

**Trasformazioni organizzative e percorsi di apprendimento per  
“validare” *bias* e stereotipi *di genere*. Il caso del Dipartimento  
con il “bollino rosa” / Organizational Transformations and  
Learning Paths to “Validate” Gender Bias and Stereotypes.  
The case of the Department with the “pink stamp”**

Francesca Bianchi

Università degli Studi di Siena, Italia

Loretta Fabbri

Università degli Studi di Siena, Italia

Alessandra Romano

Università degli Studi di Siena, Italia

---

## **Abstract**

The contribution outlines the results of an exploratory case study carried out in the academic year 2017-18 on 50 female students of the Department of Education. In the first phase participatory observations, focus groups and semi-structured interviews were conducted. In the second phase organisational devices, methodological paths and system actions were developed to support students of the Degree Course in Education to validate culturally assimilated representations on the identity and professional role of educators. The marked female prevalence in the Degree Course (in a Department with 92% of female students out of the total enrolment) was discussed: this meant the construction of useful setting and paths that allow the female students to develop professional identities free from prejudices. Starting from the results, programs of career counselling have been developed that focus on gender and seek to strengthen their career paths and increase their employability. Moreover, collaborative multi-stakeholder research models have been introduced, involving students, researchers and institutional figures, to produce educational/organizational changes in the Department.

**Keywords:** gender, collaborative research, career and professional identity, transformative learning.

## **1. Introduzione<sup>1</sup>**

Il contributo presenta uno studio di caso esplorativo su dispositivi organizzativi, percorsi metodologici e azioni di sistema utili a supportare studentesse e studenti del Corso di Laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Siena nella messa in discussione di assunti dati per scontati e culturalmente assimilati su genere, identità e ruolo professionale di educatrici/educatori e formatrici/formatori.

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto di un lavoro comune delle autrici. Solo per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che Loretta Fabbri è autrice del par. 1. Introduzione e del par. 6. Conclusioni, Francesca Bianchi è autrice del par. 2. Lo scenario: femminilizzazione delle professioni educative e stereotipi di genere e del par. 3. Il Dipartimento a bollino "rosa", Alessandra Romano è autrice del par. 4. Le fasi della ricerca e del par. 5. Che genere di professione?.

Il *framework* teorico-concettuale che fa da sfondo allo studio si àncora ai costrutti di stereotipo e pregiudizio (Allport 1973; Mazzara 1997), identità e ordine di genere (Piccone Stella e Saraceno 1996; Connell 2011), segregazione formativa e occupazionale (Besozzi 2003; Colombo 2003 e 2009; Biemmi e Leonelli 2016; Bianco 1997), apprendimento informale (Marsick e Watkins 2018), apprendimento trasformativo (Mezirow 2003; Cranton e Taylor 2012), ricerca collaborativa e partecipativa (Shani *et al.* 2014a e 2014b), e si interseca con i concetti di posizionamento (Harrè 2003) e gli approcci socio-costruttivisti e femministi all'identità di genere (Johnson-Bailey e Misawa 2017).

L'argomentazione che qui si delinea è la costruzione del *genere* come processo, un farsi quotidiano di dispositivi di sapere e potere, nelle interazioni con se stessi e gli altri, nell'immagine che sviluppiamo di noi e del mondo, nel rapporto con le istituzioni e la cultura. Il genere si traduce in un costrutto relazionale la cui utilità principale consiste nell'esplorare come alle donne siano attribuite caratteristiche femminili e agli uomini maschili. È altresì una pratica sociale che posiziona le persone in contesti di potere asimmetrico (Bruni *et al.* 2000).

Il ricorso a questi riferimenti permette di svelare l'arbitrarietà delle differenze e delle attribuzioni di genere e di evidenziarne il significato storico, situato e culturalmente costruito, soprattutto in termini di pratiche relazionali, discorsive e di reciproco posizionamento (Davies e Harrè 1990; Poggio 2006). Indica, inoltre, possibili traiettorie e strumenti per lavorare in termini critico-emancipativi per una de-assolutizzazione e de-ideologizzazione del genere. Analizzare, decostruire e sovvertire i posizionamenti impliciti nel discorso sul genere apre la strada alla possibilità di emanciparsi dalle distorsioni tacite, guadagnando prospettive di significato più consapevoli e negoziate (Mezirow 2003). Del resto, le posizioni dominanti e subordinate sono assunte, modificate e imposte all'interno di processi in cui qualsiasi interpretazione è transitoria e continuamente rinegoziabile (Gherardi 1998 e 2019).

Come ricercatrici interessate ai temi dell'orientamento di genere, dell'apprendimento trasformativo (Mezirow 2003; Taylor e Cranton 2012), delle metodologie attive di sviluppo (Fabbri 2007), e degli approcci post-femministi (Gherardi 2019), abbiamo prediletto un approccio di tipo decostruzionista e post-strutturalista, volto a fornire strumenti per rendere oggetto di riflessione critica i processi di acquisizione di prospettive distorte

*relative al genere* su prefigurazioni professionali e aspettative di carriera di futur\* professionist\* dell'educazione. Volevamo offrire loro percorsi di apprendimento con dispositivi metodologici utili ad analizzare come le distorsioni impattano sulle proprie aspirazioni e prefigurazioni professionali. La finalità era accompagnarli verso identità professionali sfidanti e l'instaurarsi di un rapporto con sé e con gli altri più aperto alla diversità e meno stigmatizzante verso tutto ciò che devia dalla norma (Ghigi 2018).

## **2. Lo scenario: femminilizzazione delle professioni educative e costruzioni stereotipate di genere**

Sebbene l'acquisizione dell'identità di genere si accompagni alle contraddizioni tipiche del processo di sviluppo e ad un ruolo attivo esercitato dal soggetto che apprende nel processo di socializzazione, è costante il confronto con i diversi regimi di genere delle istituzioni con cui entra in contatto. Ciascun individuo costruisce fin dalla prima infanzia una propria identità di genere – il genere cioè viene realizzato dall'attore sociale – ma lo fa muovendosi all'interno di strutture e processi che ne informano le possibilità di azione, espressione e sentimento. Inoltre l'appartenenza ad una categoria sessuale, e le connotazioni di genere ad essa associate, non sono una maschera che possiamo indossare e abbandonare a piacimento e nemmeno un ruolo da cui possiamo facilmente distanziarci ma un'identità incorporata che realizziamo continuamente (Sassatelli 2011). Le relazioni di genere sono in continua costruzione nella nostra vita quotidiana: gli individui vengono identificati in termini di genere e mettono in pratica rapporti di dominio, deferenza, antagonismo, solidarietà anche nel corso di conversazioni che solo apparentemente riguardano argomenti diversi. Si apprende una certa competenza di genere imparando “a tirare avanti” cioè a negoziare l'ordine di genere, adottando una determinata identità ed eseguendo determinate *performance* di genere anche prendendo le distanze da questa identità e scherzando sulla propria *performance* (Connell 2011).

