre aveva parlato con un'azienda, che è abbastanza grande nel campo della cybersecurity in Italia, quindi sono andato a Milano con lui, mi sono perso un giorno di scuola, e mi sono andato a (sorride) fortunatamente non è stato problematico per nessuno anche il fatto della mia presenza, spero di non aver dato fastidio a nessuno (sorride) - facevo anche domande ma osservavo abbastanza [...]

Sì sì erano computer in generale non avevano un particolare valore perché o erano davvero molto vecchi o per qualche ragione non funzionavano in genere dismessi, anche non saprei se venivano da qualche azienda che li aveva dismessi perché troppo vecchi appunto questo non me lo ricordo onestamente - però sì, anche in realtà con il suo computer personale visto che appunto mi piaceva entrare nei sistemi a cui non avevo direttamente accesso mettiamola così, quindi un po' così mi sono anche divertito penso sì, in generale sapendo che non facevo particolari casini alla fine si divertiva pure mio padre a vedermi così (sorride)".

(Giglio, uomo, 22 anni, classe borghesia, Ingegneria informatica, intervista n. 16)

Infine, per quanto riguarda i ruoli maschili in tutte le persone intervistate emergono modelli di padri improntati alla figura del male-breadwinner.

L'analisi delle biografie e dei percorsi formativi di studenti e studentesse iscritti a corsi di laurea segregati per genere (servizio sociale e ingegneria) e a corsi di laurea misti (matematica e filosofia), consente di evidenziare in modo trasversale come la socializzazione primaria in famiglia, le rappresentazioni simboliche di genere e la trasmissione di modelli culturali maschili e femminili abbiano un ruolo cruciale nella costruzione dell'identità di genere e nelle scelte educative. Le narrazioni raccolte dimostrano che le differenze tra l'interpretazione del ruolo femminile e quello maschile non si esauriscono nella semplice riproduzione di stereotipi, ma si sedimentano attraverso pratiche quotidiane. Dalle storie raccolte, appare evidente che la famiglia funge da principale agenzia di socializzazione, all'interno della quale si apprendono e si interiorizzano comportamenti, attitudini e aspirazioni. In particolare, la figura materna risulta centrale nella trasmissione dei ruoli legati alla cura e alla sfera relazionale. A partire dalle testimonianze delle giovani iscritte al corso in Servizio Sociale, è evidente la centralità dell'associazione tra femminilità e relazionalità. La predisposizione all'aiuto è una costante nelle loro biografie. Al contrario, nei corsi di laurea fortemente maschili come Ingegneria, emerge un diverso tipo di costruzione dell'identità. Le giovani donne che vi si iscrivono, pur presentando talvolta identificazioni diverse (una con il padre l'altra con una donna scienziata) non rinunciano alla propria femminilità. In molti casi, convivono in esse spinte contrastanti: da un lato, l'ambizione personale e l'identificazione con modelli scientifici o investigativi, dall'altro l'importanza attribuita alla maternità o alla cura. Questo duplice binario mostra come l'identità femminile contemporanea sia in tensione tra apertura a nuove possibilità di autorealizzazione e permanenza di modelli tradizionali, i quali continuano a esercitare una forte influenza simbolica e pratica. In sintesi, l'identità di genere si costruisce attraverso un intreccio complesso di modelli familiari, risorse culturali, esperienze precoci e

rappresentazioni sociali dei ruoli maschili e femminili. Le famiglie rappresentano un potente dispositivo di socializzazione che, pur adattandosi alle trasformazioni sociali, tende a riprodurre in forma simbolica e materiale le diseguaglianze di genere. Se le donne, anche quando accedono a percorsi formativi non tradizionali, continuano a essere investite di aspettative legate alla cura, gli uomini sono ancora chiamati al ruolo di garanti del sostentamento familiare.

Infine, per quanto riguarda le giovani donne che scelgono settori formativi misti come appunto matematica e filosofia, il legame tra genere e saperi risente anch'esso di culture che potrebbero essere definite miste. Non si nega l'importanza della femminilità e della relazionalità nella propria biografia, non si nega l'importanza della figura materna per la propria crescita, però si sperimenta maggior affinità con figure maschili (il padre) con background formativo simile a quello scelto dai testimoni.

4.5 Gli effetti della scuola sulle scelte formative: il ruolo di materie, insegnanti e gruppo dei pari

Si è detto (capitolo 2 paragrafo 4), che la femminilizzazione della scuola risulta interessante ai fini di questo lavoro poiché è dato consolidato che le donne hanno conquistato il mondo dell'istruzione sia in qualità di studentesse sia in qualità di insegnanti (fa eccezione il mondo accademico). Ci si è chiesto se vi fosse relazione tra la femminilizzazione del corpo docente e il successo formativo raggiunto dalle studentesse. Si è cercato di dare una preliminare risposta a questi interrogativi facendo ricorso alle pubblicazioni di altri ricercatori. I lavori che esaminano l'influenza del genere degli insegnati sui rendimenti di studentesse e studenti, evidenziano una relazione positiva tra genere femminile dell'insegnante e migliori performance delle studentesse (Winters et al, 2013; Dee 2007; Bettinger e Long 2005; Carrell, Page e West 2010). Dee (2005) propone una

distinzione che differenzia gli effetti attivi (le strategie di insegnamento differenziate per genere) dagli effetti passivi (quelli relativi all'influenza dell'associazione tra il genere dell'insegnante e quello dello studente) (Eble e Hu 2020).

Dall'ovvia constatazione che gli anni scolastici, oltre a occupare una parte significativa del tempo di vita di bambini e ragazzi, l'esperienza scolastica rappresenta un campo sociale centrale nella vita dei discenti, ove aspetti identitari, cognitivi e relazionali si sviluppano e si intrecciano. Qui convogliano dunque, le considerazioni sul rapporto con gli insegnanti, le preferenze disciplinari, i rendimenti scolastici, l'autoefficacia percepita rispetto le diverse materie e aree disciplinari.

Per quanto riguarda le preferenze per le materie scolastiche, tra le studentesse iscritte al corso di laurea in servizio sociale si rileva la preferenza per le discipline del ramo letterario umanistico; in particolare per l'italiano e la stesura di temi:

Ho pensato da dentro, cioè rispetto alle materie della scuola, quali mi interessano di più? E ho pensato, l'italiano, cioè la parte letteraria. Che poi era quella che anche. Ad esempio nei temi di scuola mi poteva far dare un mio contributo che sentivo più stimolante.

(Glicine, donna, 25 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 4)

Tale preferenza, può essere utile per guidare la scelta del corso di laurea:

A me piace tanto scrivere, infatti poi anche nel cioè questo corso, comunque l'assistente sociale deve scrivere delle relazioni, quindi a me piace, mi esercito e tutto

(Girasole, donna, 20 anni, classe media, Servizio sociale, intervista n. 1)

Le materie scientifiche sono spesso vissute come distanti e complesse:

Cioè ricordando il mio percorso passato c'è da dire che con la matematica e con i numeri non ci ho mai azzeccato nulla. [...] Con numeri formule non mi ci trovavo proprio.

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

Si è detto, per tempo materie come la matematica basate su logica e razionalità sono state preferite dall'universo maschile, sulla scorta che gli uomini sono esseri inclini alla razionalità e al calcolo:

Ho una spiegazione, allora possiamo fare lo stesso esempio per le facoltà umanistiche dove la situazione cambia e sono più le ragazze che i ragazzi, la mia spiegazione è che gli uomini sono un po' più penso sia per un fattore biologico che tendono a essere più metodici e forse danno più priorità alla razionalità [...] e ora non voglio non voglio non voglio preferire cose di qualcosa in cui non sono professionista o di cui non me ne intendo perfettamente, comunque almeno a livello di percorso di studi io penso che le facoltà umanistiche siano meno metodici, facoltà umanistiche e anche medicina e farmacia, le professioni sanitarie ecco umanistiche e sanitarie c'è una rappresentanza insomma maggiore di ragazze che di ragazzi e penso che sia per un fattore biologico di come siamo fatti, niente gli uomini tendono ad essere più metodici e che è richiesto in STEM penso, le ragazze hanno sono più portate per essere umani, non so come spiegarlo però hanno un tanto maggiore e hanno sono più empatiche forse si può dire, riescono a comprendere le persone meglio, infatti penso che questo è uno dei motivi per cui nel reparto vendite sono quasi tutte ragazze.

(Ibisco, uomo, 21 anni, classe operaia, Ingegneria, intervista n. 14)

Le donne invece, sono viste naturalmente inclini al linguaggio e alla comunicazione con l'altro. Ciò può avere ricadute sulla percezione di autoefficacia in tali ambiti del sapere:

Io al solo pensiero di fare analisi cose del genere fare scrivere formule non ce la farei, al solo pensiero mi spaventa anzi no no meglio non pensarci.

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

L'unione di questi aspetti, mista alle ricadute negative sull'autostima, può far insorgere la paura del fallimento e di conseguenza indurre queste donne a non scegliere di proseguire gli studi nell'area STEM, come messo in luce anche da altri (Savinskaya, Lebedeva e Vilkova 2022; Yang e Gao 2019; Cheryan e Plaut 2010):

Provo talmente tanta difficoltà nello studiare nello studiare questa materia che non cioè non mi spiego nemmeno io per quale motivo voglio dire io penso sono riuscita a studiare il tedesco che è il tedesco è un'altra lingua non riesco a studiare economia o la matematica che comunque è uno studio che alla fine fa in italiano Voglio dire non è che ti stanno non saprei nemmeno dire però è una pesantezza cioè è una pesantezza è un blocco che si forma a livello mentale. io ho pensato anche quando il professore spiegava io vedevo tutte le mie compagne Comunque riuscivano - e dico ma allora sono io quella stupida e quindi va a creare anche del disagio. Per quanto riguarda la mia autostima perché non riesco a concepire questa cosa cioè riesco sono riuscito a studiare diritto sono riuscito a studiare tedesco sono riuscita a fare interrogazioni di altre lingue e non riesco a studiare una materia che è nella mia lingua e che di complicata alla fine ha solamente la l'acquisizione di formule e di numeri e di grafici - quindi ecco, questo mi crea molto disagio per esempio [...] Mi spaventa perché ripeto più che altro per la paura del fallimento no, perché allora io sono una persona che se inizia un percorso quel percorso lo devo per forza portare a termine, perciò - qualora avessi intrapreso economia fisica io al solo pensiero di dover mollare e aver speso comunque soldi perché l'università comunque

costa non ce l'avrei fatta quindi piuttosto sarei arrivata alla fine con i risultati e comunque sarebbero stati penso risultati pessimi.

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

Ciò può portare alla minore probabilità che le studentesse scelgano di studiare discipline STEM e di conseguenza lavorare in questi settori.

Anche sul piano del rendimento scolastico, sebbene in generale adeguato, si osservano performance migliori nelle discipline umanistiche rispetto a quelle scientifiche. Lavanda racconta di aver preso un voto molto basso alla prova di matematica dell'esame finale di terza media. Dato anche il vissuto di vergogna che la partecipante sottolinea è possibile immaginare che questo episodio ha consolidato un'immagine negativa delle proprie competenze scientifiche:

Prendevo voti bassissimi proprio tant'è che io me ne vergogno a dirlo ma alla prova finale delle medie in matematica presi quattro quindi anche qui diciamo che potevamo fare 2 più 2.

(Lavanda, donna, 21 anni, classe piccola borghesia autonoma, Servizio sociale, intervista n. 3)

Un elemento interessante riguarda due studentesse con rendimenti brillanti in tutte le materie, accomunate dall'abbandono di un precedente corso universitario (chimica e giurisprudenza). Ciò lascia ipotizzare che il rendimento scolastico elevato non sempre si traduca in un orientamento formativo con effetti potenti per la scrittura di traiettorie formative emancipate:

Le materie comunque erano molto complicate, non che mi aspettavo che fossero facili, ma. Non ho ritrovato l'interesse che avevo al liceo, cioè il mio interesse era fermo alla base

della chimica, non a quel livello, poi la matematica e la fisica, mi sono trovata in difficoltà e non avevo fatto nessun esame.

(Dalia, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 7)

Per quanto riguarda le donne iscritte al corso di laurea in matematica, la preferenza per la disciplina è comune a tutte e quattro le partecipanti. Tuttavia, le motivazioni della preferenza sono diverse: per alcune, la matematica era percepita come “facile e piacevole”, per altre rappresentava un rifugio rispetto alla difficoltà di esprimersi, tipica delle discipline letterarie. Un discorso simile può esser fatto per l’unico studente maschio del gruppo, di origine straniera, per il quale la matematica ha costituito un ambito di riconoscimento possibile nonostante la barriera linguistica. Anche l’unica studentessa di filosofia esprime una preferenza per l’area umanistica, in linea con il percorso universitario scelto.

Nel gruppo degli studenti di ingegneria emerge invece una chiara predilezione per le discipline scientifiche, accompagnata però da un atteggiamento svogliato verso i compiti scolastici. Due studenti maschi manifestano inoltre una certa ostilità verso le discipline letterarie. In entrambi emerge uno stile cognitivo sintetico, che li induce a provare emozioni sgradevoli dinanzi ai tipici compiti di italiano dove invece bisogna esprimersi e dilungarsi:

Trovavo particolarmente ostico tutto quello che riguarda italiano e l’espressione ad esempio odiavo scrivere i temi [...] la scrittura era proprio una cosa che non sopportavo odiavo l’idea di dovermi dilungare quando la mia risposta era qualcosa che potevo scrivere su 10 righe, e invece dovevo scrivere pagine e pagine, e io non c’avevo minimamente voglia, la minima voglia.

(Giglio, uomo, 22 anni, classe borghesia, Ingegneria, intervista n. 16)

L'altro studente esprime anche un'idea negativa sull'utilità di queste materie, ricalcando invece l'importanza della matematica:

Comunque mi ricordo che già alle elementari pensavo cioè comunque la matematica serve per chi ti fa fare le case, l'italiano non serve perché comunque riusciamo a comunicare tra di noi. Poi che la e si dica con l'accento, la a con l'h davanti o meno è uguale, perché mi ricordo già lo pensavo alle elementari, di questo sono sicuro. Quindi pensavo che la matematica, e poi pensavo che la materia fosse oggettiva. Cioè, mi ricordo io comunque scrivevo i temi, pensavo che avevo scritto una cosa carina, e poi prendevo 5! no ma 5 per te!! (si riferisce alla valutazione dell'insegnante) magari era carino... Invece matematica è oggettiva, cioè se l'esercizio è corretto è corretto!

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria, intervista n. 12)

Questa visione rimanda al concetto di razionalità strumentale, associata più frequentemente agli uomini, e trova conferma anche nel maggiore engagement scolastico maschile nelle materie matematico-scientifiche, e in quello femminile per le materie letterarie. Tuttavia, due studenti di ingegneria riferiscono una percezione di poca sufficiente preparazione. È interessante notare che, pur riconoscendo la difficoltà di alcune materie scientifiche (soprattutto fisica e chimica), questi studenti non hanno escluso percorsi universitari STEM. La bassa autoefficacia percepita non ha determinato rinunce, come invece è avvenuto per le studentesse di servizio sociale. Sembra qui emerge l'importanza di certi condizionamenti, che seppur poco o talvolta per niente consapevoli guidano il ventaglio di scelte e percorsi entro i quali muovere i passi di vita.

Nel gruppo degli studenti di ingegneria, il ruolo delle insegnanti sembrano meno rilevanti, soprattutto per le studentesse, dalle cui biografie non emergono conflitti ma nemmeno figure significative. Fanno eccezione due studenti maschi. In uno dei due casi, emerge un conflitto aperto con gli insegnanti, mentre nello

studente di origine immigrata, Ibisco, si segnala una relazione molto significativa con la professoressa di italiano, vissuta come fonte di sostegno morale ed emotivo.

Infine, non particolarmente ricorrente è il tema dei pari. Affiora solo in alcuni racconti. Per esempio, le studentesse di servizio sociale mostrano sensibilità verso i compagni più fragili, mostrandosi attente ed empatiche in situazioni di emarginazione o sofferenza. Qualità queste, che come si è visto vengono apprese sin dalla più tenera età attraverso la socializzazione ai ruoli di genere di cui si fa esperienza in famiglia.

Tra gli studenti di ingegneria, invece, la figura del pari appare come modello di ispirazione. Garofano afferma che la scelta di ingegneria gestionale è stata influenzata da un amico stimato per le sue capacità e ambizioni. Ciò sembra in continuità con quanto sostenuto da Andersen e Smith (2022) sul ruolo dei pari nelle scelte formative. Tuttavia, come mostra la testimonianza di Dalia, nella relazione con una coetanea può innescarsi un meccanismo di separazione-individuazione (Pellerone 2011), tale da spingere la studentessa a fare una scelta formativa (la scuola superiore) opposta, proprio per far emergere la propria autonomia:

Anzi poi mi ricordo che la presi un po' cioè allora c'era la mia migliore amica delle medie che prese il classico e io nonostante lei aveva preso il classico, ho deciso di prendere lo scientifico. Non mi, mi ricordo che ho vissuto questa cosa un po' come "Ah sì, io sono indipendente, non ho bisogno di stare sempre attaccata a lei, manterremo questo rapporto"; spoiler non l'abbiamo mantenuto.