In questo scenario, la letteratura sulle rappresentazioni sociali dei generi restituisce tuttora un quadro fortemente stereotipato seguendo il quale sono attribuite al genere maschile qualità come indipendenza, propensione al rischio, forza, competitività, attitudine al comando, preferenza per scienza e tecnica mentre sono ricondotte al genere femminile

qualità come propensione alla cura degli altri, collaborazione, bisogno di protezione, predisposizione all'obbedienza, paura, influenzabilità (Ghigi 2018). Studi storici, filosofici, sociologici, antropologici hanno mostrato, nel corso del tempo, come l'assegnazione delle donne al contesto domestico e di cura e la loro esclusione dalla vita politica e dalla sfera pubblica abbia rappresentato uno strumento di discriminazione e asservimento che ha finito per alimentare forti disuguaglianze sul piano economico, politico, simbolico ed emotivo. Si tratta di un'asimmetria che è stata resa accettabile attraverso la sua naturalizzazione, rintracciandone cioè le ragioni all'interno di un'origine essenziale, biologica e pre-sociale. Tale opera di naturalizzazione è stata mantenuta e riprodotta nelle pratiche e nei discorsi comuni, in modo tacito ma sistematico (*Ibidem*). Affrontare il tema del genere implica quindi considerare la dimensione del potere e dell'oppressione femminile in diversi ambiti. Si tratta di un potere tenace che opera a livello organizzativo e istituzionale ma anche in modo diffuso e discorsivo, sotto forma di disciplina e con un impatto diretto sui corpi degli individui, sulla loro identità e sul senso che essi stessi attribuiscono al posto che occupano nel mondo (Connell 2011).

Malgrado l'emancipazione da certi discorsi dell'ordine simbolico dominante di genere consenta di riconoscere e tacciare gli stereotipi più abusati, quali quello della donna "solo angelo del focolare" o "solo corpo erotizzato" e dell'uomo "solo dominatore" o "solo combattente", risulta facile evidenziare genderismi e rappresentazioni ritualizzate della maschilità e della femminilità. Le ricerche mostrano come la permanenza di stereotipi di genere sia dura da estirpare (Colombo 2009). I modelli di femminilità stereotipati che vengono diffusi traggono linfa vitale da una cultura che, seppure non più monolitica e statica, appare comunque potentemente radicata e caratterizzata da un sistema di credenze coerenti, rafforzate da "stimoli facilitatori" esterni quali istituzioni, informazioni, mass media, servizi (Ghigi e Sassatelli 2018; Giomi e Magaraggia 2017; Rizzo 2018). Le stesse indagini Istat sui valori degli italiani mostrano come continuano a essere diffusi stereotipi a proposito dei ruoli di genere. Tra i più comuni troviamo infatti: "per l'uomo, più che per la donna, è molto importante avere successo nel lavoro" (32,5%) ed anche "gli uomini sono meno adatti a occuparsi delle faccende domestiche" (31,5%) o "è l'uomo a dover provvedere alle necessità economiche della famiglia" (27,9%) (Istat 2018).

Per tale motivo, se i pregiudizi si formano attraverso le tappe di acquisizione dei significati e delle rappresentazioni veicolate culturalmente da parte di bambini e bambine ma anche attraverso “il modo in cui il contesto sociale plasma la costruzione delle conoscenze, mettendo a disposizione una maggiore o minore varietà di informazioni segnate da motivazione e appropriatezza”, serve sviluppare “uno sguardo critico su una pluralità di elementi che possono fungere da tassello delle costruzioni culturali dei bambini: dal comportamento degli adulti significativi, al linguaggio, ai libri, ai mass media” (Ghigi 2018, 45-46; Biemmi 2010; Ghigi e Sassatelli 2018).

Considerando l'identità femminile, il dibattito scientifico mostra come un ruolo rilevante, in termini di ricadute sulla strutturazione di sé in quanto donna, sia esercitato dalla *cultura cattolica*. Tale cultura condiziona ancora oggi il modo di stare insieme di uomini e donne: anche chi suppone di allontanarsi dal mondo di chi crede e di essere indifferente o immune alle sue ricadute sulla propria biografia, in realtà vive il medesimo *imprinting culturale* e anzi lo subisce con tanta più efficacia quanto meno lo comprende e lo sottopone a pensiero critico (Rizzo 2018; Murgia 2011).

Gran parte delle asimmetrie esistenti dipendono poi da condizioni materiali e strutturali (accanto a quelle culturali), a partire dalle carenze del sistema di welfare, passando poi per il familismo presente nel sistema di protezione sociale o le disparità di retribuzione e di prestigio delle professioni in cui tende a prevalere un solo genere. Se le donne occupano posizioni svantaggiate nel mercato del lavoro e/o posizioni di minore prestigio e retribuzione, ciò dipende anche dal fatto che ci si aspetta che siano più portate a professioni legate alla cura della persona (che sono tra quelle generalmente “poco retribuite e poco qualificate”) (Ghigi 2018; Sassatelli 2011).

È un dato consolidato che siano maggiormente le donne a scegliere percorsi di studio e traiettorie professionali affini alle professioni educative. Quali sono i fattori che incidono su questa scelta? Quanto questa scelta è consapevole e quanto è frutto di apprendimenti pre-critici connessi alle attese sul genere? Le professioni educative, coerenti con l'idea della cura e dell'assistenza, ben rientrano, tradizionalmente, nelle aspettative lavorative considerate compatibili con la gestione familiare oltre che legittimate all'interno dei contesti sociali. È allora necessario considerare questa dimensione e, anzi, assumerla come punto di partenza per la nostra analisi dal momento che “tener conto del genere non

significa solamente aggiungere ai nostri dati un dato prima trascurato ma aprire una prospettiva diversa sul panorama dei dati nel suo complesso...si tratta di riesaminare criticamente l'insieme" (Piccone Stella e Saraceno 1996, 10). Occorre cioè cercare di scardinare l'ordine di genere ormai sedimentato nella nostra società (Connell 2011; Bimbi 2003), tematizzando le distorsioni e i condizionamenti pre-critici che possono essere sottesi ad una scelta universitaria e professionale.

Ricorriamo qui all'espressione approcci critico-emancipativi all'educazione di genere per indicare la ricerca di dispositivi per analizzare "l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messo in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti...) in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei/le giovani e giovanissimi/e". Le agenzie di socializzazione ricoprono un ruolo significativo per l'educazione di genere poiché i gruppi sociali, culturali, religiosi, politici così come gli amici, i gruppi sportivi, compiono tutti un'opera di educazione al "modellamento di genere" (Biemmi e Leonelli 2016, 46). Tuttavia, in un'accezione più ristretta e riflessiva, l'educazione di genere prevede percorsi ad hoc "finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità di genere, ai ruoli e alle relazioni di genere, e promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità" (Ivi, 47). Insomma, si tratta di un insieme di strumenti e metodi che possono essere usati per contrastare le disuguaglianze e le discriminazioni, promuovendo la cittadinanza della pluralità, lo sviluppo delle abilità relazionali in un dialogo costante con le proprie e altrui aspirazioni. L'educazione di genere può essere inoltre considerata come un'attività di *empowerment* personale dal momento che consente di esplicitare i propri bisogni e intraprendere azioni mirate per soddisfarli, contribuendo ad acquisire competenze sociali e relazionali (Biemmi 2014). Ancora, educare al genere significa "svelare il carattere storico, appreso e contingente di ogni performance di genere e aprire la strada al cambiamento per divenire donne e uomini capaci di sfidare quell'ordine simbolico apparentemente così cristallizzato e obsoleto" (Gamberi 2015, 21). È un'azione che implica educare a 'disfare il genere' mostrando come le differenze tra donne e uomini, visibili in una data società, siano state costruite collettivamente da parte di ognuno di noi e come la gerarchia di valori che esse esprimono

in ogni ambito umano, prevalentemente a vantaggio del maschile, possa essere messa in discussione e modificata.