(Dalia, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 7)

Queste evidenze empiriche, seppur parziali e non generalizzabili in senso statistico, confermano quanto già messo in luce da diversi studi (v. capitolo II. par. 2): la relazione insegnante-studente non si esaurisce nella trasmissione di contenuti disciplinari, ma assume una funzione formativa più ampia, contribuendo alla costruzione dell'identità scolastica e alla definizione delle traiettorie formative. tuttavia, la famiglia sembra già fornire uno schema di base entro il quale certi eventi, traiettorie, disposizioni, possono andare ad inserirsi. Esemplificativo di ciò, è appunto la maggior sensibilità e attenzione mostrata dalle studentesse di servizio sociale verso quei compagni di classe più fragili.

4.6 Classe sociale d'origine e atteggiamento verso l'istruzione: quali moniti per le figlie e quali per i figli?

Nel settimo paragrafo del secondo capitolo del presente lavoro, si è chiarito il significato di termini d'uso comune, spesso interpretati uno sinonimo dell'altro. È il caso di concetti come diversità, differenza e diseguaglianza. La tipologia proposta da Ceri (1985) mette in luce che la disuguaglianza può attenersi a caratteristiche qualitative di un individuo (l'età, l'etnia o il sesso come nel caso delle diseguaglianze di genere); o a caratteristiche quantitative (il grado di istruzione o il reddito) (Besozzi 2017). Si è detto anche, dell'importanza di un approccio di ricerca intersezionale per l'analisi delle diseguaglianze sociali. In questo paragrafo si affronterà il legame tra classe sociale di origine dei partecipanti, genere e atteggiamento verso l'istruzione. La classe sociale d'origine è un aspetto importante per comprendere il tipo di atteggiamento verso lo studio dei partecipanti e delle loro famiglie. Per ricavare la classe sociale si è ricorso al titolo di studio dei genitori e alla professione da loro svolta. Questa scelta è dettata dall'idea che grado di istruzione e tipo di professione siano indicatori rispettivamente di: capitale culturale ed economico delle famiglie. Questi sono

concetti cari alla tradizione sociologica di Bourdieu. Per l'autore, la scuola è un campo sociale tutt'altro che neutro, anzi richiede all'ingresso certe risorse, che se detenute può ampliare le chance di riuscita. Il capitale culturale, risulta particolarmente determinante per il successo scolastico. Il titolo di studio dei genitori determina il loro grado di familiarità con le pratiche scolastiche e accademiche, nonché la capacità di trasmettere un *habitus* coerente con quanto richiesto dalla scuola: ovvero essere orientato al valore dell'apprendimento, dell'istruzione e di una buona condotta. La professione svolta dai genitori, invece, costituisce un indicatore di capitale economico, ossia delle risorse materiali a disposizione della famiglia. Questo tipo di capitale consente non solo di sostenere i costi dell'istruzione, ma anche di offrire esperienze formative extracurricolari oltre al generale sostentamento.

Si è anche detto (capitolo 2 paragrafo 7), della fallacia del mito della meritocrazia, concetto che tanto appassiona i molti. Gli alunni provenienti da famiglie con elevato capitale culturale mostrano maggiore familiarità con le aspettative scolastiche, migliori capacità espressive e un atteggiamento conforme alle norme implicite del sistema educativo. Di contro, coloro che provengono da contesti meno dotati di risorse culturali o economiche, spesso sviluppano una percezione strumentale e limitata dello studio, orientata ad un rendimento appena sufficiente alla sopravvivenza scolastica piuttosto orientato all'eccellenza. Come sottolineato da Bourdieu, la scuola contribuisce a legittimare tali disuguaglianze attribuendo al merito individuale certe propensioni che sono invece esito di un certo tipo di risorse e processi sociali. Visto quanto trattato nel corso di questo capitolo, l'analisi dei meccanismi di riproduzione sociale non può prescindere da una prospettiva intersezionale, che tenga conto dell'intreccio tra genere e classe sociale. Di seguito si fornisce un prospetto sinottico delle classi sociali d'appartenenza degli intervistati raggiunti da questo studio empirico.

Tabella 2. Prospetto sinottico: genere e classe sociale dei testimoni iscritti in servizio sociale

N	Nome	Genere	Titolo di studio		Occupazione attuale	Classe sociale
			Madre	Padre		
1	Girasole	F	Laurea triennale fisioterapia	Laurea I livello economia-commercio	Madre: fisioterapista Padre: impiegato bancario	Media
3	Lavanda	F	diploma	Diploma istituto meccanico	Madre: casalinga Padre: elettricista in proprio	Piccola borghesia autonoma
4	Glicine	F	Licenza media	Diploma professionale	Madre: addetta alle pulizie Padre: tecnico esecutivo	Operaia
7	Dalia	F	Diploma ragioneria	Diploma agrario	Madre: addetta servizio clienti Padre: autista nel trasporto pubblico	Operaia
9	Mimosa	F	diploma	Licenza media	Madre: impiegata esecutiva Padre: manutentore dipendente	Operaia

Tab. 3 Prospetto sinottico: genere e classe sociale dei testimoni iscritti in matematica

N	Nome	Genere	Titolo di studio Madre Padre		Occupazione attuale	Classe sociale
2	Tulipano	F	Laurea in lingue	Maturità scientifico	Madre: casalinga Padre: agente di commercio	Piccola borghesia autonoma
8	Orchidea	F	Diploma segretaria azienda	Licenza media	Madre: casalinga Padre: allevatore dipendente	Operaia
11	Peonia	F	Diploma infermiera	Laurea medicina	Madre: guida turistica Padre: medico	Borghese
5	Iris	F	Laurea scienza politiche	laurea informatica	Madre: impiegata addetta alla formazione delle risorse umane Padre: programmatore informatico	Media
10	Geranio	M	Diploma di finanza	nessuno	Madre: addetta alle pulizie Padre: muratore	Operaia

Tab. 4 Prospetto sinottico: genere e classe sociale della testimone iscritti in filosofia

N	Nome	Genere	Titolo di studio Madre Padre		Occupazione attuale	Classe sociale
13	Lilia	F	Laurea medicina	Laurea lettere moderne Master marketing	Madre: medico Padre: impiegato addetto al marketing	Borghesia

Tab. 5 Prospetto sinottico: genere e classe sociale dei testimoni iscritti in ingegneria

N	Nome	Genere	Titolo di studio		Occupazione attuale	Classe sociale
			Madre	Padre		
14	Ibisco	M	Licenza media	Licenza media	Madre: addetta pulizie Padre: ex operaio	Operaia
15	Fiordaliso	F	Diploma ragioneria	Diploma conservatorio	Madre: casalinga Padre: ex guardia di finanza	Media
6	Petunia	F	diploma	diploma	Madre: impiegata amministrativa Padre: operaio azienda trasporto energia elettrica	Classe Media
12	Garofano	M	Liceo classico	Diploma Istituto tecnico elettronico	Madre: impiegata bancaria Padre: tecnico produzione programmi televisivi	Media
16	Giglio	M	Laurea giurisprudenza	Laurea ingegneria elettronica	Madre: impiegata bancaria Padre: ingegnere libero professionista	Borghesia

I partecipanti appartengono a diverse classi sociali. Le studentesse di servizio sociale raggiunte da questa ricerca tendenzialmente sono di estrazione sociale medio-bassa; prevale la classe operaia.

Le studentesse intervistate, iscritte in matematica, risultano essere di estrazione sociale medio-alta, invece l'unico studente raggiunto è di estrazione sociale bassa. Per quanto riguarda il corso di laurea Filosofia, anch'esso un settore misto per genere, l'intervistata qui è di estrazione sociale alta. Per il settore misto, dunque, sembra emergere una prevalenza di donne che godono di una posizione sociale d'origine più vantaggiosa; prevalgono la classe media e borghese. In merito al corso di laurea in ingegneria, si vede qui prevalere tra i partecipanti la

classe media e operaia. Le uniche due donne intervistate risultano avere origini sociali medie, invece un partecipante maschio immigrato di prima generazione è di classe operaia. Gli altri due studenti maschi, invece, è possibile descriverli di origine medio-alta.

In questa fase di analisi, si è scelto di mantenere i partecipanti distinti solo per genere e classe sociale. Non si mantiene la distinzione anche per corso di laurea perché il numero di interviste è esiguo, e si hanno pochi esemplari di classi sociali all'interno di ciascun settore formativo.

L'importanza dello studio da parte dei genitori di questi partecipanti emerge in tutte le testimonianze. Il supporto fornito emerso è per lo più di tipo materiale, con le madri in misura maggiore dei padri, che supportano i propri figli nei compiti scolastici:

Cioè non facevamo in tempo a pranzare, lei non poteva togliere la tovaglia che io stavo già coi libri con mamma facciamo i compiti e questo fino all'ora di cena, cioè mi ricordo tante volte lei preparava la cena ma ascoltava che dovevo ripetere tutte queste cose.

(Orchidea, donna, 24 anni, classe operaia, Matematica, intervista n. 8)

Nelle classi sociali medie¹⁴, si riscontra anche il supporto di tipo materiale, però anche attraverso il finanziamento di ripetizioni private:

La mia professoressa di matematica un bel giorno durante uno dei tre anni, non ricordo quale, se n'è uscita con la frase devi andare a ripetizioni [...] quindi anche mia mamma l'aveva presa molto sul personale come cosa e mi aveva iscritto a ripetizioni

(Mimosa, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 9)

¹⁴ Con l'espressione plurale classi sociali medie si fa riferimento alla classe media e alla piccola borghesia autonoma. Essendo pochi i casi raggiunti da questa ricerca si è scelto di trattarle insieme perché reputate simili.

Emerge anche nitidamente in alcune biografie di origine sociale media e operaia, la tendenza da parte dei genitori a fornire alle proprie figlie un'educazione adeguata per affrontare il mondo formativo:

Sicuramente anche il fatto di essere magari molto precisa, sempre molto studiosa, viene anche da loro, perché comunque sono stati severi. Soprattutto alle elementari, me lo ricordo. Quindi questa cosa del dover andare bene mi è rimasta onestamente, però alla fine è rimasto soltanto il buono, cioè magari da piccola mi poteva pesare di più. Adesso non è un voler ottenere la loro approvazione. Adesso è proprio amore per quello che faccio. Però la disciplina me l'hanno insegnata, me l'hanno trasmessa loro. o anche l'importanza dello studio, è un valore che mi hanno trasmesso loro.

(Iris, donna, 23 anni, classe media, Matematica, intervista n. 5)

R: Ci sono stati dei modelli ai quali ti sei ispirata?

I: ehm non saprei perché in famiglia sicuramente no, allora non so se allora vabbè sì, dicendo dicendola proprio tutta il modello è più stato un modello opposto in famiglia perché mia madre e mio padre entrambi hanno fatto istituti tecnici e si sono fermati al diploma di scuola superiore. Io mi ricordo che ero molto supportata nello studio, e fin da piccola mi ricordo che mia madre mi diceva "Fai quello che vuoi, scegli quello che vuoi fare, se vuoi studiare". Sì mi supportavano nello studio, quindi sicuramente il modello opposto intendo era quello che volevo continuare a studiare, anche se non sapevo precisamente cosa. Fin da piccola sapevo che avrei fatto l'università.

(Dalia, donna, 22 anni, classe operaia, Servizio sociale, intervista n. 7)

Tale aspetto in verità, emerge anche nella biografia di Geranio, studente di matematica di origini operaie. Tuttavia, in questo specifico caso, ai fini dell'acquisizione di un ethos scolastico hanno influito i nonni con i quali è

cresciuto. Costoro, data la loro professione e titolo di studio¹⁵, è possibile descriverli di classe borghese:

Sicuramente ero molto seguito da miei nonni, siccome sono cresciuto con loro prima di arrivare in Italia, quindi sia mio nonno, che seguiva con ogni materia, mi aiutava a studiare ogni materia seguiva che io facessi tutto bene, sia appunto in matematica. Sicuramente mi venivo anche in maniera abbastanza facile, ma anche perché l'istruzione Prima di iniziare la scuola quindi dell'asilo nido da parte dei miei nonni, era abbastanza elevata tant'è che arrivato a fare la scuola eccetera Molte cose già le sapevo quindi, Cioè mio nonno ha cercato comunque di dedicarmi molto tempo e di insegnarmi più cose possibili anche da questo punto di vista".

(Geranio, uomo, 23 anni, classe operaia, Matematica, intervista n. 10)

Tra i partecipanti di classe operaia l'istruzione è percepita una risorsa cruciale per poter ambire a posizioni lavorative migliori dei propri genitori:

Nella mentalità magari dei genitori c'è sempre quella di una specie di riscatto sociale, o comunque non un vero e proprio riscatto sociale. Però volevano comunque il meglio per i propri figli.

(Glicine, donna, 25 anni, classe operaia, servizio sociale, intervista n. 4)

È possibile notare nelle narrazioni femminili che le prospettive lavorative che dovrebbe aprire la risorsa istruzione, è finalizzata a profitti bastevoli per l'autonomia economica e per la costruzione della famiglia:

Io parlo per la mia generazione, uno fa le cose perché deve farlo, non tanto perché gli piace farlo, perché magari ci sono le aspettative [...] Da parte dei miei genitori del continuare a studiare, perché loro volevano questo per tutti e quattro. Alla fine vengo da

¹⁵ La nonna ha insegnato matematica e fisica; il nonno invece è un ex-ingegnere.

una mamma che è casalinga quindi ha cresciuto noi figli, e comunque la società in questi anni è parecchio cambiata, cioè la donna nella società di oggi deve lavorare altrimenti è una mantenuta, deve trovare la sua indipendenza perché se il marito si scoccia la donna deve essere economicamente indipendente. E quindi loro hanno sempre cercato di darci la possibilità di studiare per poter sviluppare la nostra indipendenza, quindi per quanto riguarda i miei genitori qualsiasi cosa avessi fatto economia giurisprudenza sarebbe stato uguale, l'importante era studiare!"

(Fiordaliso, donna, 22 anni, classe media, Ingegneria, intervista n. 15)

Nei racconti maschili invece è un mezzo necessario per ambire a professioni remunerative:

Non andare in matematica pura per quanto mi piaceva eccetera, ma di andare verso matematica applicata per avere un futuro, cioè per avere un po' più di sicurezza nel futuro e di trovare un po' lavoro in futuro Quindi Per la questione economica.

(Geranio, uomo, 23 anni, classe operaia, Matematica, intervista n. 10)

Tra i partecipanti di classe sociale media l'istruzione è mezzo necessario per mantenere la propria classe sociale d'origine o al massimo un percorso di mobilità sociale ascendente per migliorarla di poco:

Andavo male al liceo, cioè, i miei un giorno mi dissero: Che vuoi? Vuoi fare il cameriere tutta la vita? Vuoi guadagnare 1.000 € al mese tutta la vita, o vuoi studiare? Questo me lo ricordo sicuramente, però, cioè, c'è sempre stato un diventare qualcuno[...] che se ne dica, l'università ti permette di diventare no? quello per cui stai studiando. Poi che sia ingegneria, che ultimamente c'è da dirlo eh, è in testa a tutte le altre facoltà. Sicuramente ti dà l'opportunità di diventare qualcuno, di realizzarti.

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria, intervista n. 12)

Tra i partecipanti di classe sociale alta l'istruzione è il mezzo per garantire il posizionamento sociale ereditato, per esempio fornendo il proprio contributo ai figli nelle materie dove i rendimenti non arrivavano alla sufficienza:

Soprattutto quando sono stato rimandato in italiano e latino, perché purtroppo la professoressa era molto dura, mia mamma che ha fatto il classico mi ha molto aiutato e alla fine ne sono uscito.

(Giglio, uomo, 22 anni, classe borghesia, ingegneria informatica, intervista n. 16)

Tra le donne di classe sociale operaia e media emerge chiaramente il desiderio di costruire una famiglia in futuro, affermazione che non emerge nelle biografie delle donne di origine borghese.

Certo, questo non significa che un progetto di vita familiare non vi possa essere, tuttavia nel filo narrativo che hanno seguito, questo aspetto non ha acquisito un valore tale da metterlo in campo, come invece hanno fatto altre studentesse. Ciò vale anche per le biografie maschili, nelle quali non si fa menzione nemmeno vagamente di eventuali desideri riguardo famiglia e paternità.

Obiettivo di questa parte del lavoro è mettere in evidenza l'intersezione tra classe sociale d'origine e genere, quali caratteristiche in grado di influenzare la costruzione dell'atteggiamento verso l'istruzione e la funzione percepita. Ciò ha consentito non solo di riflettere sulla riproduzione sociale delle disuguaglianze, secondo le categorie proposte da Bourdieu delle quali questo lavoro fa ricorso, ma anche di cogliere i modi in cui le identità di genere influenzano le rappresentazioni e i significati attribuiti allo studio e al percorso scolastico-universitario.

Gli studenti e le studentesse provenienti da classi sociali meno agiate (in particolare la classe operaia) mostrano un atteggiamento più pragmatico nei confronti dell'istruzione quale risorsa universalista. Per questi attori sociali, l'istruzione può dare inizio a un modesto percorso di mobilità sociale ascendente, e dunque per sfuggire alle difficoltà economiche e lavorative vissute dai genitori:

Spinto da una certa situazione socioeconomica da cui provengo, ho deciso di intraprendere una strada che diciamo avrebbe garantito una retribuzione economica più solida [...] io sono asiatico e abbiamo diciamo un forte stigma sul successo di una persona, diciamo che il modello è: se un uomo è un ingegnere è di successo, se una donna è un medico è di successo e punto.

(Ibisco, uomo 21 anni, Ingegneria informatica, classe operaia, immigrato di prima generazione, intervista n. 14)

Mi hanno sempre incoraggiata a studiare proprio per avere un lavoro buono per non avere problemi economici ehm... perché allora qui mamma ha finito le superiori però non ha mai lavorato, mentre papà aveva la quinta elementare. Poi ha preso la terza media. E quindi il lavoro che puoi fare è sempre un po' pesante, tipo muratore, allevatore queste cose qui. E allora lui mi diceva: studia! perché se riesci a studiare non fai questi lavori che faccio io, che ti spacchi la schiena e che magari non ti riporti niente a casa; fai un lavoro dove studi, stai tranquilla e puoi vivere che tipo ti fai una famiglia, ti prendi la casa come vuoi tu e le tasse le puoi pagare tranquillamente le bollette, il mangiare nel frigo che non ti manca. Tutte ste cose qui.

(Orchidea, donna, 24 anni, classe borghesia, Matematica, intervista n. 8)

Come visto nel corso di questa trattazione, il genere, quale aspetto fondante l'identità degli individui, entra in gioco nella definizione delle traiettorie formative degli studenti e delle studentesse. Le testimonianze femminili e

maschili raccolte, mostrano infatti che l'identità di genere struttura i significati attribuiti all'istruzione, anche all'interno delle stesse classi sociali. Le ragazze, soprattutto quelle provenienti da contesti medio-bassi, appaiono orientate all'autonomia economica di base e alla possibilità di costruire in futuro il proprio nucleo familiare. Questa dimensione progettuale dell'istruzione è vissuta dalle donne come necessaria per evitare una condizione di dipendenza economica:

E comunque la società in questi anni è parecchio cambiata, cioè la donna nella società di oggi deve lavorare altrimenti è una mantenuta, deve trovare la sua indipendenza perché se il marito si scoccia la donna deve essere economicamente indipendente e quindi loro hanno sempre cercato di darci la possibilità di studiare per poter sviluppare la nostra indipendenza, quindi per quanto riguarda i miei genitori qualsiasi cosa avessi fatto economia giurisprudenza sarebbe stato uguale, l'importante era studiare!

(Fiordaliso, donna, 22 anni, classe media, Ingegneria, intervista n. 15)

Tuttavia, tale prospettiva non si emancipa pienamente da un immaginario tradizionale di genere, dove comunque il primario obiettivo di vita per una donna è essere madre.

Le narrazioni maschili invece, a differenza di quelle femminili, propongono il tema della carriera e della retribuzione economica alta. Lo studio viene inteso come investimento strategico per "diventare qualcuno", per accedere a ruoli professionali di rilievo e per raggiungere un profilo professionale:

Che se ne dica, l'università ti permette di diventare no? Quello per cui tu stai studiando.

(Garofano, uomo, 22 anni, classe media, Ingegneria, intervista n. 12)

Ciò si fa ancor più evidente e necessario laddove vi è una storia familiare di deprivazione, come nel caso del giovane uomo migrante. Tali visioni si collocano perfettamente in linea con l'idea stereotipica che lega l'uomo alla carriera, al successo e al prestigio. I profili maschili e femminili emersi, non sono solo frutto di differenze individuali, ma vanno letti attraverso le lenti dell'intersezionalità (Nocenzi et al, 2022): l'appartenenza simultanea a una determinata classe sociale e a un genere specifico influenza aspettative, aspirazioni e dunque scelte formative.

L'intersezione tra classe sociale e genere, dunque, non solo amplifica le disuguaglianze educative, ma le modula in forme specifiche. Se la classe sociale determina il tipo di risorse simboliche e materiali accessibili dagli attori sociali, il genere dà forma al modo in cui tali risorse vengono interpretate e utilizzate. In questa ottica, la teoria della riproduzione sociale bourdieusiana unita all'impostazione intersezionale (Nocenzi et al, 2022) risulta mostrarsi una prospettiva valida per l'analisi delle disuguaglianze educative di genere.

Capitolo quinto - Dalla segregazione formativa universitaria alle aspirazioni di carriera

5.1 Introduzione

La segregazione lavorativa di genere costituisce un nodo critico nell'analisi sociologica delle disuguaglianze strutturali che attraversano i contesti professionali tecnici e scientifici. Aree formative come l'ingegneria, storicamente considerata un dominio maschile, continuano a rappresentare ambiti disciplinari e occupazionali più resistenti all'inclusione paritaria di genere, riflettendo la persistenza di modelli culturali e sociali che influenzano la divisione sessuale del lavoro. Per comprendere tali dinamiche, è necessario adottare un approccio teorico multidimensionale che tenga conto dei contributi di diversi autori. Si attingerà alla divisione complementare dei ruoli di Parsons poiché questo schema ha fornito per decenni una legittimazione teorica alla divisione sessuale del lavoro, contribuendo a naturalizzare la presenza maschile in settori come l'ingegneria e quella femminile in altri. Questa prospettiva sarà integrata dalla prospettiva diametralmente opposta proposta da Bourdieu, il quale interpreta la riproduzione delle disuguaglianze di genere attraverso i concetti di *habitus*, capitale simbolico e di campo. L'*habitus* di genere, interiorizzato fin dall'infanzia, struttura le percezioni e le disposizioni soggettive degli individui, orientandoli verso specifiche scelte educative e professionali. Per esempio, nel campo dell'ingegneria dominato da un *habitus* maschile, le donne possono percepire una dissonanza cognitiva tra la loro identità di genere e la cultura professionale vigente, spesso permeata da codici androcentrici. Il capitale simbolico legato alla competenza tecnica, inoltre, è spesso codificato al maschile, rafforzando le barriere di accesso e delegittimando le donne. Il concetto di campo, inteso come

uno spazio di forze e di lotte (Santoro 2014) in cui gli individui competono per il possesso e il riconoscimento di diverse forme di capitale, è utile per evidenziare le dinamiche di potere che regolano l'accesso e la distribuzione delle risorse in determinate aree del sociale. Ogni campo è organizzato intorno a regole implicite, gerarchie simboliche e posizioni con diversi gradi di potere che influenzano l'agire delle persone. Nel caso del campo dell'ingegneria per esempio, dominato da tempo da un habitus maschile, la configurazione del campo stesso favorisce la riproduzione di norme, valori, immaginari che contribuiscono all'esclusione sia pratica che simbolica delle donne. Così, le donne che riescono ad accedere in tale ambito si confrontano con un habitus associato al maschile, facendo apparire naturale la loro posizione marginale. In questo senso, il potere non è esercitato attraverso coercizione diretta: nei fatti le donne in ingegneria ci sono e sono in aumento rispetto al passato. Si manifesta in modi sottili e pervasivi, riprendendo quanto detto nella testimonianza di Fiordaliso - studentessa di ingegneria, attraverso atteggiamenti e condotte implicite di esclusione:

Magari sono l'unica femmina del gruppo - cioè quelle cose a me non le chiedono, a me non le chiedono, comunque insomma magari mi chiedono appunti, ma direttamente se non hanno capito un argomento non vengono da me e mi dicono me lo spieghi, vanno da un altro maschio, magari sarà una mia suggestione però.

(Fiordaliso, donna 22 anni, ingegneria, intervista n. 15)

Da questo esempio, ricorrere all'analisi del campo e dell'habitus sembra utile per approfondire la comprensione dei meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze.

Il contributo della Social Role Theory (Eagly 1997), descrive i ruoli sociali di genere una risposta adattiva a divisioni del lavoro storicamente costruite e

istituzionalizzate. Nelle professioni in cui la performance è spesso valutata in termini di risoluzione di problemi complessi, autonomia decisionale e leadership, le aspettative sociali divergenti possono scoraggiare le aspirazioni femminili o ridurre le possibilità di avanzamento. Inoltre, si farà uso anche del processo di circoscrizione e compromesso di Gottfredson (1981). La teoria offre un'altra prospettiva proficua per analizzare la segregazione orizzontale nel mercato del lavoro. Secondo questa teoria, le scelte professionali sono il risultato di un processo evolutivo in cui gli individui, partendo da un ampio spettro di opzioni, circoscrivono progressivamente le loro possibilità sulla base della congruenza tra aspetti legati al genere e al sé in senso più ampio. Poiché è plausibile immaginare che le ragazze possono escludere precocemente certe carriere perché percepite incongruenti con la propria identità di genere e le aspettative familiari o sociali. Ciò può indurre a optare per ambiti dove tali pressioni sono meno percepibili.

Queste teorie aiutano a spiegare anche la differenziazione interna ai percorsi STEM, in cui è possibile osservare percorsi con maggiore concentrazione maschile (come ingegneria) oppure altri dove i due generi sono più equilibrati (matematica).

Alla luce della premessa sin qui esposta, la segregazione di genere nel mondo del lavoro non è il semplice riflesso di differenze individuali di attitudine o interesse, ma il prodotto complesso di dinamiche sociali, culturali e istituzionali che vanno interrogate in modo critico. L'interazione tra struttura e individuo, tra disposizioni interiorizzate e situazioni di vita, tra rappresentazioni simboliche e pratiche messe in atto, restituisce un quadro articolato per approfondire l'esperienza di studenti e studentesse che ambiscono a certe carriere.

5.2 La dimensione relazionale del servizio sociale, ovvero la riproduzione tradizionale del lavoro femminile

La disciplina e la professione del servizio sociale sono storicamente caratterizzate da una predominante partecipazione femminile. Le origini degli interventi nel campo dell'assistenza sociale affondano le radici nelle pratiche caritatevoli e nelle attività di cura e supporto, tradizionalmente attribuite al ruolo sociale delle donne. La valorizzazione della cura, l'attenzione verso i soggetti vulnerabili, l'importanza dell'affetto materno e l'accompagnamento educativo, tanto in ambito familiare quanto extra-familiare, sono stati fin dalle origini della professione interpretati come una proiezione esterna delle funzioni storicamente assegnate alle donne nella sfera domestica. Le abilità domestiche tradizionalmente attribuite alle donne venivano ritenute funzionali all'introduzione di ordine, buon gusto e capacità di gestione economica in contesti sociali segnati da disorganizzazione, degrado e marginalità. L'interazione con persone in condizione di povertà e fragilità veniva considerata più adeguata per le donne, in virtù di presunte inclinazioni "naturali" all'empatia e alla comprensione. Gli interventi professionali del servizio sociale si dividono in attività di tipo "*caring for people*", ovvero verso forme di azione basate su prossimità, attenzione relazionale, e più in generale un accompagnamento verso il benessere della persona entro una dimensione familiare e di cura privata. Le altre invece, sono attività di tipo "*caring about*", ossia attuazione di interventi e pratiche politiche-sociali per l'accrescimento e il potenziamento della posizione economica, politica e sociale dei soggetti. È un ruolo più distaccato e intellettuale che mira ad attività di coordinamento e management, posizioni repute gerarchicamente superiori rispetto quelle che rientrano entro il "*caring for people*" (Pantalone et al, 2021).

L'analisi dei percorsi formativi presentata nel precedente capitolo, svolta sulle narrazioni delle studentesse di servizio sociale, mette in luce come il genere, categoria socialmente costruita ma parte dell'identità di un individuo, crea un nesso identitario profondo tra genere femminile e pratiche di cura. Ciò induce le giovani donne ad ambire per lo più ad attività del tipo *"caring for people"*. Di fatto, la scelta professionale si configura come l'adesione a una vocazione all'altro, che si costruisce nel corso del ciclo di vita, mediante esperienze biografiche connotate dall'esposizione a modelli e idee sul femminile che incarnano la cura, la relazione, la comunicazione. Ambiti questi solitamente associati al femminile, come si è visto nel primo capitolo in merito alle spiegazioni delle differenze di genere:

Mia mamma invece è sempre stata un po' più incline all'aiuto, al mondo dell'aiuto.

Tu sei luce, tu sei vita, proprio vita creativa, quindi io ti vedo in un altro, in un'altra situazione, magari non so, neanche come medico mi vedeva (riferendosi al padre), mi vedeva proprio nell'ambito di una giornalista, lui pensava che potessi essere giornalista, o comunque scrittrice o stare comunque tra la gente.

(Mimosa, donna 22 anni, Servizio sociale, intervista n. 9)

Quando io ho deciso di fare il servizio sociale loro sono proprio i primi a, sono stati i primi a dire che quella sarebbe stata la mia professione perché anche loro hanno sempre notato come io aiuto gli altri.

(Lavanda, donna 21 anni, Servizio sociale, intervista n. 3)

La Social Role Theory di Alice Eagly (1997; 2012) approfondisce il tema della costruzione sociale dei ruoli di genere, sostenendo che le differenze tra uomini e donne derivano in larga parte da aspettative collettive su ciò che uomini e donne dovrebbero essere e fare. Secondo Eagly, le donne sono socialmente attese a

comportamenti “communal” (accudenti, cooperativi, sensibili), mentre gli uomini sono più frequentemente associati a comportamenti “agentic” (assertivi, competitivi, dominanti). Tali idee sono alla base della divisione sessuale del lavoro:

Penso che noi come donne, come proprio figura femminile, siamo più portate ad avere e a instaurare legami con altri che magari siano anche sconosciuti, a prescindere se siamo persone introversive o persone estroversive. Però facciamo molta più, abbiamo sì, facciamo molta più facilità a ad entrare in empatia con l'altro. Noi ragazze, donne, siamo più propense e portate ad aiutare gli altri; per esempio anche all'interno del municipio di assistenti sociali, allora assistente sociale maschio ne ho conosciuto uno, e per esempio come dicevo prima che le ragazze sono più portate all'aiuto degli altri si può notare proprio con questa persona con questo professionista, se così vogliamo chiamarlo! Che ha fronteggiato una situazione di violenza su una donna di novant'anni non nel miglior modo possibile. Quindi... diciamo che non lo so... delle volte sono un po' più superficiali i maschi.

(Lavanda, donna 21 anni, Servizio sociale, intervista n. 3)

Qui la connessione tra genere e maggiori competenze emotive e relazionali si fa rigida e prescrittiva nel momento in cui viene percepita come giustificazione alla minor presenza numerica di un genere in un certo ambito lavorativo. Questo dimostra che anche le giovani donne sono portatrici di una certa visione del femminile, che riproducono nelle scelte quotidiane e di vita.

Nel secondo capitolo (v. paragrafo 6) ci si è riferiti alla Circumscription and Compromise Theory (Gottfredson 1981) per cercare possibili letture esplicative della segregazione lavorativa di genere. In base alla proposta teorica dell'autrice, le aspirazioni professionali sono esito di un processo di selezione e adattamento

che inizia già nell'infanzia. Alla base di questo processo vi è la conoscenza delle caratteristiche delle diverse occupazioni e di aspetti di Sé stessi; per poi porre a confronto questi aspetti e individuare quali professioni siano maggiormente confacenti con le proprie propensioni. Uno dei concetti fondanti la teoria è il Sé. Il concetto di Sé rimanda alla propria visione di sé stessi, ciò include anche ciò che ci si aspetta o desidera di dover diventare in futuro. Il concetto di Sé è in realtà l'insieme dei diversi elementi attraverso i quali una persona si percepisce e definisce (Gottfredson 2005; 1981). Alcuni sono più importanti e centrali per il senso di identità rispetto ad altri; tra questi il genere, considerato appunto un masterstatus (Giddens e Sutton 2014). Le possibili carriere vengono valutate in base al criterio di compatibilità con il Sé. Nel caso delle studentesse di Servizio Sociale, il processo di circoscrizione è chiaramente orientato da visioni stereotipate delle donne, probabilmente coadiuvate anche da alcuni modelli di ruolo femminili dei quali si è fatto esperienza. Madri casalinghe, impiegate nei servizi alla persona, assistenti sociali incontrate in contesti di fragilità personale o familiare. "L'espressione modelli di ruolo (role model) è stata coniata negli anni Cinquanta del secolo scorso da Merton (1957), con riferimento agli individui che, rivestendo specifici ruoli all'interno della società, servono come esempi dei comportamenti associati allo specifico ruolo, allo status e alle aspettative sociali ad esso connesse" (Colella, Monticelli e Falci 2024, p. 17). Il processo di role modeling è di natura relazionale poiché vede l'interazione di due protagonisti e, verosimilmente non può esistere un modello da seguire se non vi è un aspirante al ruolo. Costui è un soggetto che orienta attivamente le sue decisioni e azioni, seppur non sempre del tutto consapevoli, in funzione del modello di ruolo al quale fa riferimento, delle proprie credenze, valori e obiettivi da raggiungere. Il processo di role modeling avviene attraverso due vie: quella relazionale basata su interazioni dirette come nel caso della famiglia, dei pari o altre figure

significati, oppure per via posizionale senza interazione diretta per esempio leader aziendali, istituzionali e così via (Colella, Monticelli e Falci 2024).

I modelli relazionali di cui queste giovani donne hanno fatto esperienza hanno agito come orizzonte di possibili identità:

Siccome il percorso che ho fatto con l'assistente sociale è stato veramente positivo per me, ho pensato che nel mondo c'erano tante persone che magari sbagliavano come ho fatto io e però nessuno riusciva a comprenderle. Cioè alla fine dietro a quello che mi era successo io ce l'avevo una motivazione, solo che nessuno mi aveva mai capito. Quindi è stato un incontro positivissimo. Poi tra l'altro il processo è andato benissimo, quindi è un punto di rinascita per me.