Risulta quindi cruciale sviluppare processi educativi così connotati anche in un contesto come quello universitario, un ambito che non può fare a meno di porsi l'obiettivo di educare a una visione aperta e equa, rendendo nota la presenza di stereotipi e pregiudizi, e cercando di mettere a punto strategie per ridurre i processi di generalizzazione e la loro impermeabilità all'esperienza: dal momento che gran parte della differenza non è di origine biologica ma dovuta al modo in cui si cresce come giovani uomini o giovani donne, ai significati del maschile e del femminile che la società ha forgiato, molto si può fare per le pari opportunità intervenendo sugli stereotipi che governano l'educazione e i meccanismi di selezione e accesso al mercato del lavoro (Ghigi 2018). Anche dal punto di vista delle strategie di orientamento va considerato che l'identificazione di un progetto professionale e personale si lega strettamente alla dimensione di genere: le scelte formative sono frutto della riflessione che ogni individuo svolge rispetto alla propria identità di genere, così come delle proiezioni che gli altri fanno su di noi tenendo conto di tale dimensione<sup>2</sup> (Venera 2014).

Venendo specificamente al percorso universitario, quali sono le aspettative e gli orizzonti professionali di giovani che si iscrivono a un Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione? Come si rappresentano il presente e come immaginano il futuro? Di quali modelli di genere sono portatori e portatrici studenti e studentesse? È da questi specifici interrogativi che si è partite per mettere a punto un progetto a forte valenza trasformativa.

### **3. Il Dipartimento a “bollino rosa”**

Lo studio di caso ha riguardato un progetto di ricerca su dispositivi a supporto dello sviluppo dell'identità professionale di educatori/educatrici e si è articolato nel corso del

---

<sup>2</sup> Per tale motivo, occorrerebbe considerare l'intero curriculum personale dei giovani e delle giovani, a partire dalla scuola dell'infanzia, tenendo conto di aspettative sociali, visione e proiezione di sé nel mondo, sviluppo di abilità logiche, autostima e autoefficacia (Colella 2015).

triennio 2016-2019 coinvolgendo più di 250 studentesse e studenti. Grazie a un lavoro congiunto tra la Presidente del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, la Delegata all'orientamento del Dipartimento e una ricercatrice interessata agli studi sul *gender diversity management*, sono state oggetto di *inquiry* e di approfondimento le metodologie e i dispositivi utili a coltivare nelle studentesse e negli studenti processi di apprendimento essenziali per tematizzare e (cercare di) scardinare l'ordine di genere tradizionalmente percepito. Nel farlo, si è optato per un approccio *gender-sensitive* ovvero un approccio flessibile che pone attenzione ai meccanismi di formazione delle identità maschili e femminili e alle aspettative sociali ad essi connesse ma che, allo stesso tempo, analizza criticamente il processo di socializzazione e le sue connessioni con appartenenza sessuale, ruoli e disuguaglianze di genere (De Cataldo e Ruspini 2014).

Siamo partite dalla tematizzazione di un dato caratterizzante: il Dipartimento di Scienze della formazione e il Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione mostrava una percentuale molto elevata di studentesse (più del 92%). È noto infatti come sia diffuso un meccanismo di auto-segregazione di genere per cui le scienze dure e tecnologiche sono soprattutto di dominio maschile mentre quelle pedagogiche e della cura sono percepite come femminili. Le donne cioè, tendono a mettere in atto processi di auto-esclusione da settori percepiti come tradizionalmente maschili, le cosiddette aree Stem (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) (Colella 2015).

Il fenomeno caratterizza particolarmente il nostro paese: uno degli stereotipi più diffusi riguarda l'idea di una scarsa attitudine delle studentesse verso tali discipline, un aspetto che conduce a un divario di genere in questi ambiti sia nel percorso di studi intrapreso che nelle scelte di orientamento e professionali. Le teorie che sembrano trovare più credito rimandano al permanere di un forte stereotipo di genere in matematica che si attiva in modo accentuato nel corso dell'adolescenza: lo stereotipo tenderebbe a tradursi in un maggiore impatto negativo per le ragazze producendo ansia per la matematica, minore auto-consapevolezza e fiducia nelle proprie capacità (Civitelli 2014). Inoltre si osserva come parte della differenza di genere sia assorbita da indirizzi scolastici matematicamente più fragili, scelti in misura maggiore dalle ragazze e dalle loro famiglie, anche grazie al suggerimento dei docenti (Fiore 2018).

È soprattutto all'università che si accentua la segregazione formativa. Studi effettuati su campioni di studentesse universitarie mostrano una diffusa avversione al rischio, minore propensione alla competizione e leadership e peggiori performance in contesti competitivi, se presente nella gara anche l'altro sesso (Rumiati 2010), accanto a una sottostima delle proprie capacità.

Risulta inoltre marcata la differenza tra preferenze femminili, più orientate all'altruismo, e maschili più spinte da motivazioni strumentali. Si tratta di fattori che possono avere ricadute cruciali anche sulla scelta degli studi intrapresi che si riflettono nella vocazione pedagogica e di cura dietro alle scelte femminili mentre le aspettative di stipendi più elevati tenderebbero a caratterizzare maggiormente gli orientamenti maschili (Pacilli e Giacalone 2018).

Da qui discendono fenomeni critici quali la segregazione formativa e occupazionale o le 'gabbie di genere', meccanismi che vedono le giovani donne imprigionate e confinate nel contesto educativo e formativo prima, e professionale poi (Biemmi e Leonelli 2016; Bianco 1997). La riflessione socio-educativa, anche in un contesto come quello universitario non può che partire dal riconoscimento della loro esistenza mettendo in atto specifici progetti di orientamento e interventi didattico-metodologici funzionali a decostruire e scompaginare il loro stesso valore. Occorre cioè lavorare a un'inversione di marcia e proporre cambiamenti supportati da una serie di interventi intenzionali che oltre a mettere in discussione i modelli educativi tradizionali, favoriscano la circolazione di riflessioni sul genere e una progettazione didattica che utilizzi pratiche di apprendimento attivo con curricula *gender-sensitive*.

Ma come e a quali condizioni realizzare azioni di sistema per supportare le prefigurazioni professionali di studentesse e studenti all'interno di un Dipartimento e di un Corso di laurea a prevalenza femminile? Come intercettare e validare le distorsioni *gender-related* che studentesse e studenti hanno rispetto alla futura identità professionale?<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Il termine validare viene usato in riferimento alla teoria trasformativa così come concettualizzata da Mezirow (2003), secondo cui validare implica una riflessione sugli assunti e sulle premesse di significato attraverso cui interpretiamo ciò che ci succede mentre siamo nel mondo. "Una prospettiva di significato è un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza" (Mezirow 2003, 47-48). Ogni prospettiva di significato contiene un certo numero di

È necessario indagare su un mondo educativo che, con la presenza non problematizzata e quasi esclusiva delle donne, rischia di rafforzare l'idea, ancora molto diffusa nella società contemporanea, di un'educazione naturalmente femminile e di chiamare a sé, nuovamente in misura preponderante, le giovani donne. Lo squilibrio di genere presente nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione fa correre il rischio di rafforzare, seppure senza intenzionalità, lo squilibrio per cui le condotte connesse a educazione, cura e servizio vengono viste non come socialmente costruite – e socialmente necessarie – ma piuttosto come naturalmente ascrivibili alle donne (Rizzo 2018). Le giovani studentesse, in questo caso, se non sostenute nell'elaborazione critica e nella scelta tra i molteplici messaggi esistenti, possono essere portate a reinterpretare alcuni messaggi che appaiono connessi con un passato solido che permangono come sottofondo quotidiano, portandole così, anche nel tentativo di essere altro dai dover-essere storici riservati alle donne, a colludere invece con un ordine maschile da tempo prestabilito (Bourdieu 1998), che le vede ancora una volta legate indissolubilmente alla cura – di se stesse e degli altri – al corpo più che alla mente o alla cultura, all'elaborazione di pensiero, saperi e novità per sé e il sociale più in generale.

L'interrogativo di partenza riguarda quindi in che modo e quanto le dinamiche di riconoscimento ancora esistenti conducano le donne – nel tentativo di essere considerate conformi all'ordine sociale prestabilito – a scegliere la professione educativa, da loro stesse considerata come naturalmente femminile, una professione che pare più vicina alla sfera privata e domestica che a quella pubblica, tradizionalmente di dominio maschile.

Come docenti impegnate nel progetto abbiamo operato problematizzando gli stereotipi con cui le studentesse consideravano il Corso di laurea in Scienze dell'educazione, proponendo percorsi professionali altri rispetto alle concezioni e convinzioni di partenza. Abbiamo lavorato al fine di supportare studentesse e studenti nella prefigurazione del

---

schemi di significato. Gli schemi di significato sono costituiti dalle conoscenze, dalle convinzioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si manifestano nell'interpretazione. Validare indica l'insieme dei processi di verifica della validità di un'asserzione, un insieme di aspettative, di credenze mediante il ragionamento critico e la dialettica comunicativa e soppesando la veridicità e la fondatezza delle fonti delle informazioni, le prove e gli argomenti a supporto (Mezirow 2003, 69). Riflettere criticamente sull'esperienza significa essere in grado di validare le premesse su cui si fondano i nostri modelli interpretativi (Fabbri e Romano 2017).

proprio futuro professionale impostando un progetto di ricerca e didattico che ha avuto tra gli obiettivi la ri-considerazione dei percorsi di orientamento. È stato infatti problematizzato un modello di orientamento che era dato per acquisito e scontato oltre ai concetti di educazione e formazione, slegandoli dalla concezione della supposta naturalità femminile per connetterli invece a una professionalità più ampia, attraverso la progettazione di un percorso autoriflessivo e una re-impostazione didattica e formativa più vicina alle necessità e alle realtà educative e formative esterne alle aule universitarie (Rizzo 2018; Colombo 2005).

#### **4. Le fasi della ricerca**

In questa sede presenteremo solo il percorso metodologico e i risultati emergenti dal primo segmento dello studio, svolto nell'a.a. 2017-2018, a cui hanno preso parte 15 studenti e 35 studentesse afferenti al Dipartimento. La ricerca si è svolta in 4 fasi:

- I fase:* rilevazione dei significati che studenti e studentesse attribuiscono ai costrutti di lavoro e di carriera attraverso a) focus-group e b) progettazione e conduzione di interviste con studentesse e studenti del Dipartimento;
- II fase:* rilevazione delle distorsioni psicologiche, sociolinguistiche ed epistemologiche emerse attraverso analisi pluri-metodo del materiale empirico raccolto (analisi testuale del contenuto, analisi delle co-occorrenze e delle corrispondenze multiple *computer assisted* dei trascritti *ad verbatim* delle interviste e dei focus-group)<sup>4</sup>;

---

<sup>4</sup> L'analisi delle co-occorrenze e delle corrispondenze multiple è stata condotta attraverso software T-Lab diversificando il materiale testuale prodotto dalle interviste alle studentesse e il materiale testuale prodotto dalle interviste agli studenti. È stata realizzata una rilevazione delle co-occorrenze lessicali e lemmatiche più frequenti nelle interviste delle studentesse e nelle interviste degli studenti e sono stati comparati i due risultati. Sono stati rilevati e comparati i lemmi che più frequentemente venivano associati alle *keywords* "carriera", "lavoro", "educatore/educatrice", "professionista" nei due corpus testuali.

*III fase:* organizzazione di eventi-formazione di restituzione dei primi risultati, co-progettazione e realizzazione di incontri con testimoni privilegiati, quali imprenditrici e figure manageriali capaci di illustrare storie di successo professionale in aula;

*IV fase:* progettazione e implementazione di percorsi laboratoriali finalizzati alla costruzione di un'identità professionale criticamente fondata (Mezirow 2003).

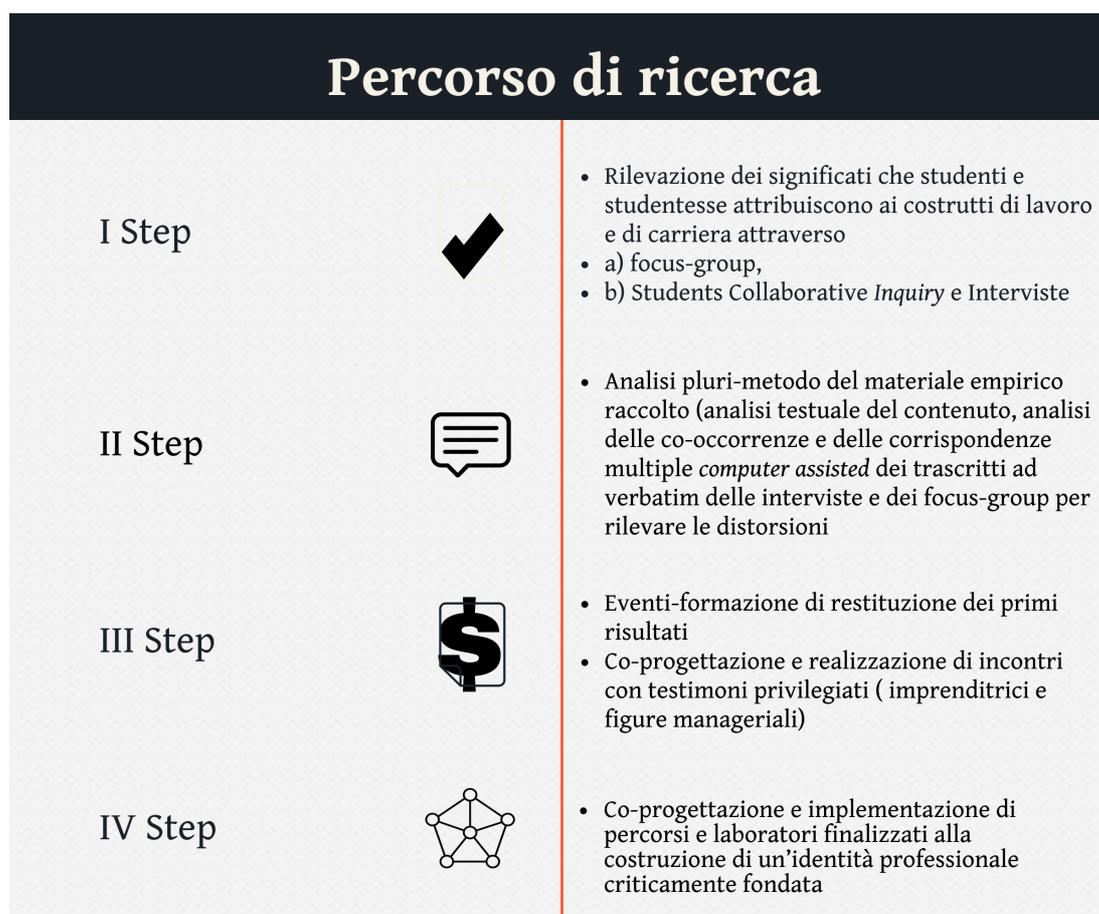


Fig. 1. Percorso di ricerca (fonte: elaborazione personale delle autrici)

La procedura di campionamento ha seguito i criteri del campionamento di convenienza a valanga, coerente con gli obiettivi di ricerca (Creswell 2015), passando per contatti informali dei partecipanti. Il coinvolgimento collaborativo di gruppi di studentesse co-ricercatrici, interessate a partecipare in modo attivo nella realizzazione della prima fase della ricerca, ha consentito di intercettare e contattare i partecipanti attraverso mailing list istituzionali, social network e incontri informali all'interno del Dipartimento.