(Girasole, donna 20 anni, Servizio sociale, intervista n. 1)

La dimensione del "compromesso" emerge chiaramente in Mimosa. Nonostante la confusione nutrita rispetto al futuro, sente che il tipo di impegno personale ed emotivo richiesto nella professione dell'assistente sociale non è congruente con la sua capacità di tollerare la sofferenza. L'orizzonte delle possibili scelte professionali rimane comunque connotato dalla relazione e dalla propensione all'altro:

Allora ho due diverse aspirazioni - totalmente diverse, la prima come guida per gli studenti universitari quindi diciamo che fare questo lavoro per arrivare a capire cosa offre il mercato del lavoro e poter dire in base alle aspirazioni ai desideri degli studenti, poter mediare tra richieste che richiede il mondo e richieste che hanno loro, quindi capire quello che potrebbero concretamente fare; invece dall'altro la parte aziendale, quindi un mio studio, un mio team operativo, mi piacerebbe tantissimo poterlo guidare perché ho, riconosco di avere delle abilità nella leadership, perché mi piace poter guidare, poter organizzare, questa parte mi piace molto. E quindi il mio team operativo con persone

fidate, ovviamente, perché la fiducia è alla base dei rapporti di lavoro. E verso magari una un'ottica sì di multinazionale o comunque anche aziende semplici di base. Alla ricerca magari di nuovi progetti, nuove idee, la ricerca di fondi.

(Mimosa, donna 22 anni, Servizio sociale, intervista n. 9)

Il compromesso emerge in alcune biografie in modo più forte ed evidente. È il caso di Girasole, Lavanda, Mimosa. Ciò che accomuna queste giovani donne è l'abbandono di un'aspirazione professionale diversa. Sognavano di diventare avvocato, e in particolare Mimosa aveva anche iniziato il corso di laurea in giurisprudenza ma dopo abbandonato:

Il mio mestiere dei sogni era l'avvocato perché comunque cioè io parlo tanto poi lo vedi, cioè io parlo proprio tanto.

(Girasole, donna 20 anni, Servizio sociale, intervista n. 1)

Quando stavo alle medie ricordo che io avevo detto ai miei genitori che volevo essere un avvocato. Non ricordo per quale motivo in realtà, però ricordo che avevo detto di voler essere un avvocato. Poi quando sono arrivata al liceo invece ho cambiato idea e sono sempre rimasta fissa sul voler essere una psicologa.

(Lavanda, donna 21 anni, Servizio sociale, intervista n. 3)

Mi piaceva cercare di capire le persone, parlare, indagare cosa le persone pensassero durante una scelta, perché andare in una direzione piuttosto che in un'altra, Quindi proprio i processi mentali alla base di ogni decisione (riferendosi alla psicologia). Però vedevo anche poca concretezza perché dicevo sì, magari parlare aiuta, però tu parli più con un amico piuttosto che magari con una persona estranea, quindi forse l'avvocato ti può aiutare più concretamente.

(Mimosa, donna 22 anni, Servizio sociale, intervista n. 9)

Dalle narrazioni emergono anche i motivi che le hanno indotte ad abbandonare queste aspirazioni. Nelle biografie di Mimosa e Lavanda, emergono dei pareri da parte delle famiglie, che mettono in discussione l'adeguatezza di quel ruolo professionale per le due giovani donne:

Mi trovavo una sera a cena con i miei genitori gli dissi eh perché se dovessi scegliere da grande vorrei fare l'avvocato e loro mi dissero, eh però devi stare attenta perché se capiti con uno che ha ammazzato una persona e tu non prendi bene le sue parti quello può essere che poi ti viene sotto casa e ti dà una coltellata, e quindi lì un pochino mi hanno smontato, e la mia idea di essere avvocato è completamente ehm se n'è andata completamente a farsi friggere.

(Lavanda, donna 21 anni, Servizio sociale, intervista n. 3)

Gli avvocati sono, secondo me è una figura brillante. Essere avvocato però devi avere il carattere giusto e mia zia appena ha saputo che io avevo scelto di fare questo percorso, mi ha guardato e mi ha detto, "Tu vuoi fare l'avvocato?! Ma quando mai! Non hai il carattere giusto!"

(Mimosa, donna 22 anni, Servizio sociale, intervista n. 9)

Girasole invece, forse intimamente ispirata dall'ambizione del prestigio, decise di abbandonare l'aspirazione all'avvocatura in seguito all'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro. In quel contesto, il fare esperienza di un uomo di successo che incarna prestigio e potere, qualità queste per lunga tradizione maschili, ha intimorito la giovanissima donna:

Non ci ho proprio più pensato, cioè non l'ho proprio più vista come una possibilità, cioè non sono andata a vedere materie, non sono andata. Io dicevo voglio fare l'avvocato, ma non ho mai detto fammi un po, anda a vede che fa l'avvocato nel pratico, cioè ho fatto

alternanza scuola-lavoro dentro lo studio di un avvocato, ma mi facevano fare le fotocopie, l'avvocato l'ho visto tipo due volte, stava sempre lì con la segretaria quindi mi piaceva sai perché? Perché erano tutte persone eleganti tutte persone le vedevo forse, forse era sbagliato lo studio dove ero, eh cioè non voglio generalizzare però non lo so, una sorta di come un Dio a cui tu vai, a cui tu vai a chiedere consiglio no!? Perché cioè questo avvocato era tutto vestito di marca cioè proprio una persona molto elegante, non so come dirti, metteva quasi soggezione, però era una persona importante.

(Girasole, donna 20 anni, Servizio sociale, intervista n. 1)

Nelle narrazioni il processo relativo al compromesso, è ancora più evidente quando tentano di trovare una connessione tra la professione dell'avvocato e quella dell'assistente sociale, ma rafforzano la scelta dell'assistente sociale riconducendola a caratteristiche femminili stereotipate:

C'ho sempre avuto un po' sto senso di giustizia di ridà a chi non ce la faceva da solo, un modo per dire per dire la sua no?! E l'avvocato mi piaceva sì, devo essere sincera cioè ho pensato cioè da piccola dicevo, però poi quando sono arrivata al momento della scelta dell'università io ho visto solamente il servizio sociale e penso che sia la scelta giusta, perché empaticamente comunque cioè mi sento, l'avvocato deve essere empatico però deve essere anche aggressivo no!? Durante alcune magari durante l'arringa cioè deve avere e invece voglio essere voglio stà tranquilla cioè io voglio che le cose si risolvano parlando, dialogando, tirando fuori...

(Girasole, donna 20 anni, Servizio sociale, intervista n. 1)

Io sono una buona, non sono una persona che magari riesce a stare dalla parte di un colpevole, banalmente o a difenderlo mai! Quindi sono molto idealista, quindi per questo poi ho lasciato, perché non mi sentivo compresa da quel mondo e non volevo forse

nemmeno capirlo troppo io... fondamentalmente... Non lo so. Ogni tanto ripenso e dico, ma ho sbagliato? Forse a lasciare...

(Mimosa, donna 22 anni, Servizio sociale, intervista n. 9)

A me piace parlare piace parlare tanto e quindi io che poi alla fine se andiamo a vedere c'è sempre un, cioè si può fare comunque un minimo paragone tra quello che è l'avvocato e l'assistente sociale, perché alla fine vale sempre, a prendere in, cioè il tema qual è?! Quello di prendere le difese delle persone che si trovano, ma no non è vero perché l'avvocato prende o le parti di quello che sta nella ragione o le parti di quello che sta nel torto quindi no, sto dicendo una cavolata, però ha sempre, aiuta sempre le persone ecco!

(Lavanda, donna 21 anni, Servizio sociale, intervista n. 3)

Le interviste condotte mettono in evidenza come le aspirazioni professionali delle studentesse di servizio sociale che hanno preso parte a questa ricerca siano connotate da elementi che rimandano ad una matrice culturale che attribuisce qualità di cura, di empatia e di propensione alla relazione alle donne. La progettazione del futuro lavorativo di queste giovani donne si configura come risposta coerente a ruoli di genere attesi, interiorizzati nel tempo attraverso l'esposizione a esperienze, a pratiche familiari, educative e sociali. Emerge dalle biografie infatti, una sensibilità per la fragilità dell'altro:

Un po' da sempre anche da quando sono un po' più piccola ho una ho una sensibilità diciamo per delle vulnerabilità o comunque tutte delle situazioni più fragili, perciò ho pensato di poterla in qualche modo sfruttare anche diciamo utilizzando in modo quanto più utile possibile.

(Glicine, donna 25 anni, Servizio sociale, intervista n. 4)

Questa propensione alla cura può essere letta come una predisposizione che si è sviluppata entro una cornice di senso coerente con il ruolo sociale femminile tradizionalmente inteso. I contributi del funzionalismo di Parsons e della teoria dei capitali e della riproduzione di Bourdieu, accennati più volte nel corso di questa trattazione, risultano ancora di grande attualità: persistono tipi di femminilità improntati all'espressività, che una volta interiorizzati si riproducono in diversi campi del sociale (famiglia, formazione, lavoro per fare qualche esempio).

Da una parte emerge il desiderio di esplorare altri contesti sociali, e di conquistare nel minor tempo possibile l'indipendenza economica, plausibilmente indicatore questi della volontà di sottrarsi da una condizione di dipendenza economica che caratterizza le donne che si spendono nel mondo della formazione. Dall'altro però, ciò avviene entro un meccanismo di integrazione funzionale in base al quale le donne vengono ancora oggi socializzate a certi tipi di ruoli e attività:

Non lo so nel futuro cosa fare, per adesso per ho deciso di finire il corso triennale e di non continuare subito con la magistrale. Vorrei iscrivermi all'albo appena posso e iniziare a lavorare.

(Dalia, donna 22 anni, Servizio sociale, intervista n. 7)

Emerge dalle biografie il collegamento tra caratteristiche personali e caratteristiche legate alla professione dell'assistente sociale, che a tratti viene espressa nei termini di una vocazione:

Sì, più che altro per me non sono mai passati diciamo inosservate tante cose che magari io osservavo sia nella realtà che anche magari in TV poi dopo nei social crescendo. Anche se la realtà da cui provengono è una realtà piuttosto piccola che filtra molto soprattutto

le diciamo le realtà più estreme. Comunque talvolta anche viaggiando diciamo mi sono sempre ritrovata a notare, diciamo questi, cioè delle persone in situazioni magari di bisogno, e quindi poi crescendo è maturata in me l'idea cosa posso fare io diciamo sfruttando le mie diciamo, le mie capacità, le mie, le mie propensioni. Per queste, diciamo, per queste situazioni, per queste persone. E poi chiaramente ho, ho diciamo scartato tutta una serie di posizioni, cioè ipotetiche posizioni lavorative, perché non riscontravano delle mie propensioni

(Glicine, donna 25 anni, Servizio sociale, intervista n. 4)

Seguendo il lascito teorico di Bourdieu, questa scelta coerente con la propria identità, o forse meglio con il proprio habitus di genere, induce l'illusione che si tratti di libere scelte. Tuttavia, le interviste mettono anche in luce come talvolta l'habitus, seppur orientato alla cura e quindi stereotipicamente femminile, può essere rielaborato in chiave progettuale per scoprire nuovi contesti sociali o ruoli inerenti alla cura che richiedono maggiori responsabilità:

Sicuramente un obiettivo in questo momento è la laurea sopra ogni cosa, poi vorrei lavorare, quindi fare l'esame di stato per abilitarmi e diventare assistente sociale. Però non mi voglio fermare qui, cioè mentre lavoro comunque voglio avere la possibilità. Ovviamente prima voglio lavorare un po' per mettere via qualcosa, perché sono anche tra virgolette, stanca di dover dipendere economicamente dai miei genitori, cioè io voglio dopo la laurea voglio che il mio percorso formativo continui, però grazie alle mie risorse. Adesso sono in un periodo dove mi vedo un po' fuori, cioè nel senso fuori da Roma, vorrei esplora altre zone, magari non lo so. Cioè Bologna mi piace tanto Bologna magari pensa di fa na magistrale da un'altra parte, e l'argomento penso che sarebbe tipo la coordinazione cioè coordinare diciamo gli educatori oppure gli operatori del servizio sociale perché penso che anche vedendo tipo le dinamiche del lavoro di mia madre, dove vado adesso per parlare

con l'assistente sociale perché devo iniziare il tirocinio, vedo che manca proprio la coordinazione all'interno dei lavori come il nostro.

(Girasole, donna 20 anni, Servizio sociale, intervista n. 1)

Alla luce di quanto esposto è possibile notare una bipartizione tra “le convinte” del servizio sociale, con un’identità di genere armoniosa e corrispondente a certi stereotipi di genere, e coloro invece che hanno “ricconvertito” le loro aspirazioni professionali. Girasole, Lavanda e Mimosa, mostrano un’ambizione iniziale sostenuta da caratteristiche di personalità che le vede attive e assertive. La propensione al dialogo e all’argomentazione, il senso di giustizia, sono elementi che potrebbero rimandare a un’immagine di Sé proiettata verso una professione riconosciuta e centrale per il sistema sociale. Tuttavia, queste aspirazioni si sono scontrate con la percezione di inadeguatezza legata al genere. Dalle narrazioni la professione dell’avvocato viene anche percepita una professione rischiosa, distante e aggressiva. Ciò, insieme alle opinioni dei familiari che ricalcano l’inadeguatezza percepite dalle figlie, contribuisce all’autoesclusione di queste giovani donne. Anche l’incontro diretto con la realtà della professione, come nel caso di Girasole durante l’alternanza scuola-lavoro, alimenta un processo di autoesclusione e distanza. L’avvocato uomo elegante, potente, distante, viene percepito fuori portata. La scelta del servizio sociale rappresenta una deviazione, un compromesso, e non un franco abbandono del desiderio di avere un impatto. Le stesse motivazioni, quei tratti stereotipicamente femminili percepiti dalle giovani donne come parte del loro modo di essere (propensione ad argomentare, empatia, voglia di aiutare) vengono modulate e canalizzate in una professione percepita più congrua al proprio modo di essere (*sono molto idealista... non riuscirei mai a stare dalla parte di un colpevole*). Il passaggio da giurisprudenza a servizio sociale si configura come

una tensione a conformarsi a ruoli sociali culturalmente più appropriati per le donne.

5.3 Il problematico accesso alla professione di ingegnere: il timido tentativo di innovare un campo dominato dagli uomini

L'analisi dei racconti di vita delle due studentesse e dei tre studenti intervistati mette in luce interessanti differenze tra i due generi. Queste, riguardano le rappresentazioni del futuro lavorativo, la percezione degli ambienti di lavoro, le preferenze per i compiti legati alla professione dell'ingegnere e non solo. L'insieme di tali differenze contribuisce alla creazione di culture del lavoro e aspirazioni professionali distinte per genere; quindi femminili e maschili.

L'analisi delle due biografie femminili mostra divergenze e convergenze. Entrambe le intervistate hanno scelto un percorso di studi nel campo STEM, ma già si differenziano per l'orientamento professionale. Una prova a declinare il lavoro in un ambito maschile come la polizia, l'altra cerca lo sbocco della ricerca, un ambito progressivamente femminilizzato.

I: durante il secondo anno, già anche del primo, ho iniziato a sviluppare la passione in ambito criminologico investigativo, e quindi in realtà stavo anche cercando di virare alle mie passioni in ambito per esempio l'analisi forense dei computer, per poi magari entrare in polizia o nei carabinieri.

R: mi sembra di capire che l'idea di fare un concorso in polizia è molto concreta...

I: sì sì! no già, allora, ho già fatto domanda per il concorso vabé vice-ispettore normale e diciamo appena mi laureo farò quello da tecnico, cioè non da tecnico, non mi ricordo come si chiama la figura, mi sa commissario tecnico ingegnere, sì...

(Fiordaliso, donna 22 anni, Ingegneria, intervista n. 15)

Vorrei essere un tipo di ingegnere che, cioè diciamo l'aspirazione che ho io è, allora da una parte so che ci sono molti molti ingegneri, quindi c'è l'ingegnere che insegna, c'è l'ingegnere che sta in ufficio a progettare, c'è l'ingegnere che ad esempio, vabbè non è proprio la mia formazione, però ci sono ingegneri che vanno nei cantieri, quelli che lavorano per progetti privati, l'ingegnere che vorrei fare io è un ingegnere un po' più sulla ricerca.

(Petunia, donna 23 anni, Ingegneria meccanica, intervista n.6)

Allo stesso tempo, possiamo notare una convergenza: data la concorrenza degli uomini in un ambito tradizionalmente maschile (legame con il mondo della produzione, che rimanda a simboli come la forza fisica del lavoro in fabbrica, il decisionismo gestionale, etc.), le due donne cercano di smarcarsi, andando alla ricerca di nuovi segmenti professionali femminili (Giannini 1998).

Una prova a inserire le competenze ingegneristiche nell'investigazione poliziesca, l'altra nella ricerca universitaria, meno dominata dagli uomini.

Peraltro, l'investigazione-ricerca rappresenta un tratto comune in questi due tipi di orientamento professionale. Fiordaliso è una giovane donna che ha intrapreso questo percorso consigliata da una figura maschile a lei vicino (il fidanzato). È un percorso vissuto con fatica e sofferenza:

R: la parola sacrificio, ritorna spesso...

*I: sì ... sì ehm...ora mi metto a piangere...sì è un sacrificio...(scoppia in lacrime)
scusi*

R: non ti preoccupare può succedere ...

I: ho rinunciato a tante cose + sabati domeniche era un continuo studiare studiare...per questo quando dico non è facile...c'è sempre quel tormento dello studiare del prossimo

esame che per una cosa o per un'altra non può andare bene, perché magari uno quel giorno si trova davanti a un calcolo, lì per lì non riesce poi dopo riesce, e quindi è tosto, un susseguirsi di ansie di passare l'esame, io la sto vivendo in questo modo...