Sono stati contattati e intervistati:

- 16 studentesse e studenti iscritti al I anno del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, di cui 11 donne e 5 uomini;
- 16 studentesse e studenti al II anno del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, di cui 13 donne e 3 uomini;
- 18 studentesse e studenti al III anno del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, di cui 11 donne e 7 uomini.

<i>Numero partecipanti</i>	<i>Genere</i>	<i>Anno del Corso di laurea</i>	<i>Età dei partecipanti</i>
8	Donne	I anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	19-24 anni
3	Donne	I anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	25 - 50 anni
5	Uomini	I anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	19 - 24 anni
13	Donne	II anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	19 - 24 anni
3	Uomini	II anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	19 - 24 anni
8	Donne	III anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	19 - 24 anni
3	Donne	III anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	30 - 60 anni
7	Uomini	III anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione	22 - 30 anni

Tab. 1. Composizione e caratterizzazione degli intervistati e delle intervistate

Abbiamo raccolto i dati attraverso un insieme di strumenti comprendenti analisi documentale, osservazioni partecipanti condotte all'interno dei contesti d'aula, *focus group* di tipo esplorativo, interviste semi-strutturate, report narrativi e *project work inquiry-based* realizzati da due gruppi di partecipanti alla ricerca. Abbiamo usato un approccio di analisi multilivello, attraverso una triangolazione metodologica degli strumenti di raccolta dei dati qualitativi<sup>5</sup>: l'approccio ha fornito informazioni funzionali anche al miglioramento dei percorsi a supporto dello sviluppo dell'identità professionale delle studentesse e degli studenti, valorizzando la molteplicità dei punti di vista coinvolti (Ashwin 2005).

## 5. Che genere di professione?

L'intero percorso di ricerca si è configurato come uno spazio di apprendimento collettivo nel quale le studentesse potessero transitare dalla validazione delle distorsioni sulle proprie prefigurazioni professionali legate ai costrutti di genere alla costruzione – in setting condivisi – di identità professionali competitive. Il lavoro sulle rappresentazioni che studentesse e studenti hanno e si stanno costruendo sulla loro futura professionalità (Gilardi e Lozza 2009), ha comportato la ricerca di dispositivi metodologici che li aiutassero a interrogarsi sul rapporto tra conoscenza e suo utilizzo, a collegare ciò che si sta apprendendo con domande come “*Quale professionista voglio diventare?*” “*Di che cosa mi occuperò?*” “*Di quali strumenti e competenze dovrò dotarmi per la mia professionalità?*”.

Nelle interviste sono state adoperate domande stimolo che elicitassero negli studenti e nelle studentesse la costruzione di brevi narrazioni autobiografiche. Le narrazioni hanno fornito uno spaccato su aspirazioni, opportunità e difficoltà da loro incontrate nelle diverse situazioni di vita. Ciò ha permesso di intercettare, inoltre, i loro sistemi di credenze, attese, prospettive per il futuro fornendo una migliore comprensione di come i valori e le convinzioni si acquisiscono, si formano, si rafforzano, e si modificano nel tempo (Atkinson 2002).

---

<sup>5</sup> Abbiamo adottato i criteri di triangolazione delle fonti (Gilardi e Lozza 2009) al fine di verificare la stabilità dei risultati ottenuti con diversi metodi e tecniche, nonché di rafforzare la congruenza dei risultati di ciascun metodo di analisi, esplorando diversi punti di osservazione (*Ibidem*).

La scelta di ascoltare le storie e le “biografie toccanti” (Gherardi *et al.* 2016) di studentesse e studenti, di fronte alle scelte universitarie, ha permesso di confrontare l’ambiguità e l’inadeguatezza delle prospettive di una già data “parità di genere”. Decostruire il mito del genere ha consentito di far emergere le distorsioni, i vincoli, le rinunce esplicite o implicite rispetto al proprio orizzonte professionale. Gli intervistati e le intervistate hanno potuto ripensare alle proprie reti di relazioni, alle persone che hanno sostenuto o ostacolato la loro scelta, ai vantaggi e/o svantaggi del proprio contesto di vita e, ancora, ad ulteriori elementi taciti che hanno impattato sui loro esiti decisionali. Ciascun partecipante ha potuto ripercorrere il proprio percorso formativo e legarlo ad aspetti significativi nel processo di costruzione dell’identità professionale di genere.

Le narrazioni sulla scelta universitaria rivelano condizionamenti impliciti che si situano nello scenario familiare: sette intervistate affermano che i propri genitori le hanno lasciate “*libere di scegliere il proprio percorso formativo e le hanno appoggiate nelle loro scelte*”. Una delle intervistate afferma che la famiglia “*mi ha sempre lasciato carta bianca, perché a scuola non sono mai stata un genio... non si aspettavano l’idea di fare l’università e quando gliel’ho detto erano felicissimi. Credo che si aspettassero che seguissi loro, e che, quindi, finita la scuola mi mettessi subito a cercare un lavoro...*” (intervistata, donna, n. 5). La “*libertà di scelta*” di cui parlano le intervistate nasconde spesso il mancato sostegno da parte dei contesti familiari/parentali verso un’idea più emancipata del lavoro, in cui non immaginarsi solo come dipendenti ma come coordinatrici di servizi, imprenditrici, manager, libere professioniste. Il sostegno verso la capacità imprenditoriale sarebbe, invece, assicurato ai “fratelli” delle studentesse, spinti verso professioni considerate più prestigiose e remunerative (manager, avvocati, dottori, notai etc.).

L’accesso alle rappresentazioni dell’idea di lavoro e di carriera delle studentesse intervistate ha restituito un dato che già in precedenza era stato rilevato da studi e ricerche affini (Bianchi 2017; Bianchi *et al.* 2018): la rimozione del costrutto di carriera, la relativizzazione della portata remunerativa del lavoro educativo e la resistenza verso eventuali spostamenti territoriali dovuti a un progetto professionale definito. Per incentivare le studentesse verso prefigurazioni professionali che fossero considerate innovative era necessario chiamare in causa traiettorie di innovazione didattica e di trasformazione in termini

di azioni di sistema che consentissero la co-costruzione di identità professionali competitive emancipate da distorsioni *relative al genere*. Ciò significava andare oltre lo “spacchettamento” degli assunti distorti relativi al genere, elicitare spazi di discussione dove poter mettere in discussione le fonti di questi assunti distorti confrontandosi con modelli alternativi e visioni sfidanti.