(Fiordaliso, donna 22 anni, Ingegneria, intervista n. 15)

L'habitus di genere, interiorizzato fin dall'infanzia, struttura le percezioni e le disposizioni soggettive degli individui, orientandoli verso specifiche traiettorie professionali. Nel campo dell'ingegneria, campo lavorativo d'elezione maschile, le donne possono percepire una dissonanza tra loro identità di genere e la cultura professionale vigente. Le competenze tecniche, spesso codificate al maschile, rafforzano certe barriere:

Non è che te lo dicono chiaramente però lo senti che siamo viste un po' come le scemotte no? Si respira ma in realtà questa cosa cioè ci confrontiamo tra ragazze e quindi veniamo viste sempre un po' come quelle che sono un pochino indietro negli argomenti oppure se siamo un po' troppo femminili curate veniamo viste come quelle che non ne sanno niente come fanno a interessarsi a queste cose.

(Fiordaliso, donna 22 anni, Ingegneria, intervista n. 15)

L'appartenenza di genere modula la percezione degli ambienti formativi e lavorativi di cui facciamo esperienza. A tal merito, l'elaborazione teorica della minaccia indotta dallo stereotipo ha contribuito all'arricchimento della conoscenza scientifica sullo sviluppo delle traiettorie formative e professionali dei e delle giovani (capitolo 1, paragrafo 7). La "teoria afferma che un individuo posto dinanzi ad un compito per il quale il proprio gruppo è dalla società concordemente considerato inadeguato, sperimenterà una sensazione di minaccia indotta dal timore di confermare tale stereotipo, la quale rende difficoltoso il raggiungimento di risultati ottimali. Allo scopo di proteggersi da

questa spiacevole sensazione, il soggetto giunge a disidentificarsi dal dominio verso cui lo stereotipo è diretto, limitando però, in questo modo, le proprie possibilità di intraprendere determinati percorsi scolastici e professionali” (Bocchiaro e Boca 2002, p.492). La sensazione di minaccia viene percepita e agisce anche se vi è la consapevolezza che lo stereotipo non rispecchia fedelmente la realtà:

Poi alla fine gli esami li diamo i risultati li otteniamo quindi non vedo - io personalmente non vedo grosse differenze tra noi e loro. Magari sono l'unica femmina del gruppo - cioè quelle cose a me non le chiedono, a me non le chiedono, comunque insomma magari mi chiedono appunti, ma direttamente se non hanno capito un argomento non vengono da me e mi dicono me lo spieghi, vanno da un altro maschio, magari sarà una mia suggestione però.

(Fiordaliso, donna 22 anni, Ingegneria, intervista n. 15)

Fare esperienza di un ambiente ove un genere risulta elitario e l'altro una minoranza, genera delle deviazioni dalle traiettorie iniziali. Questo accade più volte nella biografia di Fiordaliso, ma ciò che resta costante è la conflittualità che riguarda la dimensione di genere. Dalla biografia della studentessa il cambio di rotta è già avvenuto durante la costruzione del suo primo progetto di vita lavorativo, ovvero la frequentazione del liceo militare (come si è detto nel capitolo 4, paragrafo 3). Anche qui sembra essere entrato in funzione il meccanismo della minaccia da stereotipo, coadiuvato dai consigli dei genitori:

Ho fatto un anno lì, era un ambiente prettamente maschile e l'ho sentito parecchio, parecchio che l'ho sentito l'accanimento nei confronti della donna e non solo, io comunque seguivo anche i consigli dei miei genitori che dicevano "dai poca confidenza".

(Fiordaliso, donna 22 anni, Ingegneria, intervista n. 15)

Il vissuto di cui discusso, induce la giovane Fiordaliso a preferire un futuro lavoro in un ambiente dove le donne godono di maggiori protezioni:

Nell'ambiente dell'esercito era ancora un po' così, anche i carabinieri, ecco perché la mia scelta non ricade principalmente lì sopra. Mentre per la polizia ho notato che le donne ricoprono ruoli importanti, sono rispettate, in quell'ambiente sono al pari degli uomini mettiamola così.

(Fiordaliso, donna 22 anni, Ingegneria, intervista n. 15)

Nella costruzione dell'identità professionale risultano avere un impatto significativo i modelli di ruolo maschili di cui si è fatto esperienza, tuttavia le credenze relative ai ruoli di genere sembrano avere un maggior rilievo. L'idea di stampo funzionalista secondo cui la donna è naturale detentrica del focolaio domestico (alla quale questa giovane donna è stata socializzata attraverso la figura della madre casalinga), unita a meccanismi di tipo cognitivo ed emotivo, come nel caso dell'ansietà e inadeguatezza sperimentate in ambienti storicamente maschili, plasma l'immaginario professionale delle giovani donne. Si crea così una tensione tra ambizioni professionali e ruoli di genere che possono spingere alcune identità femminili ad abbandonare certi progetti di carriera:

R: l'ambiente dell'ingegneria come te lo immagini per te che sei donna?

I: I: + ehm + stressante, io ho potuto parlare con chi lavora in azienda, hanno scadenze diciamo impegni lavorativi abbastanza rispetto poi magari ad altre posizioni, ulteriormente l'essere donna - io questo non lo so con certezza essendo un ambiente prettamente maschile la donna viene vista come quella che non è capace a fare molto e quando in realtà se posso dire la mia non è così anzi vedo che prendono più le femmine che i maschi, forse magari è una questione di numeri perché essendo un ambiente maschile le donne magari spiccano di più però mi rendo conto che dai colleghi veniamo viste come

quelle che sanno un pochino di meno quindi se uno deve chiedere chiede al collega maschio penso sarà così anche in ambito lavorativo.

(Fiordaliso, donna 22 anni, Ingegneria, intervista n. 15)

La tensione si gioca anche tra caratteristiche di genere e *mission* professionale:

Vabé io ho tutta la famiglia in quell'ambito, e quindi mi sono innamorata proprio del, diciamo è molto più profonda la cosa, del senso di giustizia di voler far emergere la verità, ehm ho capito che magari potrei fare la mia parte o conducendo le indagini oppure facendo parte dell'equipe tecnica scientifica che aiuta concretamente.

(Fiordaliso, donna 22 anni, Ingegneria, intervista n. 15)

Compare nella biografia il concetto di aiuto, spendersi nel mondo del lavoro per aiutare l'altro, una visione ancorata ad un femminile che dell'aiuto ne fa una prerogativa del proprio ruolo. Emerge un meccanismo di circoscrizione e compromesso tra identificazioni con il maschile e con il femminile nell'aspirazione di carriera.

La biografia di Petunia, altra studentessa di ingegneria, mostra invece un atteggiamento verso il futuro professionale diverso, più cauto ma al tempo stesso esplicitamente meno orientato a questioni relative all'appartenenza di genere. Immagina per sé un futuro professionale speso entro l'ambito aziendale:

E non lo so, allora... Sui brevi termini io so che ci saranno i due anni magistrale. Sul lungo termine non ne ho proprio idea – nel senso - so che arriverà un lavoro, magari con qualche azienda, però ecco, non lo so, non mi faccio molte domande sul futuro, diciamo sto più sul futuro a breve termine quindi ancora ho i due anni universitari

R: Immagini che arriverà forse un lavoro in qualche azienda?

I: Sì, non lo so, mi aspetto un lavoro molto al computer. Però questo diciamo non ho idea di quale azienda, spero un'azienda che mi faccia viaggiare, quello sì, perché non l'ho fatto molto in questi anni, quindi sarebbe bello potersi spostare per lavoro.

(Petunia, donna 23 anni, Ingegneria meccanica, intervista n. 6)

In questa biografia emerge il processo di role modeling posizionale, incarnato da una scienziata autorevole conosciuta durante l'infanzia attraverso programmi televisivi. Si tratta di Fabiola Gianotti, prima donna direttrice del CERN. È possibile che la curiosità infantile nutrita verso questa donna scienziata abbia agito come tipo ideale nella costruzione di un'immagine di Sé possibile. Tuttavia, ciò non è sufficiente per sgretolare un ideale collettivo ben sedimentato, che vede ai vertici di una professione un uomo:

Lo immagino, immagino che ci sia mm una, diciamo una piramide d'importanza in cui al vertice c'è la persona in ufficio più anziana. Alla quale bisogna fare testo...Solitamente, un uomo.

(Petunia, donna 23 anni, Ingegneria meccanica, intervista n. 6)

Il role modeling posizionale, offrendo modelli di ruolo femminili di successo in ambito STEM appare incisivo per questa donna ai fini dell'aspirazione di carriera. Tuttavia, l'assenza di un piano preciso e la focalizzazione sul breve termine possono essere letti come riflesso di un habitus di genere che scoraggia le donne dal coltivare ambizioni forti e strutturate in ambiti tradizionalmente maschili. La studentessa in questione, comunque, ha fatto esperienza di una madre sì occupata nel lavoro remunerato ma con un impiego tipicamente femminile (ovvero impiegata esecutiva in uno studio medico). Al contrario, le narrazioni maschili caratterizzate da modelli di ruolo maschili impegnati in professioni di tipo tecnico, o a fortiori coloro che in famiglia hanno la possibilità

di entrare in relazione con adulti ingegneri (il padre di Garofano per esempio è un tecnico supervisore mentre il padre di Giglio è un ingegnere), riportano in luce aspirazioni professionali più definite:

Mi piacerebbe fare ricerca e sviluppo all'interno di società Tech, Google, Apple, Meta. Essendo società mi piacerebbe lavorare in nuovi prodotti che lanciano. Questo è sicuramente il lavoro che ho in mente facendo questa magistrale, cioè fare ricerca e sviluppo non al livello accademico anche se mi piacerebbe fare il dottorato, cioè ora sto provando, con il fatto che mi piacerebbe fare il dottorato, però comunque poi non farlo a livello accademico ma farlo a livello aziendale, questo è il lavoro al momento.

(Garofano, uomo 22 anni, Ingegneria, intervista n. 12)

Principalmente vedo la mia vita in realtà su due campi, cioè spendere la mia vita lavorativa su due campi, sul campo della rete ed è internet rete4G qualsiasi tipo di rete e sempre nel campo della cyber-security soprattutto.

Mio padre è laureato in ingegneria elettronica anche se lavori di ingegneria essendo lui in realtà ingegnere ha le basi per poter lavorare in realtà un po' su qualsiasi cosa basta che studia si mette... Si dice che l'ingegnere è un tuttologo, che poi può essere più o meno vero questo non sta a me dirlo però in generale lui si è occupato un pochettino di tutto, adesso si è messo sulla data privacy.

(Giglio, uomo 22 anni, Ingegneria informatica, intervista n. 16)

La carriera è immaginata e narrata come piena di sfide, complessa, competitiva; è un luogo simbolico che permette di ottenere prestigio sociale ed economico.

Anche il terzo studente di ingegneria condivide con i suoi colleghi la visione del lavoro come mezzo di affermazione personale e di riconoscimento.

Le biografie dei futuri ingegneri riprendono modelli di ruolo maschili di prestigio che li hanno ispirati in qualche modo:

Un amico di famiglia che fa l'avvocato tributarista, e mi è sempre stato raccontato da tutti che nel suo ambito era il numero 1, dicevano lui ogni volta che parla mette in riga i CDA delle aziende e io dico Madonna, cioè incredibile ci dice questa persona che da sola riesca a mettere capito, a dirigere a dare le linee guida tributarie fiscaliste di un'azienda intera. Questo mi attirava incredibilmente. eehm lui sicuramente è proprio il top del top.

(Garofano, uomo 22 anni, Ingegneria, intervista n. 12)

L'ex direttore tecnico che ho avuto ormai non è più un mio collega però ai tempi era lui che mi fece il colloquio di lavoro e con cui ho firmato il mio primo contratto era lui che mi chiese in sede di firma "senti ma cos'è che vuoi fare al all'università" io gli dissi che sì ero indeciso tra scienze informatiche e ingegneria informatica pensavo, io ho detto, proprio pensavo di fare scienze informatiche e poi di fare la magistrale in ingegneria informatica, e lui prontamente mi ha consigliato dice no prendi ingegneria informatica è più figo! Ha detto qualcosa del genere non mi ricordo la parola esatta però l'ha detto con una tranquillità proprio... E lui con tutta la calma pacata e ha detto "Eh sì, fai ingegneria informatica veramente l'ho fatto pure io" ha detto. È stato un consiglio... l'ho accettato perché sia per la stima che avevo nei suoi confronti ma sia perché ha effettivamente, effettivamente sapevo che ingegneria informatica porta un certo tipo di percorso che scienze informatiche in realtà non dà perché manca la parola ingegnere.

(Ibisco, uomo 21 anni, Ingegneria informatica, intervista n. 14)

Emerge anche una rappresentazione peculiare del professionista ingegnere che indica una concezione della professione di competenza e legittimità sociale:

L'ingegnere è la figura che sa rispondere al perché, se c'è una cosa che non va o se c'è una cosa che va l'ingegnere deve saper rispondere a prescindere alla domanda perché?

Perché questa cosa funziona? O perché questa cosa non funziona? Per poter rispondere a questo tipo di domande ha bisogno di una formazione, l'ingegnere ha bisogno di una formazione.

(Ibisco, uomo 21 anni, Ingegneria informatica, intervista n. 14)

Il confronto con le narrazioni maschili ha permesso di evidenziare ulteriori differenze tra i due generi, oltre quelle emerse sin qui. Anzitutto, la preferenza per il tipo di compiti. Nelle biografie maschili emerge una chiara preferenza per compiti professionali caratterizzati da problem-solving, costruzione di nuove soluzioni, progettazione tecnica. Questi sono aspetti che vengono percepiti accattivanti e stimolanti:

Aspiro più che altro a costruire soluzioni a problemi che magari non sono particolarmente noti in generale, nel mio caso ho particolare interessi per quanto riguarda le reti, per quanto riguarda la cyber-security che non esistono necessariamente delle soluzioni a dei problemi che appaiono lì sul momento, devo trovarla io la soluzione

(Giglio, uomo 22 anni, ingegneria informatica, intervista n. 16)

Le donne aspiranti ingegnere invece, si manifestano meno inclini agli aspetti tecnici. Petunia in qualche modo è ispirata dal problem solving, tuttavia lo fa entro una dimensione teorica:

L'ingegnere che vorrei fare io è un ingegnere un po' più sulla ricerca, quindi un po' meno cioè applicazioni più matematiche che proprio di progettazione sto facendo una magistrale che. Si occupa più di più che di fai, ad esempio, il classico progetto, per non so, ad esempio per un motore, sto facendo la magistrale che si occupa di tradurre in linguaggio matematico dei problemi, quindi ad esempio c'è un problema su dei calcoli per progettare un motore? Si scrivono delle equazioni con dei metodi che vengono insegnati per poter risolvere questo problema.

(Petunia, donna 23 anni, ingegneria meccanica, intervista n. 6)

Da queste interviste il ruolo dell'habitus di genere sembra avere un ruolo chiave nell'immaginario professionale di questi giovani. Essere ingegnere sembra assumere un valore performativo maggiore nelle biografie maschili, mentre le donne mostrano incertezze, tensioni, che le inducono a negoziare la loro presenza in un campo storicamente non di loro pertinenza.

L'analisi delle aspirazioni di carriera in relazione alla classe sociale d'origine mette in luce come l'estrazione sociale contribuisce a modellare le ambizioni legate al mondo del lavoro.

Le studentesse di servizio sociale mostrano omogeneità nelle aspirazioni di carriera. Guardando alla classe sociale d'origine è possibile vedere che la studentessa di classe media ambisce a ruoli di coordinamento. Ciò è coerente con la sua estrazione sociale, ossia un habitus di classe media che mira a ruoli di responsabilità e capacità gestionale. Lavanda, proveniente dalla piccola borghesia autonomia, desidera semplicemente fare l'assistente sociale. Questo tipo di aspirazione centrata sulla funzione stessa del ruolo, riflette l'orientamento della classe media autonoma (artigiani, commercianti, lavoratori autonomi), che attribuiscono valore alla concretezza del lavoro e all'impegno diretto e personale. Per quanto riguarda invece le due studentesse di origine operaia che aspirano a divenire assistenti sociali, sembrano propendere per una professione che rispetto alla condizione operaia permette una certa stabilità economica seppur senza ritorni economici consistenti. È un tipo di ambizione bilanciata, ovvero mirano a un percorso di mobilità entro le proprie possibilità, intese come capitale economico e culturale. Quest'idea viene avvalorata se si considera che una delle due studentesse di classe operaia (Dalia per l'esattezza) aveva scelto chimica come primo percorso universitario. Lo scelse come naturale prosecuzione del

liceo scientifico, però una volta intrapresa la formazione scopre che quel livello di conoscenze non era di suo interesse. In questo contesto, l'assistente sociale si configura come una professione rispettabile e accessibile capace di garantire un minimo di riconoscimento pur restando entro limiti compatibili con la classe sociale d'origine.

Per quanto concerne gli studenti iscritti in matematica: Iris studentessa di classe media che prima desiderava insegnare nella scuola dell'obbligo per poi scegliere il campo dell'università, propone un percorso di mobilità entro la stessa classe sociale. Mostra che chi proviene dalla classe media può muoversi tra tensione al mantenimento della classe o miglioramento ma entro la stessa classe. La crescente ambizione e desiderio di distinzione che caratterizzano la sua narrazione dei progetti di vita futuri mostra che si può lavorare sulla qualità simbolica della posizione ereditata senza per forza fare un salto di classe. Peonia invece, giovane donna di origine borghese con passione e dedizione ambisce all'insegnamento nella scuola media. È possibile immaginare che proprio in virtù della sua classe sociale d'origine, non sia mossa dal desiderio di scalare gli strati della società. Ciò potrebbe indurre ad ambizioni di carriera più libere e meno strategiche. Infine, per quanto riguarda gli studenti di classe medio-bassa, le loro biografie mostrano come questa appartenenza possa essere più sensibile a certi vincoli. Orchidea di estrazione operaia in un primo momento fantastica su una possibile carriera in azienda, improntata alla mobilità e con buoni ritorni economici. Tuttavia, il pensiero della famiglia e della gestione del carico di cura (fortemente interiorizzato in quanto donna) la spinge verso l'insegnamento, più compatibile con la vita privata. Anche tulipano (giovane donna appartenente alla piccola borghesia autonoma) prima immagina una carriera più ambiziosa (matematica applicata alla medicina, lavoro in azienda, viaggi), ma nel momento in cui pensa la maternità si ripiega sull'insegnamento. Qui sembra emergere un

compromesso con l'insegnamento che è comunque una professione che consente dignità, riconoscimento e soprattutto tempo per la famiglia. L'unico uomo intervistato formalmente è di classe operaia. La sua è una posizione ibrida con genitori di estrazione umile e i nonni di classe borghese con i quali è cresciuto durante gli anni della socializzazione primaria. Anche l'aspirazione di carriera è ibrida: spinto dalla passione per la matematica desidera impegnarsi nella ricerca accademica, tuttavia l'incertezza emerge per il timore di una scarsa stabilità economica delle carriere accademiche. Il suo caso mostra come la classe non si eredita solo dai genitori biologici, ma soprattutto attraverso la socializzazione primaria con quegli adulti di riferimento che possono anche arrivare ad assolvere alla funzione genitoriale.

In merito ad ingegneria: i profili delle due studentesse di classe media (Fiordaliso e Petunia) e dello studente della stessa provenienza (Garofano) mostrano un orientamento verso carriere sì ambiziose ma realistiche e accessibili. Qui la classe sociale d'origine consente a questi giovani di investire in istruzione, risorsa che aspirano a convertire in ritorni economici che consenta loro quanto meno di mantenere la propria posizione e non andare incontro a una mobilità di tipo discendente. L'unico studente di estrazione borghese invece, che si immagina in una sala di controllo con tanti monitor, descrive una carriera incentrata su capacità di controllo, vigilanza e alta responsabilità. Ciò suggerisce un immaginario legato al potere e all'autonomia, in linea con un habitus borghese, tradizionalmente abituato a rivestire posizioni dirigenziali o di supervisione e controllo. Infine, lo studente di classe operaia, immigrato di prima generazione, inizialmente esprime un'aspirazione di carriera grandiosa: fondare una propria azienda. Questo sogno può essere letto come una forma di riscatto sociale potente in risposta ad una condizione sociale d'origine caratterizzata da forte deprivazione. Tuttavia, man mano che il racconto procede, egli

ridimensiona la sua aspirazione professionale per lasciare spazio alla carriera da ingegnere informatico e dare priorità a felicità e stabilità economica. È un tipo di mobilità sociale che riflette un'ambizione protettiva congruente con la classe sociale d'origine: da una parte l'intenso desiderio e la motivazione per migliorare e salire gli strati sociali, dall'altra però una considerazione realistica di vincoli e possibilità.

5.4 Matematiche e filosofe: l'innovazione riuscita all'orizzonte tra adattamento e rottura

L'analisi delle aspirazioni di carriera delle studentesse e degli studenti iscritti in matematica restituisce un quadro interessante delle identità femminili e maschili all'interno di un settore STEM misto per composizione di genere degli iscritti. Da un lato questi ambiti rimandano al logos, alla razionalità da cui è sorta la filosofia e da essa le varie scienze fisiche e sociali, nonché la stessa matematica. Dunque, questo ambito è tradizionalmente maschile, testimoniato anche dalla maggiore difficoltà delle studentesse in matematica (Fadda, Pellegrini e Vivanet 2023; Giberti 2019; Invalsi 2019). Dall'altro, filosofia e matematica sono ambiti universitari che trovano tra i principali sbocchi professionali l'insegnamento, un'area del mercato del lavoro sempre più femminilizzata (Schizzerotto e Barone 2006).

Dal punto di vista della classe sociale di appartenenza, va detto che se la filosofia può rispondere a interessi tipici delle frazioni più istruite della classe media e alta, la matematica assume una minore connotazione di classe. A differenze delle aree umanistiche, il rendimento in matematica risente meno dell'origine sociale degli studenti (PISA-OECD 2022).

Tenendo presenti queste considerazioni, le biografie raccolte saranno qui presentate nel modo che segue: prima si tratterà delle due studentesse che condividono la vocazione all'insegnamento, poi si parlerà delle altre due studentesse che condividono una dinamica di conciliazione tra lavoro e vita personale-familiare e infine si tratterà dell'unico uomo futuro matematico che questa ricerca è riuscita a raggiungere.

Le interviste di Iris e Peonia hanno evidenziato una dinamica complessa che lega ruoli di genere e aspirazioni professionali. Come accennato poco prima, ciò che accomuna le studentesse è l'aspirazione all'insegnamento: tuttavia, la comparazione delle interviste ha permesso di differenziare le due traiettorie di vita. È possibile collocare questi due profili lungo un continuum tra riproduzione e trasformazione/negoziazione dei ruoli di genere tradizionali.

Peonia, ambisce all'insegnamento della matematica nella scuola dell'obbligo, e in particolare nelle scuole medie. Questa dinamica, si iscrive entro una certa visione tradizionale dell'insegnamento che storicamente ha avuto ripercussioni strutturali su questa professione. Si è detto in merito al processo di femminilizzazione dell'insegnamento e degli effetti del genere degli insegnanti sulle traiettorie formative dei discenti. La scelta di Peonia è ispirata dall'esperienza della relazione positiva con la professoressa di matematica delle medie, che ha favorito un processo di identificazione con una figura femminile di riferimento:

Allora in realtà questa mia passione diciamo nasce dalle medie perché avevo una mia professoressa che si chiamava come me e quindi mi sono identificata in lei e ho deciso che volevo appunto diventare quello che è stata lei per me, quindi la professoressa di matematica.

(Peonia, donna, Matematica, intervista n. 11)

Le aspettative sociali associate ai ruoli di genere unite all'esposizione a modelli di genere positivi induce l'interiorizzazione di aspetti che diventano parte del Sé personale, sociale, ma soprattutto professionale in questo caso (Eagly e Wood 2012; Bem 1981). In tale prospettiva, nonostante il campo di applicazione sia un sapere scientifico STEM – e in particolare matematica mista per genere- si può notare che la giovane donna ha sviluppato un profilo professionale improntato alla tradizione femminile della cura e della relazione. È mossa inoltre, dal desiderio di insegnare bene una materia comunemente percepita ostica:

Non lo so, mi è sembrato bello sia appunto studiare questa materia, che è ampia e affascinante e sia insegnarla poi in futuro ai ragazzi, perché ho visto anche dai miei, dai miei compagni di liceo che la materia matematica o comunque anche fisica, le materie scientifiche non piacevano perché non erano state insegnate molto bene alle medie. E quindi ho detto, allora io mi impegnerò di diventare una buona professoressa delle medie, così da avere magari dei seguaci che, grazie a me hanno imparato bene la materia.

(Peonia, donna, matematica, intervista n. 11)

Si è reputato importante porre l'attenzione su questo aspetto perché potrebbe essere considerato indicatore di un "farsi carico dell'altro e della corretta educazione" riconducibile alla visione dei ruoli di genere di stampo Parsonsiano. Questa idea, viene incoraggiata da quanto raccontato in merito le attività svolte nel tempo libero e alle preferenze di gioco durante l'infanzia:

Ho sempre avuto una buona relazione con i bambini perché faccio anche parte dell'oratorio in parrocchia e quindi ho sempre, sono sempre stata in contatto con bambini più piccoli di me.

Allora a me piaceva molto in realtà da bambina già fare l'insegnante, quindi avevo vari quaderni e magari a turno facevo un qualcosa su un quaderno o un disegno o un calcolo

qualcosa e poi li mettevo tutti per terra e passavo per questi quaderni, li prendevo e mettevo il voto a chi mi capitava cioè ai quaderni che mi capitavano oppure ripetevo un qualcosa ai peluche che mettevo sul letto

(Peonia, donna, Matematica, intervista n. 11)

Il gioco durante l'infanzia non rappresenta solo un momento ludico per i fanciulli, bensì può essere inteso come uno spazio dove è possibile riprodurre simbolicamente pratiche che nel corso dello sviluppo e degli incontri con altri modelli significativi, si sedimentano nell'habitus di genere.

L'altra studentessa, Iris, mostra una traiettoria che presenta al suo interno delle fratture tra ambizioni maschili e tendenze femminili. Pur condividendo con Peonia l'ambizione per insegnare matematica, già se ne discosta dal campo professionale immaginato e desiderato:

C'è stato un periodo di liceo in cui dicevo, voglio diventare professoressa del liceo di matematica. Poi sono passata a medicina, detto no, voglio diventare medico. E poi però l'ultimo anno diciamo che mi sono resa conto che non avrei potuto fare il medico perché so, non riesco a sopportare troppo la sofferenza degli altri, quindi vedere persone che stanno male non avrei retto probabilmente. E allora ho detto, ok, torniamo alla posizione iniziale. E adesso, però, l'aspirazione non è fare la professoressa del liceo, ma il professore universitario.

(Iris, donna 23 anni, Matematica, intervista n. 5)

L'aspirazione a divenire docente universitario esprime una volontà ad impegnarsi in un campo che gode di maggior prestigio e riconoscimento sociale, aspetti questi tendenzialmente legati alle ambizioni professionali maschili, come si vedrà anche più avanti in merito all'analisi degli studenti di ingegneria. La volontà di affermazione professionale e ricerca di prestigio si manifesta anche

nella possibile idea di fare il medico. Tuttavia, l'incongruenza tra caratteristiche della professione e quelle personali, induce la studentessa a ritornare verso la matematica (v. Circumscription and Compromise Theory). Iris sembra aver circoscritto la propria scelta escludendo la medicina (per ragioni emotive) e l'insegnamento liceale (per ragioni di ambizione), orientandosi verso l'università come ambito in cui poter realizzare un progetto coerente con la propria identità e con un desiderio di autorealizzazione intellettuale e professionale.

Anche l'analisi e la comparazione delle aspirazioni professionali delle altre due studentesse intervistate mostrano traiettorie diverse ma accomunate da elementi che non stupisce ritrovare nelle dinamiche di vita delle donne. Somiglianze e differenze in questi profili si giocano lungo due assi: uno che riguarda la rappresentazione delle professioni e la loro conciliabilità con la vita personale e familiare; l'altro invece, è inerente alla presenza di figure maschili che orientano le scelte e le aspirazioni di carriera.

In merito alla rappresentazione delle professioni e della loro conciliabilità tra necessità lavorative e familiari emerse nelle biografie di Tulipano e Orchidea: qui l'ambizione di far carriera appare condizionata dall'immaginario femminile che prescrive alla donna la responsabilità primaria della famiglia e della cura. In particolare:

Nel momento in cui volessi mettere sù famiglia sicuramente in base ai ritmi che richiede il mio lavoro se diventa una cosa ingestibile nel senso che ti chiedono di stare in ufficio anche per gli straordinari oppure chiedono di fare continui viaggi fuori casa probabilmente penso che preferirei trovare un lavoro che mi permette di stare più a contatto con la mia famiglia.

(Tulipano, donna 22 anni, Matematica, intervista n. 2)

Si può notare che le possibilità che certi tipi di professioni aprono sono possibili entro uno spazio di tempo limitato e antecedente alla formazione del proprio nucleo familiare. La maternità viene immaginata partecipata, e ciò induce l'intervistata a valutare la possibilità dell'insegnamento, prima scartata poi presa in considerazione, come via di compromesso tra lavoro remunerato e lavoro domestico di cura.

Anche Per Orchidea il lavoro diventa uno strumento di riproduzione di ruoli di genere e status sociale ed economico ad essi associati. La giovane esprime interesse e fascino verso l'occupazione in ambito aziendale, percepita economicamente vantaggiosa e prestigiosa nella misura in cui garantisce più libertà e mobilità una volta raggiunte posizioni di livello superiore:

Adesso sto un po' in bilico, nel senso lavorare in una di quelle aziende, diciamo grandi ehm è fantastico, nel senso che dovresti essere abbastanza pagata.

Se riesci a salire diciamo così di grado sei molto più libero sotto questo punto di vista, cioè io lo vedo con i cugini, sono molto più liberi, stanno a capo, fanno come vogliono praticamente.

Viaggiano molto anche e quindi già questo è un po' interessante, no? Ti rende meno soffocante il lavoro, perché comunque viaggi si è sempre per lavoro, ma cambi ambiente, cambi cose di cui occuparti in un certo senso.

(Orchidea, donna 24 anni, Matematica, intervista n. 8)

Tuttavia, nella narrazione è come se emergesse una rinuncia preventiva:

Io non lo so, cioè le aziende dal punto di vista economico, però poi come stile di vita non lo so, non ti lascia neanche tanto tempo libero, e qua poi entra tutto il discorso della vita personale, della famiglia, degli amici, tutte queste cose qui diventa un po' più

complicato, almeno io me la sto immaginando così, invece per l'insegnamento, ecco, quella la vedo una vita un po' più libera, un po' più fattibile, diciamo così. Cioè ti puoi fare una famiglia tranquillamente perché tanto effettivamente ti sei veramente impegnata soltanto la mattina, neanche tutti i giorni.

Sì, non è proprio il massimo, però magari uno pensa anche non stai da sola, cioè adesso ti sposi e queste cose quindi due stipendi allora si riesce a bilanciare, diciamo alla fine, gli insegnanti non mi pare muoiono di fame insomma, più o meno se la cavano, quindi ok, non è proprio la stabilità economica che sognavo prima, però potrebbe essere un buon compromesso, perché se poi tanti soldi e muori davanti al PC in ufficio non è proprio il massimo.

(Orchidea, donna 24 anni, Matematica, intervista n. 8)

Questa dinamica può essere letta come un conflitto tra desiderio di realizzazione professionale e anticipazione del carico di cura familiare di competenza delle donne. Nella circoscrizione e compromesso nell'aspirazione professionale sembra agire l'habitus di genere che una volta interiorizzato riproduce certe disposizioni che selezionano le scelte plausibili e confacenti con il ruolo femminile socialmente atteso. L'habitus di genere dunque, struttura l'immaginario professionale di queste due giovani donne, ma presenta delle differenze: Orchidea che nella sua biografia dichiara un legame affettivo intenso e armonioso con la madre casalinga, e non problematizza questo aspetto, cosa che invece accade nella biografia di Tulipano. Costei narra di un imbarazzo nutrito in tenera età nei confronti della non occupazione della figura materna. È interessante notare che, l'identificazione positiva con il materno avviene solo dopo, crescendo e contestualmente avviene una rielaborazione simbolica del valore della madre casalinga, problematizzando la visione culturale oramai diffusa secondo cui anche la donna deve lavorare:

Quindi insomma prima la vedevo come "un ti voglio bene son contenta di averti accanto ma da grande non farei la tua stessa scelta" adesso invece dico che il fatto che lei abbia preso questa scelta di stare con me e mia sorella, a me e mia sorella ha fatto molto bene, e quindi l'ho un po' rivista con occhi diversi...

Si cioè un po' forse perché già quando ero io piccola c'era già questa cosa del dire bisogna un po' rovesciare i, cioè prima c'era l'uomo che lavorava e la donna che era costretta stare a casa adesso ho come l'impressione che cercando di rovesciare di rompere questa dinamica si sia passati un po' all'opposto cioè la donna deve per forza lavorare perché sennò se non lavora è sottomessa e invece secondo me c'è anche la possibilità che una donna scelga di stare a casa con i figli se lo può fare perché purtroppo ci sono persone che per motivi economici non lo possono fare però se uno lo può fare e lo sceglie secondo me è una scelta di vita.

(Tulipano, donna 22 anni, Matematica, intervista n. 2)

Si nota una tensione tra un habitus di genere più tradizionale, prima rinnegato poi rivalutato, e un habitus che rimanda ad aspetti maschili:

In realtà adesso che sto diventando più grande mi rendo conto di star diventando come mia mamma (sorride) sotto molti aspetti, però altre cose sono, cioè ad esempio la passione per lo sport, nel senso che non sono portata per gli sport però comunque ho sempre cercato di farlo oppure magari lo guardo in TV, quella è una cosa di papà.

(Tulipano, donna 22 anni, Matematica, intervista n. 2)

L'idea di spendere il proprio titolo di studi nell'ambito dell'applicazione della matematica alla medicina o l'idea dell'insegnamento, sembrano essere soluzioni di compromesso tra un'identità femminile più emancipata che investe in

istruzione e per di più in un settore del sapere nel tempo dominato dal maschile, e prescrizioni legate ad un habitus femminile orientato alla cura.