Dall'analisi del contenuto testuale delle interviste, è emerso che gli studenti hanno offerto narrazioni *altre* sulla costruzione dell'identità professionale fortemente connotata dalle caratteristiche attese dal genere. La maggior parte degli studenti afferma di aver pensato nel corso della propria esperienza familiare di svolgere lavori prettamente maschili, per esempio: *Forze dell'ordine* (intervistato, uomo, n. 16 – 20bis), *astronauta* (intervistato, uomo, n. 17) o *calciatore* (intervistato, uomo, n. 20). Nessuno dichiara di aver scelto il Corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione perché ha chiaro in mente un preciso progetto professionale. Tutti gli intervistati immaginano di spostarsi al termine del – o già durante il – percorso di studio, non legano l'idea di carriera al guadagno poiché considerano *l'educatore una professione non remunerativa o con uno stipendio molto basso* (intervistato, uomo, n. 20). Alcuni degli intervistati ammettono velatamente che *“anche da un punto di vista fisico, forse le donne sono più portate per i lavori di cura, per alcuni almeno, perché sanno accudire di più...ma questo non significa che anche gli uomini non possano lavorarci”* (intervistato, uomo, n. 16).

Dal confronto comparativo tra le interviste alle studentesse e quelle agli studenti sembra che *le studentesse scelgano Scienze dell'educazione per passione, gli studenti scelgano Scienze dell'educazione per caso*. Arrivano al I anno di università già con rappresentazioni pre-critiche sul ruolo e sull'identità dell'educator\*, che spesso orientano e impattano sulla traiettoria professionale che si costruiscono e si prefigurano. Le/gli intervistate/i, per esempio, non hanno mai sottoposto a validazione le prospettive con cui interpretano la loro prefigurazione professionale. Offrono un esempio di come gli esiti della socializzazione primaria influenzino le premesse che si elaborano durante la crescita (Mezirow 2003). Alcune studentesse riducono processi sociali complessi (*quale destino professionale voglio prefigurararmi?*) a situazioni semplici (*mi piacciono i bambini perché sono donna, e voglio fare l'educatrice d'infanzia*), apparentemente stabili e naturali.

Gli assunti distorti emersi nel gruppo delle intervistate e degli intervistati al I anno non implicano l'idea evolutiva di lavoro o la possibilità di progettarsi una carriera, intendendo per carriera una tipologia di lavoro il cui tempo è dettato non solo dal tempo contrattuale ma anche da autonomia e responsabilità. Le studentesse non sono consapevoli di quanto la loro percezione del destino professionale sia stata condizionata dai vincoli culturali e dalle circostanze antecedenti. Attribuiscono alla natura un significato storicamente determinato (*la predisposizione femminile alle professioni educative*, presente in dieci interviste). Le distorsioni sono ineludibili, ma “possiamo sperare di identificare e di usare sapientemente le nostre distorsioni e gli altri processi di modellazione affinandoli e contestualizzandoli meglio” (Mezirow 2003, 120). È in questo senso che l'orientamento di genere e i percorsi laboratoriali aiutano studentesse e studenti a costruire un progetto professionale in itinere, grazie al percorso seguito e alle esperienze professionalizzanti a cui hanno modo di partecipare.

Le studentesse e gli studenti intervistati al III anno del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione hanno guadagnato la capacità di analizzare le distorsioni legate alla prevalente femminilizzazione dei lavori di cura e del settore educativo, di scandagliarne le origini e le fonti e di verificarne la validità.

Alcuni temi emergenti nelle loro interviste sono descritti in tab. 2.

*1. Apertura a scenari  
divergenti  
e non familiari*

“che il lavoro dell'educatrice sia solo un lavoro di cura e che sia solo per donne non è detto io ho avuto, soprattutto durante il mio tirocinio della triennale, la conferma che ci sono molti uomini adatti a fare quel lavoro di cura, non solo le donne” (intervistata, donna, n. 36);

2. *Analisi critica  
dei modelli subordinanti*

“è un retaggio abbastanza sessista che i lavori di cura siano solo per le donne, cioè sì è sessista perché non è vero, perché non è ... cioè nel senso ... allora sì è vero perché semplicemente è una società in cui il lavoro di cura sempre alla donna è spettato, quindi è normale che ci sia ancora un po' questa credenza, però non è vera, andrebbe scardinata, cioè andrebbe scardinata... e nell'ambito privato e nell'ambito pubblico” (intervistato, uomo, n. 37);

“Penso che sia molto legato ad un fatto culturale, nel senso che comunque sia la donna si è sempre occupata dei bambini quindi anche a livello dei nostri piccoli paesini, la nostra società si vede molto la donna attaccata alla cura dei figli, a crescere i figli; in realtà secondo me è molto culturale perché anche le donne hanno diritto a lavorare, ad avere una carriera e comunque sia come gli uomini hanno diritto a... appunto poter lasciare figli senza essere giudicati anche ai nonni o agli asili” (intervistata, donna, n. 38).

Tab. 2. Temi emergenti dalle interviste degli studenti e delle studentesse

In quanto docenti di un Dipartimento con incarichi di *governance*, questo risultato si è tradotto in termini di co-progettazione di esperienze e momenti di apprendimento critico-riflessivo funzionali alla prefigurazione professionale che non fossero episodi spot, ma azioni di sistema messe a regime e legittimate dalla comunità accademica. Le azioni per il sostegno dello sviluppo dell'identità professionale si sono collocate nell'ottica di un ripensamento dei dispositivi mirati a:

- a. ricongiungere ciò che si studia alla spendibilità pratica nei futuri contesti professionali;
- b. supportare le studentesse e gli studenti universitari nel prefigurare la propria identità professionale già al momento in cui si accede all'università, all'interno dei corsi;

- c. progettare momenti formativi e di confronto con gli *stakeholder* del mondo del lavoro, che si sono configurati come *setting* di contaminazione *collaborativa* tra diverse forme del sapere pratico, creativo, accademico, nei contesti formativi e di lavoro (Bianchi 2017; Romano *et al.* 2018).

La progettazione e realizzazione di *laboratori di sviluppo dell'identità professionale* nasce come contesto di orientamento al lavoro e come *setting* di apprendimento che consenta di validare e lavorare sulle distorsioni. L'orientamento non può essere asessuato, ovvero non può non tematizzare le diverse distorsioni che uomini e donne acquisiscono nell'infanzia.

Inizialmente sono stati progettati momenti differenziati di apprendimento in cui le studentesse potessero precisare le motivazioni ed aspettative di investimento professionale, validare quelle rappresentazioni stereotipate relative al legame tra *genere* e futura professionalità focalizzando il profilo di competenze spendibili in una prospettiva di inserimento nel mercato del lavoro. A questi sono seguite fasi di intervento in cui lavorare sull'individuazione delle professionalità transizionali nel campo dell'educazione e della formazione, avviando percorsi di precisazione dei propri progetti professionali. Il valore di tali esperienze risiede nella possibilità di porre studentesse e studenti in una prospettiva di costruzione collaborativa di conoscenza in ordine alla collocazione professionale, validata da *bias* e stereotipi *gender-related* ed empiricamente fondata.

I laboratori sono stati caratterizzati dall'adozione di un *framework* metodologico trasformativo in cui la facilitazione dei processi di apprendimento chiama in causa:

- 1) le metodologie *learning-from-experience-oriented*;
- 2) l'efficacia delle pratiche partecipative e cooperative;
- 3) l'esigenza della contaminazione tra contesti accademici e metodi per l'apprendimento legato alle sfide professionali (*problem-based learning*) (Billett, Harteis e Gruber 2014). Partiamo dall'assunto che i soggetti apprendono quando si chiama in causa ciò che è significativo per il loro sviluppo professionale, come individui e come comunità, e che l'uso di queste metodologie li accompagna

nella transizione dall'esperienza-apprendimento alla costruzione di una professionalità solida.

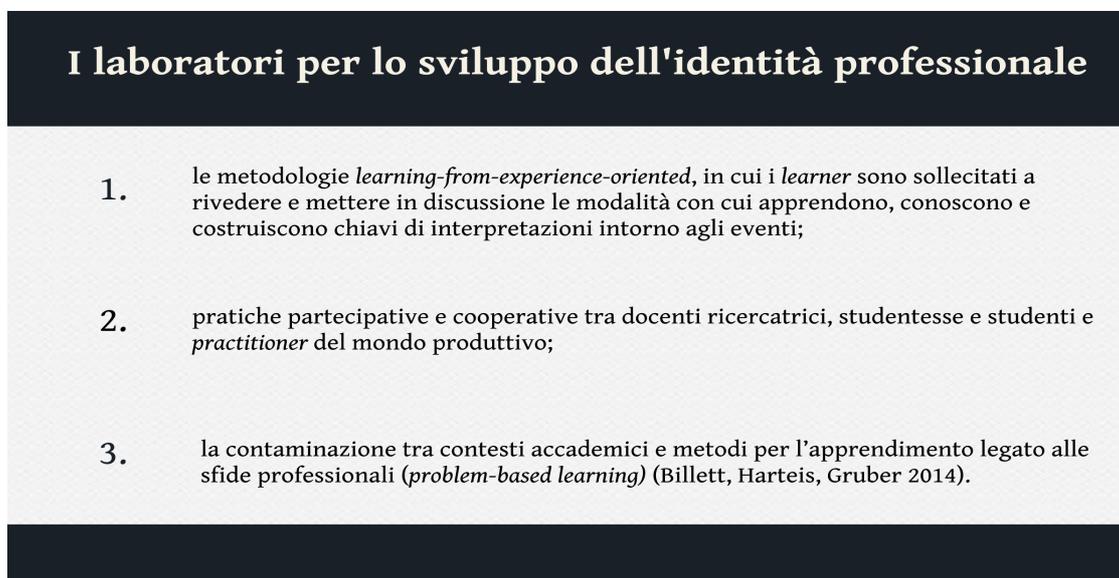


Fig. 2. Il modello dei laboratori per lo sviluppo dell'identità professionale

A partire dai risultati della ricerca, sono stati sviluppati:

- ✓ forme di orientamento al lavoro che tematizzano il genere e cercano di rafforzare il costrutto di carriera e di *employability* già a partire dalla scelta del Corso di laurea, nell'ottica di un approccio critico-emancipativo all'educazione di genere;
- ✓ modelli di ricerca collaborativa *multistakeholder*, che coinvolgono studentesse/studenti, ricercatrici e figure istituzionali presenti nel territorio per produrre cambiamenti di tipo organizzativo (oltre che didattico) nello specifico Dipartimento universitario.

## 6. Conclusioni

In questa sede abbiamo presentato il primo step di una ricerca che si è dipanata negli anni accademici 2017-2018, 2018-2019 e 2019-2020, e che ha visto il coinvolgimento di studentesse e studenti iscritti al Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione.

Rispetto agli interrogativi iniziali – quali fossero le aspirazioni, l'orizzonte sviluppato a proposito del futuro, la riflessione sull'esistenza di modelli di genere sviluppati da studenti iscritti a un Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione – è emerso come la scelta del Corso di studi sia vissuta come quasi naturale, per certi versi ovvia, dalle studentesse e come scelta casuale o fortuita dagli studenti. Gli studenti rivelano di aver effettuato una scelta 'imprevista', 'bizzarra', per certi versi di ripiego e/o comunque di rinuncia rispetto alle aspirazioni originarie: ammettono che dopo un periodo di acclimatamento, quasi di socializzazione alla vita universitaria, cercheranno di cambiare percorso passando ad altri studi. Le studentesse appaiono invece molto caute e condizionate dalle cerchie parentali e, anche laddove le famiglie appaiono più supportive e meno condizionanti, la società continua a rivelare un deciso condizionamento attraverso l'influenza delle reti amicali e sociali e/o il peso degli Altri significativi. Per tutti gli intervistati, in particolare per gli iscritti al I anno di corso, l'identità professionale da acquisire è solo una: educatrice per l'infanzia – o, in tono minore – educatore per l'infanzia. È sconosciuta la possibilità di sviluppare altri tipi di professionalità. L'identità della formatrice o del formatore risulta poco nota e nemmeno viene mai espressa l'eventualità di potere – o ambire a – lavorare nell'ambito organizzativo e/o delle risorse umane. Sembra difficile pensarsi ed auto-rappresentarsi ai vertici di un'organizzazione o comunque ipotizzare di fare 'carriera', magari abbandonando l'intenzione di lavorare alle dipendenze per esercitare una professione con maggiore autonomia e indipendenza. Da questo punto di vista, gli incontri con le testimoni privilegiati (imprenditrici e manager), sono stati preziosi per la messa in luce della possibilità di percorsi occupazionali diversi, di scelte che hanno innescato l'avvio di processi di mobilità professionali realizzati con soddisfazione. Come ricercatrici, abbiamo avuto spesso la sensazione che per la maggior parte delle studentesse

si trattasse di un mondo professionale altro, sconosciuto e, per certi versi lontano da immaginare ancor prima che mettere in pratica. Solo al III anno di corso studenti e studentesse sono apparsi più aperti ad altri orizzonti professionali. Il tirocinio, previsto come attività curriculare in una serie nutrita di aziende e organizzazioni non esclusivamente infantili, si rivela contesto riflessivo e strumento principe per far emergere le sfaccettature di una professione, quella educativa, che non può essere ricondotta in modo esclusivo all'ambito dei servizi per l'infanzia. Avvicinarsi al mondo lavorativo, svolgere un'attività di tirocinio per diversi mesi all'interno di un'organizzazione, pare aver mostrato a studentesse e studenti come nella realtà le educatrici/formatrici (e i pochi educatori/formatori) possano ricoprire un ventaglio piuttosto ricco e sfaccettato di professionalità.

In definitiva, le forme di orientamento al lavoro che hanno cercato e tuttora cercano di rafforzare il costrutto di carriera già al primo anno di corso con le matricole, nell'ottica di un approccio critico-emancipativo all'educazione di genere e i modelli di ricerca collaborativa *multistakeholder* tra ricercatrici, studentesse/studenti, figure organizzative e istituzionali del territorio, sembrano aver innescato un lento ma inesorabile processo di cambiamento emancipativo per l'intera comunità universitaria.

Alcuni interrogativi restano per noi aperti. Alla luce del progetto realizzato, ci chiediamo: ha ancora senso parlare di educazione di genere? E se sì, in che termini? Ha senso un tipo di educazione che non sia legato ad un processo di costruzione dell'identità professionale? Rispetto a quali costrutti e traiettorie di evoluzione professionale? In una prospettiva post-gender (Gherardi 2019), crediamo che si possa parlare attualmente di culture di genere come posizionamenti dialogici, situati, negoziati ed *embodied* (Gherardi 2019), la cui rilevazione sia funzionale allo sviluppo di identità professionale emancipate e riflessive.