L'altro asse sui cui si snodano le somiglianze delle biografie delle studentesse è la presenza di figure maschili nelle rispettive biografie. Nel racconto di Tulipano emerge un'identificazione con il padre agente di commercio, figura maschile in carriera appassionata al lavoro, in contrapposizione con la figura femminile della madre casalinga. Il padre viene ricordato sempre in giacca e cravatta e con la valigetta, tipica immagine dell'uomo in carriera; anche se nella realtà non vestiva mai così:

Maaa, non saprei in realtà, non so perché me lo sono sempre immaginato in giacca, cravatta e con la valigetta anche se lui non è mai andato al lavoro vestito così (sorride) poi vabé quando ero più piccola girava più spesso adesso sta più a casa grazie ad internet e lo smart-working il telefono etc, ehm mi ricordo che stava sempre al telefono quindi lo vedevo molto molto impegnato, ehm - e poi è sempre stato molto appassionato al suo lavoro insomma vedevo che gli piaceva.

(Tulipano, donna 22 anni, Matematica, intervista n. 2)

Queste affermazioni sono rilevanti perché è come se raffigurassero un orizzonte di interpretazioni simboliche che associano l'uomo alla carriera e alla legittimazione sociale, e la donna-madre-casalinga percepita segno di arretratezza sociale.

Anche nella narrazione di Orchidea emerge un maschile decisivo nella costruzione della traiettoria formativa e lavorativa. I cugini impegnati nell'area STEM con retribuzione economica alta, diventano figure di riferimento esplicite, modelli di successo dei quali seguire i consigli. Tuttavia, Orchidea non riesce ad

immaginarsi professionalmente proprio come loro (profilo professionale alto, lavoro in azienda, profitti notevoli).

Per quanto riguarda lo studente intervistato emerge una prima sostanziale differenza rispetto le giovani donne: le idee sul futuro sono ancora poco definite, nebulose, al contrario delle giovani donne che hanno invece delle strade chiare da percorrere per il domani. Nell'immaginazione delle prospettive future, in Geranio emergono elementi che fanno sì che il suo profilo in parte si discosta dall'immagine dell'uomo in carriera con elevati ritorni economici esprimendo un interesse per il sapere scientifico, dall'altro però in quanto uomo i profitti appena sufficienti è fonte di preoccupazione:

Per il mio futuro sì non so cosa fare della magistrale, non so...Avrei cioè sono interessato ad avere nel mondo della ricerca e di scoprire cose nuove, perché ci sono un sacco ancora di cose da scoprire, eccetera, però... La paura di non farcela, la paura è di essere un po' sottopagato, comunque arriva anche la paura finanziaria.

(Geranio, uomo 23 anni, Matematica, intervista n. 10)

Le professioni fantasticate durante l'infanzia, restituiscono un immaginario orientato ad un habitus di genere che privilegia aspetti tecnici, in linea con le preferenze maschili per tipo di giochi e tipo di attività in generale:

Sicuramente non mi sarei mai visto come un ricercatore di matematica o di studiare matematica o roba del genere, fantasticavo su lavori fantastici come astronauta o come lo spazzino che guida il camion della spazzatura, perché c'avevano questi macchinari enormi che prendevano questi secchioni e buttavano, quindi era quasi roba robotica.

(Geranio, uomo 23 anni, Matematica, intervista n. 10)

Da questo profilo emerge una tensione al desiderio di studiare (aspetto questo meno frequente negli uomini e più nelle donne, tant'è che alcuni autori hanno avanzato l'espressione sotto-scolarizzazione degli uomini e non sovra-scolarizzazione delle donne), ma che viene messo in crisi dall'importanza dei ritorni economici ai fini di una più solida credibilità sociale ed economica maschile.

Si è scritto fin qui dei partecipanti iscritti in matematica, di seguito si riportano le evidenze dell'analisi dell'intervista condotta su una studentessa di filosofia; anche questo corso di laurea misto per genere. A differenza delle studentesse di matematica, il futuro professionale sembra essere uno spazio incerto, non c'è un'idea ben precisa quanto piuttosto delle possibilità. L'insegnamento è escluso con forza, probabilmente opposizione questa rispetto a un modello di femminilità orientato alla cura. Immagina il dottorato come una possibilità condizionata da elementi esterni, per esempio la qualità del rapporto con il relatore che la segue con la tesi di laurea. Ciò però viene affiancato anche da aspirazioni professionali nel campo dell'editoria, o in settori amministrativi, lavori questi dove le donne costituiscono una percentuale cospicua. Il futuro non è descritto in termini di importanza per la carriera ma in termini di benessere relazionale. Emerge il desiderio e la speranza per la costruzione di un progetto di vita di coppia:

R: come immagini il tuo futuro professionale?

I: non so non so, oggi meglio non immaginarlo perché sennò mi arrabbio, non me lo immagino vado avanti giorno per giorno, cioè ho adottato anche un po' questa, adesso sono in un periodo che devo in cui devo fare non è che posso chiedermi farmi troppe domande, ho questi ultimi esami devo cioè il mio futuro è lo studio di domani, il trovare la tesi ragiono ho bisogno di ragionare un po' più a stretto giro ecco, me lo immagino non

lo so non lo so come me lo immagino, felice in un non lo so, come dire in un - spero non da sola ecco se dovessi immaginare di rimanere sola cioè nel senso non in coppia questo mi crea un po' di problemi è una cosa che mi piacerebbe realizzare ecco un matrimonio però non si sa come va la vita ecco

(Lilia, donna 25 anni, Filosofia, intervista n. 13)

Nella narrazione di questa giovane donna è come se la progettualità esistenziale passasse dal piano occupazionale, vissuto con incertezza e assenza di una passione che la possa guidare, al piano relazionale-affettivo che diviene contenitore di senso in mancanza di un progetto esistenziale e lavorativo chiaro e strutturato. Questa biografia, mostra come il genere quando non determina in modo univoco le scelte di vita ne modula forma e fiducia nella realizzabilità di determinate aspirazioni.

Conclusioni

Il presente lavoro ha analizzato le traiettorie formative e professionali di studenti e studentesse iscritti a corsi universitari in ambito STEM e umanistico (Ingegneria, Matematica, Servizio Sociale e Filosofia), con l'obiettivo di indagare come il genere continui a incidere, in forma spesso implicita, sulle scelte educative e sulle aspirazioni di carriera. L'analisi delle interviste biografiche ha evidenziato come, nonostante i progressi in termini di accesso paritario all'istruzione superiore, il genere agisca ancora come una matrice di differenziazione profonda. Esso influenza non solo le scelte formative, ma anche le rappresentazioni di sé, la costruzione delle aspettative future e le modalità di immaginare il lavoro.

Le biografie raccolte mostrano che la socializzazione primaria, in particolare quella familiare, gioca un ruolo centrale nella formazione dell'identità di genere e nelle aspirazioni professionali. Le famiglie rappresentano un potente dispositivo di trasmissione simbolica e materiale dei ruoli di genere, che si manifesta attraverso l'interiorizzazione di modelli culturali. La figura materna, soprattutto, appare cruciale nella riproduzione di un'identità femminile centrata sulla cura e sulla relazione. Le studentesse iscritte a Servizio Sociale, ad esempio, mostrano una forte identificazione con questa dimensione, riportando percorsi biografici connotati da una predisposizione all'aiuto e alla vicinanza emotiva. Al contrario, nei corsi di Ingegneria caratterizzati da una forte presenza maschile le giovani donne esprimono un'identità più ambivalente: da un lato l'ambizione personale e l'interesse per la scienza, dall'altro la permanenza di aspettative legate alla maternità e alla cura, spesso introiettate attraverso modelli familiari tradizionali.

Anche nei corsi definiti “misti”, come Matematica e Filosofia, le dinamiche di genere si manifestano in modo trasversale. Le studentesse, pur riconoscendo l'importanza della femminilità e della relazione nella loro biografia, tendono a esprimere una maggiore affinità con figure maschili (spesso i padri) che fungono da riferimenti formativi e professionali. L'habitus di genere interiorizzato fin dall'infanzia orienta così in modo profondo le disposizioni soggettive degli individui, influenzando le loro scelte anche quando queste sembrano formalmente libere.

In termini di aspirazioni professionali, la teoria della “Circumscription and Compromise” di Gottfredson (2004; 1981) aiuta a chiarire come le scelte siano il risultato di un processo di selezione e adattamento iniziato già nell'infanzia. Il concetto di Sé, centrale nella teoria, incorpora il genere come elemento identitario dominante (un master status appunto) che guida la valutazione di compatibilità tra sé stessi e le occupazioni possibili. Nel caso delle studentesse di Servizio Sociale, l'adesione a professioni di cura appare fortemente influenzata da modelli femminili esperiti nella vita quotidiana – madri casalinghe, impiegate nei servizi alla persona, assistenti sociali conosciute in contesti di fragilità – che contribuiscono a definire l'immaginario del “lavoro adatto”.

Le aspirazioni dei giovani iscritti a Matematica e Ingegneria delineano un diverso assetto. Gli uomini, in particolare, si riferiscono a modelli di ruolo maschili attivi in ambiti tecnici e professionali prestigiosi – padri tecnici o ingegneri – e immaginano carriere caratterizzate da sfida, autonomia, problem solving e riconoscimento sociale. Le donne in questi stessi contesti, invece, pur mostrando interesse per la dimensione teorica e progettuale, appaiono meno orientate verso aspetti tecnici e più esposte a vissuti di insicurezza, specialmente in ambienti percepiti come “maschili”. La tensione tra ambizioni personali e

aspettative di genere può diventare un ostacolo alla piena realizzazione delle potenzialità individuali.

Tuttavia, l'analisi ha anche evidenziato la presenza di scelte e aspirazioni atipiche, rese possibili da esperienze che rompono gli schemi convenzionali. L'esposizione a modelli di ruolo non stereotipati – per esempio donne autorevoli impegnate nella scienza oppure figure maschili coinvolte nella crescita culturale delle giovanissime donne – consente la costruzione di identità professionali più fluide e autonome.

In conclusione, l'università si configura come uno spazio potenzialmente emancipativo, ma ancora le scelte formative sembrano attraversate da elementi impliciti di riproduzione sociale e simbolica. Le diseguaglianze di genere non si esprimono soltanto in termini quantitativi, ma si radicano nei significati attribuiti alle scelte, nella costruzione delle aspirazioni, nei vincoli culturali e affettivi che condizionano l'immaginazione del futuro. Intervenire sulla segregazione di genere in ambito formativo e professionale significa quindi agire non solo sulle opportunità materiali, ma anche – e soprattutto – sulla dimensione culturale, simbolica e immaginativa delle traiettorie individuali.

Riferimenti bibliografici

Aksu, B. (2005). Barbie against Superman: Gender Stereotypes and Gender Equity in the Classroom. *Journal of Language and Linguistic studies*, 1(1), 12-21.

Andersen, I. G., & Smith, E. (2022, May). Social Contexts and Gender Disparities in Students' Competence Beliefs: The Role of Gender-Stereotypical Beliefs and Achievement Patterns in the Classroom for Students' Self-Concept in Gender-Stereotypical Subjects. In *Frontiers in Education* (7), 1-16. Frontiers Media SA.

Antecol, H., Eren, O., & Ozbeklik, S. (2015). The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School. *Journal of Labor Economics*, 33(1), 63-89.

Anthony, G. (2006). *Fondamenti di sociologia*. Il Mulino, Bologna.

Arace, A. (2021). Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica. *MinoriGiustizia*, (2020/3).

Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science Aspirations, Capital, and Family Habitus: How Families Shape Children's Engagement and Identification with Science. *American educational research journal*, 49(5), 881-908.

Bagnasco, A. (1997). Barbagli, M, Cavalli, A. *Corso di sociologia*. Il Mulino, Bologna.

Bainotti, L., & Torrioni, P. M. (2017). What Kind of Gender Socialization? Growing Up Within The Family: Paths of Social Construction of Female and

Male Identities. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 6(12), 190-217.

Balocchi, M. (2003). *Genere. Per leggere la società. Monografie. Scienze sociali*; (4), 1000-1025.

Bannikova, L. N., Boronina, L. N., & Kemmet, E. V. (2016). Gender Stereotypes and STEM-Education, in 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, 2016, 541-548.

Barone, C. (2010). La segregazione di genere all'università: il caso italiano in una prospettiva comparativa e diacronica. *Stato e mercato*, 30(2), 287-320.

Barone, C. (2011). Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education Across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of education*, 84(2), 157-176.

Barry, C. M., & Wentzel, K. R. (2006). Friend Influence on Prosocial Behavior: The Role of Motivational Factors and Friendship Characteristics. *Developmental psychology*, 42(1), 153.

Bellè, E., Bozzon, R., Murgia, A., Peroni, C., 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.

Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological review*, 88(4), 354.

Benedict, R. (2019). *Patterns of Culture*. Routledge, Londra.

Bertaux, D. (1999). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano, (a cura di Bichi, R.).

Besozzi, E. (2017). *Educazione e società*. Carocci editore, Roma.

Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2005). Do Faculty Serve as Role Models? The Impact of Instructor Gender on Female Students. *American Economic Review*, 95(2), 152-157.

Bianco, M. L. (2017). L'istruzione è una questione di genere. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 58(1), 31-62.

Bichi, R. (1999). Campo biografico e intelligibilità longitudinale. *Studi di sociologia*, 27-54.

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

Biemmi, I. (2017). La segregazione formativa: una cartina al tornasole delle disuguaglianze di genere in ambito scolastico-formativo. I. Biemmi & S. Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino: Rosenberg & Sellier, 57-69.

Blackburn, R. M., & Jarman, J. (2006). Gendered Occupations: Exploring the Relationship between Gender Segregation and Inequality. *International sociology*, 21(2), 289-315.

Blažev, M., Karabegović, M., Burušić, J., & Selimbegović, L. (2017). Predicting Gender-STEM Stereotyped Beliefs among Boys and Girls from Prior School Achievement and Interest in STEM School Subjects. *Social Psychology of Education*, 20, 831-847.

Bocchiaro, P., & Boca, S. (2002). Differenze di genere nelle professioni tecnico-scientifiche: un'analisi sul ruolo dell'autoefficacia e della minaccia indotta dallo stereotipo. *Giornale italiano di psicologia*, 29(3), 491-514.

Bourdieu, P. 1980b, Le capital social. Notes provisoire, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 31, pp. 2-3 in

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social science information*, 16(6), 645-668.

Bourdieu, P. (1983). *La distinction*, trad, it. *La distinzione*, Bologna: Il Mulino.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72.

Bourdieu, P., 1978, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. Barbagli, (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna.

Bourdieu, P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de minuit.

Bourdieu, P., 1980a, *Le sens pratique*, Paris, Les éditions de minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1964, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de minuit

Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1964, *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit

Brannon, L. (2011). *Gender: Psychological Perspective* (6. ed). Pearson, Londra.

Breda, T., Jouini, E., Napp, C., & Thebault, G. (2020). Gender Stereotypes can explain the Gender-Equality Paradox. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(49), 31063-31069.

Busch, F. (2020). Gender Segregation, Occupational Sorting, and Growth of Wage Disparities between Women. *Demography*, 57(3), 1063-1088.

Buss, D. M., Shackelford, T. K., Kirkpatrick, L. A., & Larsen, R. J. (2001). A Half Century of Mate Preferences: The cultural Evolution of Values. *Journal of marriage and Family*, 63(2), 491-503.

Cagnolati, A. (2014). Donne, maestre, giornaliste: la stampa pedagogica all'indomani dell'Unità d'Italia (1861-1865). *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (24), 17-27.

Carbone, A. (2018). Diventare maestra nell'Italia post-unitaria. All'origine del processo di femminilizzazione di una professione. *La camera blu*, 19, 93-106.

Cardador, M. T., Damian, R. I., & Wiegand, J. P. (2021). Does More Mean Less? Interest Surplus and the Gender Gap in STEM Careers. *Journal of Career Assessment*, 29(1), 76-97.

Carrell, S. E., Page, M. E., & West, J. E. (2010). Sex and Science: How Professor Gender Perpetuates the Gender Gap. *The Quarterly journal of economics*, 125(3), 1101-1144.

Cesareo, V. (1993). *Sociologia: teorie e problemi* (Vol. 19). Vita e pensiero.

Chen, J. M., & Moons, W. G. (2015). They won't listen to Me: Anticipated Power and Women's Disinterest in Male-Dominated Domains. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18(1), 116-128.

Cheryan, S., & Plaut, V. C. (2010). Explaining Underrepresentation: A Theory of Precluded Interest. *Sex roles*, 63, 475-488.

Cheryan, S., Plaut, V. C., Handron, C., & Hudson, L. (2013). The Stereotypical Computer Scientist: Gendered Media Representations as a Barrier to Inclusion for Women. *Sex roles*, 69, 58-71.

Cobalti, A. (1998). *Sociologia dell'educazione. Teorie e ricerche sul sistema scolastico*. Franco Angeli, Milano.

Colella, F., Monticelli, A., & Falci, L. (2024). La socializzazione delle giovani donne nella complessità sociale: leadership, diversità e stereotipi nel confronto

tra STEM e SSH. In *Female Role Models e pari opportunità. Leadership, socializzazione e progettualità oltre gli stereotipi*.

Collins, R. (1992). *La teoria multidimensionale del conflitto e la stratificazione*. Il Mulino, Bologna.

Colombo, M. (2012). Sogni di genere disuguaglianze e risorse nel futuro immaginato degli adolescenti. *Studi di sociologia*, 77-90.

Comber, O., Motschnig, R., Göbl, B., Mayer, H., & Ceylan, E. (2021). Exploring Students' Stereotypes Regarding Computer Science and Stimulating Reflection on Roles of Women in IT, in, *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-9.

Connell, R. (2011). *Questioni di genere*. Il Mulino.

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il mulino

Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math–Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child development*, 82(3), 766-779.

De Beauvoir, S. (2013). *Il secondo sesso*. Il saggiatore, Milano.

De Beni, R., Carretti, B., Moe, A., & Pazzaglia, F. (2008). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali* (pp. 1-229). Il Mulino, Bologna.

De Coro, A., & Ortu, F. (2014). *Psicologia dinamica: i modelli teorici a confronto*. Laterza, Roma-Bari.

de Lurdes Cardoso, M. (2002). Studies of Portuguese and British Primary Pupils Learning Science Through Simple Activities in the Home. *International Journal of Science Education*, 24(1), 47-60.

Dee, T. S. (2004). Teachers, Race, and Student Achievement in a Randomized Experiment. *Review of economics and statistics*, 86(1), 195-210.

Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? *American Economic Review*, 95(2), 158-165.

Dee, T. S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human resources*, 42(3), 528-554.

Demaziere, D. (1997). Dubar C. (2000) Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche, trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano (ed. or. 1997).

Di Franco, G. (2010). Il campionamento nelle scienze umane. Teoria e pratica: Teoria e pratica. FrancoAngeli.

Di Nuovo, S. (2011). Differenze di genere: dal biologico al sociale. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, (3), 127-140.

dispositions versus social rules, «*American Psychologist*», 54, pp. 408-423.

Dubar, C. (2004). La socializzazione: come si costruisce l'identità sociale. Il Mulino, Bologna.

Eagly A.H., Wood W. (1999), The origins of sex differences in human behavior: evolved

Eagly, A. H. (1997). Sex Differences in Social Behavior: Comparing Social Role Theory and Evolutionary Psychology. *American Psychologist*, 52(12), 1380-1383.

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social Role Theory. *Handbook of theories of social psychology*, 2, 458-476.

Eble, A., & Hu, F. (2020). Child Beliefs, Societal Beliefs, and Teacher-Student Identity Match. *Economics of Education Review*, 19(152), 1-65.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-School Involvement During the Early Adolescent Years. *Teachers college record*, 94(3), 568-587.

Fadda, D., Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2023). Disuguaglianze nella scuola italiana. Cosa dice la ricerca. Quaderni Fondazione Cariplo, 43.

Fennema, E. H., & Sherman, J. A. (1978). Sex-Related Differences in Mathematics Achievement and Related Factors: A further Study. *Journal for Research in Mathematics education*, 9(3), 189-203.

Fennema, E., & Sherman, J. (1977). Sex-Related Differences in Mathematics Achievement, Spatial Visualization and Affective Factors. *American Educational Research Journal*, 14(1), 51-71.

Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments Designed to Measure Attitudes Toward the Learning of Mathematics by Females and Males. *Journal for research in Mathematics Education*, 7(5), 324-326.

Galimberti, U. (1999). *Dizionario di psicologia*. Le Garzantine, Milano.

Gambardella, D., & De Feo, A. (2009). Valutazione sociale delle occupazioni, femminilizzazione e effetti di genere. *Sociologia del lavoro*, 112, 99-116.

Gelli, B. (2009). *Psicologia delle differenze di genere. Soggettività femminili tra vecchi pregiudizi e nuova cultura*. Franco Angeli, Milano.

Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016). Who Believes in Me? The Effect of Student–Teacher Demographic Match on Teacher Expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209-224.

Giannini M. (1998), Ingegneri al femminile. Il contributo delle donne alla trasformazione del gruppo professionale, in M. Giannini, E. Minardi (a cura di) (1998), *I gruppi professionali ("Sociologia del lavoro"*, 70-71), Franco Angeli, Milano.

Giannini, M., Gori, A., & Dinoto, I. (2010). Identità nazionale, europea, regionale e stereotipi in un campione di studenti italiani. *Psicologia sociale*, (2), 257-278.

Giberti, C. (2019). Differenze di genere in matematica: dagli studi internazionali alla situazione italiana. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, (5), 44-69.

Giddens, A., Sutton, P. W., Baldini, M., & Barbagli, M. (2014). *Fondamenti di sociologia*. Il mulino, Bologna.

Global Gender Gap Report (2023). In World Economic Forum, Geneva.

Gong, J., Lu, Y., & Song, H. (2018). The Effect of Teacher Gender on Students' Academic and Non-Cognitive Outcomes. *Journal of Labor Economics*, 36(3), 743-778.

Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Why do Women Opt out? Sense of Belonging and Women's Representation in Mathematics. *Journal of personality and social psychology*, 102(4), 700-717.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545.

Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 71-100.

Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 2-50.

Hausmann, R., Tyson, L. D., & Zahidi, S. (2006). The Global Gender Gap. In World Economic Forum, Geneva.

Hoffman, M., Gneezy, U., & List, J. A. (2011). Nurture Affects Gender Differences in Spatial Abilities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(36), 14786-14788.

Hoffmann, F., & Oreopoulos, P. (2009). A Professor Like Me: The Influence of Instructor Gender on College Achievement. *Journal of human resources*, 44(2), 479-494.

Horney, K. (1926). "La fuga dalla femminilità: il complesso di mascolinità nelle donne come viene considerato dagli uomini e dalle donne", in *Psicologia della differenza di genere: soggettività femminili tra vecchi pregiudizi e nuova cultura* (2022), Franco Angeli, Milano.

Huppatz, K., & Goodwin, S. (2013). Masculinised Jobs, Feminised Jobs and Men's 'Gender Capital' Experiences: Understanding Occupational Segregation in Australia. *Journal of Sociology*, 49(2-3), 291-308.

Jarman, J., Blackburn, R. M., & Racko, G. (2012). The Dimensions of Occupational Gender Segregation in Industrial Countries. *Sociology*, 46(6), 1003-1019.

Keller, K., & Menon, V. (2009). Gender Differences in the Functional and Structural Neuroanatomy of Mathematical Cognition. *Neuroimage*, 47(1), 342-352.

Krapp, A. (2007). An Educational–Psychological Conceptualisation of Interest. *International journal for educational and vocational guidance*, 7, 5-21.

Kurtz-Costes, B., Rowley, S. J., Harris-Britt, A., & Woods, T. A. (2008). Gender Stereotypes about Mathematics and Science and Self-Perceptions of

Ability in Late Childhood and Early Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(3), 386-409.

Lim, J., & Meer, J. (2017). The Impact of Teacher–Student Gender Matches: Random assignment Evidence from South Korea. *Journal of Human Resources*, 52(4), 979-997.

Lim, J., & Meer, J. (2020). Persistent Effects of Teacher–Student Gender Matches. *Journal of Human Resources*, 55(3), 809-835.

Lingiardi, V., & Gazzillo, F. (2014). *La personalità ei suoi disturbi. Valutazione clinica e diagnosi al servizio del trattamento*. Raffaello Cortina, Milano.

Makarova E, Aeschlimann B and Herzog W. (2019) The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations. *Frontiers Education*. 4(60), 1-11.

Maloshonok, N. (2022). Harm not Only Females: Math-Gender Stereotypes and Engagement of Engineering Students at Russian Universities. *European Journal of Engineering Education*, 47(6), 1197-1215.

Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali* (a cura di Pavsic R., Pitrone M. C.). Il Mulino, Bologna.

Master, A. (2021). Gender Stereotypes Influence Children's STEM Motivation. *Child Development Perspectives*, 15(3), 203-210.

Master, A., & Meltzoff, A. N. (2016). Building Bridges Between Psychological Science and Education: Cultural Stereotypes, STEM, and Equity. *Prospects*, 46(2), 215-234.

Masullo G., Monaco S., Popolla M. (2022). Sessualità, in Manuale di educazione al genere e alla sessualità (a cura di) Corbisiero, F., e Nocenzi M. Utet, Torino.

Mazzola, G. G. Il tempo e le storie di vita nella postmodernità: conoscere mondi sociali attraverso la ricerca biografica. Esperienze Sociali.

Miola, L., Meneghetti, C., Pazzaglia, F., & van der Ham, I. (2023). Gender-Related Differences in Environment Learning: Examining Task Characteristics and Spatial Beliefs. *Learning and Individual Differences*, 106, 102342.

Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-Specific Teacher Expectations in Reading. The Role of Teachers' Gender Stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220.

Muralidharan, K., & Sheth, K. (2016). Bridging Education Gender gaps in Developing Countries: The Role of Female Teachers. *Journal of Human Resources*, 51(2), 269-297.

Niederle, M., & Vesterlund, L. (2008). Gender Differences in Competition. *Negotiation Journal*, 24(4), 447-463.

Nocenzi M., Corbisiero F., Deriu F., Gallo R., Gianturco G. (2022). Futuro: in Manuale di educazione al genere e alla sessualità (a cura di) Corbisiero, F., e Nocenzi M. Utet, Torino.

Nocenzi M., Corbisiero F., Deriu F., Gallo R., Gianturco G., (2022). Futuro, in Manuale di educazione al genere e alla sessualità (a cura di) Corbisiero, F., e Nocenzi, M. Utet, Torino.

Nocenzi, M., & Corbisiero, F., & Monaco, S., & Piloizzi, A., (2022). Come si definisce il genere, in Manuale di educazione al genere e alla sessualità (a cura di) Corbisiero, F., e Nocenzi M. Utet, Torino.

Nodari, R. (2022). Gli stereotipi e la discriminazione linguistica, in ConcertAzioni: per una trasformazione interdipendente e cooperativa dei contesti educativi (a cura di) Milani, M., e Tosi Cambini S. EditPress, Firenze.

Pantalone, M., Soregotti, C., & Zanon, V. (2021). Lo stereotipo di genere nel servizio sociale. Esiti di una survey nazionale sugli assistenti sociali. In "cura, relazione, professione: questioni di genere nel servizio sociale" (pp. 116-134). FrancoAngeli.

Parsons T., Bales R.F (1956), Family Socialization and Interaction Process, Routledge, London (trad. it. Famiglia e socializzazione, Mondadori, Milano 1974).

Parziale, F. (2012). Genere e diseguaglianze sociali. Bonanno, Acireale.

Parziale, F. (2016). Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia. FrancoAngeli, Milano.

Parziale, F., & Pastori, V. (2018). L'istruzione come risorsa di inclusione sociale delle donne. Sociologia della ricerca sociale, 115, 45-67.

Pastori, G. (2023). Quel che resta della riforma Gentile. A cento anni la matrice gentiliana nella scuola italiana è ancora viva? SCUOLA DEMOCRATICA, 3(2023), 567-578.

Pellerone, M. (2011). Identità in transizione e compiti di sviluppo. Attitudini, interessi e stili decisionali nel percorso di scelta adolescenziale. Bonanno, Acireale.

Perera, L. D. H. (2014). Parents' Attitudes Towards Science and their Children's Science Achievement. International Journal of Science Education, 36(18), 3021-3041.

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

Plante, I., Theoret, M., & Favreau, O. E. (2009). Student Gender Stereotypes: Contrasting the Perceived Maleness and Femaleness of Mathematics and Language. *Educational psychology*, 29(4), 385-405.

Plasman, J., Gottfried, M., Williams, D., Ippolito, M., & Owens, A. (2021). Parents' Occupations and Students' Success in Stem Fields: A systematic Review and Narrative Synthesis. *Adolescent Research Review*, 6, 33-44.

Puhani, P. A. (2018). Do Boys benefit from Male Teachers in Elementary School? Evidence from Administrative Panel Data. *Labour Economics*, 51, 340-354.

Raabe, I. J., Boda, Z., & Stadtfeld, C. (2019). The Social Pipeline: How Friend Influence and Peer Exposure Widen the STEM Gender Gap. *Sociology of Education*, 92(2), 105-123.

Riegle-Crumb, C., & Morton, K. (2017). Gendered Expectations: Examining how Peers Shape Female Students' Intent to pursue STEM Fields. *Frontiers in psychology*, 8, 329.

Rosti, L. (2006). La segregazione occupazionale in Italia, in *Questioni di genere, questioni di politica, trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*. Carocci, Milano.

Ryan, M. K., & Haslam, S. A. (2005). The glass cliff: Evidence that Women are Over-Represented in Precarious Leadership Positions. *British Journal of management*, 16(2), 81-90.

Santoro, M. (2014). Effetto Bourdieu. La sociologia come pratica riflessiva e le trasformazioni del campo sociologico. *Rassegna italiana di sociologia*, 55(1), 5-20.

- Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Il mulino, Bologna.
- Savinskaya, O. B., Lebedeva, N. V., & Vilkova, K. A. (2022). Gender Stereotypes and Women's Strategies in Higher STEM Education: A Review of the Interdisciplinary Field. *Journal of Social Policy Research*, 20(3), 505-520.
- Schizzerotto, A., & Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Il mulino.
- Schneider, D. J. (2004). *The Psychology of Stereotyping* New York: Guilford.
- Schuster, C., & Martiny, S. E. (2017). Not Feeling Good in STEM: Effects of Stereotype Activation and Anticipated Affect on Women's Career Aspirations. *Sex Roles*, 76(1), 40-55.
- Šimunović, M., & Babarović, T. (2020). The Role of Parents' Beliefs in Students' Motivation, Achievement, and Choices in the STEM Domain: a Review and Directions for Future Research. *Social Psychology of Education*, 23, 701-719.
- Šimunović, M., & Babarović, T. (2021). The Role of Parental Socializing Behaviors in Two Domains of Student STEM Career Interest. *Research in Science Education*, 51, 1055-1071.
- Smith, E. R., Mackie, D. M. (1998). *Psicologia sociale*. Zanichelli.
- Smyth, E., & Darmody, M. (2009). 'Man Enough to Do it'? Girls and Non-Traditional Subjects in Lower Secondary Education. *Gender and Education*, 21(3), 273-292.
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.

Swiss, D. J., & Walker, J. P. (1993). *Women and the Work/Family Dilemma: How Today's Professional Women are Finding Solutions*. J. Wiley.

Torns, T. Moreno, S., Borràs, V., Carrasquer, P. (2012). Mercato del lavoro e immigrazione in Spagna: disuguaglianze di genere e di etnia. *Cambio: rivista sulle trasformazioni sociali*: 3, 1, 2012, 79-90.

Trisciuzzi, M. T. (2022). "Le operaie dell'alfabeto". Le maestre elementari italiane tra emancipazionismo, suffragismo e socialismo. *Gli Argonauti. Rivista di Studi Storico-Educativi e Pedagogici*, 2(1), 81-97.

Valentino, L. (2020). The Segregation Premium: How Gender Shapes the Symbolic Valuation Process of Occupational Prestige Judgments. *Social Forces*, 99(1), 31-58.

Veutro, M. F. (2020). Il corpo desiderato: differenze di genere. *Società Mutamento Politica*, 113-127.

Wang, G., Zhang, S., & Cai, J. (2021). How are Parental Expectations Related to Students' Beliefs and Their Perceived Achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 108(3), 429-450.

Wang, M. T., & Degol, J. (2013). Motivational Pathways to STEM Career Choices: Using Expectancy–Value Perspective to Understand Individual and Gender Differences in STEM Fields. *Developmental review*, 33(4), 304-340.

Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring Sex Stereotypes: A Multination Study* (Rev. ed.). Sage Publications, Inc.

Williams, J. E., Satterwhite, R. C., & Best, D. L. (1999). Pancultural Gender Stereotypes Revisited: The Five Factor Model. *Sex roles*, 40(7), 513-525.

Winters, M. A., Haight, R. C., Swaim, T. T., & Pickering, K. A. (2013). The Effect of Same-Gender Teacher Assignment on Student Achievement in the

Elementary and Secondary Grades: Evidence from Panel Data. *Economics of Education Review*, 34, 69-75.

Yang X., Gao C. (2019) Missing Women in Stem in China: An Empirical Study from the Viewpoint of Achievement Motivation and Gender Socialization. *Research in Science Education*, 51 (6): 1–19.

Zanchi, F., & Watson, P. (2024). The Influence of Peers on the Gender Divide Within Secondary Technology Education in Aotearoa, New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 1-17.

Sitografia

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. Strutture dei sistemi educativi europei 2017/18: Diagrammi. Eurydice Facts and Figures. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea. [URL: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Strutture_sistemi_educativi_2017_2018_diagrammi.pdf].

INVALSI (2019), Rapporto Nazionale 2019: Le prove 2019 a colpo d'occhio. [URL: <https://www.invalsiopen.it/risultati/archivio-risultati-invalsi/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>]

Istat (2015). Come cambia la vita delle donne 2004 – 2014. Istituto Nazionale di Statistica. [URL: <https://www.istat.it/it/files/2015/12/come-cambia-la-vita-delle-donne.pdf?title=Come+cambia+la+vita+delle+donne+-+22%2Fdic%2F2015+-+Volume+%28pdf%29.pdf>]

Istat (2022). Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2021. Istituto Nazionale di Statistica. [URL: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno->

[2022/#:~:text=Migliora%20il%20tasso%20di%20occupazione,%2C1%20punti%20sul%202021\)"\]](#)

Ministero dell'Università e della Ricerca: Portale dei dati dell'istruzione superiore. Dati per bilancio di genere: <https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/dati-per-bilancio-di-genere> .

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. [URL: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.]

Sapienza Università di Roma: Bilancio di genere 2023. (2023). (a cura di) Scognamiglio G., Caglioti E., Corsi M., Giannini A, M., Nocenzi M., Paoloni P., Salinetti G. [URL: https://www.uniroma1.it/sites/default/files/field_file_allegati/bilancio_di_genere_2023.pdf].

Unesco. (2012). *International standard classification of education (ISCED) 2011*. UNESCO. [URL: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>]

UNESCO. (2015). *International Standard Classification of Education. Fields of education and training 2013 (ISCED F 2013). Detailed field descriptions*. UNESCO Institute for Statistics. [URL: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>]