## Riferimenti bibliografici

Allport, G.W. (1973), *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia.

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

- Besozzi, E. (2003), Il genere tra cultura e educazione, *Studi di sociologia*, n. 1, pp. 15-20.
- Bianchi, F. (2017), “Voci di donna: le traiettorie femminili tra progetti e stereotipi in un’iniziativa di orientamento universitario”, in *AG.About gender*, n. 11, pp. 297-323.
- Bianchi, F. Fabbri, L. e Romano, A. (2018), “Scusate se voglio far carriera”: pratiche trasformative per l’educazione di genere”, in Murgia, A. e Poggio, B. (a cura di), *Saperi di genere. Prospettive interdisciplinari su formazione, lavoro, politiche e movimenti sociali*, Trento, Università di Trento.
- Bianco, M.L. (1997), *Donne al lavoro. Cinque itinerari fra le diseguglianze di genere*, Torino, Scriptorium.
- Biemmi, I. (2014), “La formazione come strumento di empowerment di genere”, in Di Sarcina, F. (a cura di), *Cultura di genere e politiche di pari opportunità*, Bologna, il Mulino.
- Biemmi, I. (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg&Sellier.
- Biemmi, I. e Leonelli, S. (2016), *Gabbie di genere*, Torino, Rosenberg&Sellier.
- Bimbi, F. (2003), “Tra differenze e alterità. Gli studi delle donne alla prova del pluralismo culturale” in Ead, (a cura di), *Differenze e diseguglianze*, Bologna, il Mulino.
- Burke, R.J. e Major, D.A. (2014), *Gender in organizations: Are men allies or adversaries to women’s career advancement*, Northampton, MA, Edward Elgar Publishing, Inc.
- Bourdieu, P. (1998), *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli.
- Civitelli, S. (2014), “Why so few? Il difficile percorso delle donne nella scienza e nell’academia”, in Di Sarcina, F. (a cura di), *Cultura di genere e politiche di pari opportunità*, Bologna, il Mulino.
- Colella, P. (2015), “Libere e liberi di scegliere? Prospettive di genere nella didattica della matematica e della fisica”, in Sapegno, M.S. (a cura di), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci.
- Colombo, M. (2009), “Maschile e femminile a scuola”, in Besozzi, E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci.
- Colombo, M. (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Milano, Vita&Pensiero.

- Colombo, M. (2003), Differenze di genere nella formazione, in *Studi di sociologia*, n. 1, pp. 87-112.
- Connell, R. (2011), *Questioni di genere*, Bologna, il Mulino.
- Cranton, P. (2006), *Understanding and Promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2<sup>nd</sup> ed.), San Francisco, Jossey-Bass.
- Creswell, J. (2015), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, New York, Pearson.
- Davies, B. e Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves, in *Journal for the Theory of Social Behavior*, vol. 20, n. 1, pp. 43-63.
- De Cataldo, A. e Ruspini, E. (2014), *La ricerca di genere*, Roma, Carocci.
- Denzin, N.K, e Lincoln, Y.S. (2011), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, London, Sage.
- Fabbri, L. (2007), *Apprendimento riflessivo e comunità di pratiche*, Roma, Carocci.
- Fabbri, L. e Romano, A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci.
- Fiore, B. (2018), “L’eccellenza in matematica è ancora una questione maschile? Una esplorazione su resilienti e avvantaggiati eccellenti in Ocse-Pisa 2012”, in Murgia, A. e Poggio, B. (a cura di), *Saperi di genere. Prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*, Trento, Università di Trento.
- Gamberi, C. (2015), “Ripensare la relazione educativa in ottica di genere. Riflessioni teoriche e strumenti operativi”, in Sapegno, M.S. (a cura di), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci.
- Gherardi, S. (2019), If we practice post-humanist research, do we need ‘gender’ any longer?, in *Gender Work and Organization*, n. 26, pp. 40-53.
- Gherardi, S. (2012), *L’arte del saper fare: donne artigiane e creatività pratica*, Milano, Ledizioni.
- Gherardi, S. (1998), *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Milano, Cortina.
- Ghigi, R. (2018), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta*, Bologna, il Mulino.
- Ghigi, R. e Sassatelli, R. (2018), *Corpo, genere e società*, Bologna, il Mulino.

- Giomi, E. e Magaraggia, S. (2017), *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*, Bologna, il Mulino.
- Harré, R. e Moghaddam, F. (a cura di) (2003), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*, Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Istat (2018), *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*, Roma.
- Johnson-Bailey, J. e Misawa, M. (2017), *Enjoining positionality is feminist pedagogy: Do race and gender still matter in feminist classrooms?* Paper presented at the 66th Annual Conference of the American Association of Adult and Continuing Education, Memphis, Tennessee.
- Marsick, V.J. e Watkins, K. (1990), *Informal and incidental learning in the workplace*, New York, Routledge.
- Mazzara, B. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino.
- Mezirow, J. (2003), Transformative learning as discourse, in *Journal of Transformative Education*, n. 1, pp. 58-63.
- Murgia, A. (2011), *Ave Mary. E la chiesa inventò la donna*, Torino, Einaudi.
- Pacilli, M.G. e Giacalone, F. (2018), *Dal personale al politico. Il genere in un'ottica interdisciplinare*, Rimini, Maggioli.
- Piccone Stella, S. e Saraceno, C. (1996), *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, il Mulino.
- Rizzo, M. (2018), "Il disagio dell'educatrice. Motivazioni, modelli, aspettative, formazione delle educatrici professionali", in Murgia, A. e Poggio, B. (a cura di), *Saperi di genere. Prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*, Trento, Università di Trento.
- Romano, A., Bracci, F., Fabbri, L. e Grange, T. (2018), Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive, in *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 9-24.
- Rumiati, R. (2010), *Donne e uomini. Si nasce o si diventa?*, Bologna, il Mulino.

- Sassatelli, R. (2011), "Presentazione. Uno sguardo di genere", in Connell, R., *Questioni di genere*, Bologna, il Mulino.
- Shani A.B., Adler, N. e Styhre, A. (2014a), *Collaborative Research in Organizations*, Thousand Oaks, Sage.
- Shani, A.B., Guerci, M. e Cirella, S. (2014b), *Collaborative Management Research*, Milano, Cortina.
- Taylor, E.W. (2005), "Making meaning of the varied and contested perspectives of transformative learning theory", in Vloask, D., Kielbaso, G. e Radford, J. (a cura di), *Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning*, East Lansing, Michigan State University, pp. 448-457.
- Taylor, E.W. (2002), "Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective", in Cervero, R.M., Courtenay, B.C. e Monaghan, C.H. (a cura di), *The Cyril O. Houle Scholars*, in *Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives*, n. 2, pp. 120-131, Athens, GA, Usa, University of Georgia.
- Tisdell, E. (1993), Feminism and adult learning: Power, pedagogy, and praxis, in Merriam, S. (ed.), An update on Adult Learning Theory, in *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 57, pp. 91-104, San Francisco, Jossey-Bass.
- Venera, A.M. (2014), "La valorizzazione delle differenze di genere nell'azione orientativa", in Ead, (a cura di), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni e tracce operative*, Parma, Junior.