

**Voci di donna: le traiettorie femminili tra progetti e stereotipi
in un'iniziativa di orientamento universitario / Women Voices:
Female Paths Between Life Plans and Stereotypes in a Guidance
University Project**

Francesca Bianchi

Università di Siena

Abstract

Gender influences the youth's choices, leading them to educational and professional paths oriented by the role expectations that have been interiorized in childhood. Therefore, it becomes essential to analyse the interactions of gender and other cultural, socio-economical and subjective elements which characterize the teenagers' identities and their transitions from school to work. The project "The Youths and work" has been conceived as part of the guidance activities of the Department of education, humans sciences and intercultural communication of Arezzo with the aim of enabling female students attending first year of university and secondary schools to choose their paths more knowingly. Starting from the assumption that the majority of students attending

the university courses are women, the meetings held as part of the project aimed to examine female scholars' representations of work. Furthermore, some privileged witnesses, during a specific meeting, described their educational and professional paths highlighting their positive and negative experiences. In this essay I will analyse the conversations with students, in which we have tried to expose the distorted views and prejudices that may affect the life plans of the female students.

Keywords: University guidance, gender stereotypes, female motivations, life plans.

1.Introduzione

Nonostante nei paesi liberaldemocratici siano diffuse norme per le pari opportunità che cercano di promuovere principi di eguaglianza universalistica tra uomini e donne, le differenze di genere restano tra quelle più evidenti e diffuse dal momento che le garanzie giuridiche delle libertà individuali si intersecano con le discriminazioni concrete nella vita quotidiana. È per tale motivo che risulta ancora utile un approccio di genere nella ricerca sociologica. Tra gli altri aspetti, gli studi di genere si incentrano sulla definizione del femminile e del maschile, in pratica sul processo attraverso cui si diventa donne e uomini. Rispetto al sesso che fa riferimento al ruolo biologico, il genere riguarda gli aspetti culturali e può essere definito come una struttura sociale perché rappresenta una particolare configurazione della nostra organizzazione.

Nei diversi ambiti istituzionali quali famiglie, contesti educativi e lavoro agiscono processi più o meno ambivalenti, che esercitano un controllo sulla struttura di genere: da un lato, tali processi possono tendere a neutralizzare le differenze, dall'altro possono invece rafforzare gli stereotipi aprendo il terreno a visioni semplificate della realtà (Colombo 2010). Il genere influenza in modo rilevante le scelte dei giovani inducendoli a percorsi orientati grazie alle aspettative di ruolo interiorizzate nell'infanzia e confermate da figure significative. Tuttavia tale variabile può anche essere 'agitata' dai soggetti come strumento di cambiamento e presa di distanza da routine e stereotipi (Marro e Vouillot 2004, Sapegno 2014). Diventa quindi essenziale osservare le

interazioni che avvengono nelle traiettorie dei singoli tra questa variabile e l'insieme dei fattori soggettivi, culturali e socio-economici che caratterizzano le identità adolescenziali considerando la delicata fase di transizione scuola-lavoro (Colombo 2010). Il periodo che si apre al termine della scuola secondaria superiore è uno dei più delicati. I giovani si trovano a dover prendere decisioni che comportano profondi cambiamenti di percorso nella propria biografia: alcuni tentano di entrare subito nel mondo del lavoro, altri continuano a studiare in un contesto più incerto rispetto al passato. In effetti, se un tempo la conclusione delle scuole superiori coincideva con il passaggio all'età adulta, oggi rappresenta solo una tappa intermedia nel percorso formativo (Billari e Dalla Zuanna 2008).

Queste le considerazioni che hanno fatto da sfondo al Progetto Giovani e lavoro concepito nel quadro delle attività di orientamento del Dipartimento di Scienze della formazione, Scienze umane e della comunicazione interculturale di Arezzo (Università di Siena) e realizzato nell'a.a. 2013/14 insieme a Provincia e Comune di Arezzo. Il progetto pilota è stato messo a punto da un'équipe multidisciplinare, formata da pedagogisti e sociologi, con la finalità di accompagnare i giovani nella transizione scuola-lavoro attivando percorsi più consapevoli nell'ottica del superamento delle disuguaglianze di genere. L'idea di fondo che ha ispirato l'iniziativa è che la comprensione del contesto di genere sia quanto mai necessaria per l'attuazione di interventi educativi efficaci, in grado di ridurre il peso di stereotipi e pregiudizi (Marro 2012, Anker 1998). L'azione orientativa è stata condotta in modo da accertare, tramite l'uso dello strumento narrativo, il parlare organizzato dei giovani intorno ad alcuni eventi sequenziali (Olagnero 2008). I diversi pacchetti di intervento - focus group con studenti, referenti dell'orientamento ed esperti di politiche del lavoro, incontri con professioniste ed esercitazioni per la ricerca attiva del lavoro - hanno costituito le occasioni concrete in cui si è impiegato lo "strumento narrativo".

Poiché la maggior parte degli studenti iscritti ai corsi del Dipartimento promotore del progetto sono donne, i focus group hanno cercato di indagare le aspirazioni formative e lavorative raccogliendo le storie di vita di un gruppo di matricole iscritte al Corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione. La riflessione è stata guidata dall'idea che in un Dipartimento in cui la partecipazione è essenzialmente

femminile¹, occorra una grande attenzione alla rilevazione degli stereotipi di genere che possono influenzare le scelte, sviluppando, al tempo stesso, le potenzialità di *agency* delle studentesse e il loro senso di auto-efficacia (Alberici 2006). Gli incontri, organizzati in Dipartimento, stato miravano a far emergere le possibili distorsioni sottese alle aspirazioni delle giovani donne accanto agli eventuali condizionamenti nelle scelte formative e professionali, le rappresentazioni simboliche dei mestieri e la ricorrenza di stereotipi sessuali, ovvero di pre-concetti fondati su una «costruzione iper semplificata e generalizzante dei ruoli ritenuti appropriati per i due sessi» (Leccardi 2007, 233, Biemmi e Leonelli 2016). Considerando poi che è essenziale individuare tali distorsioni in modo anticipato, si è scelto di selezionare anche un campione di studentesse delle scuole superiori della provincia. In totale hanno partecipato quaranta studentesse: venti matricole del CdL triennale, dieci frequentanti un liceo scientifico (5 di quarta e 5 di quinta superiore) e dieci frequentanti un istituto tecnico della provincia aretina (5 di quarta e 5 di quinta superiore). Trattandosi di un progetto pilota, si è deciso di far partecipare le studentesse per libera adesione attraverso l'invito rivolto ai referenti scolastici dell'orientamento. I focus group con le studentesse sono stati tre e la durata di ognuno è stata in media di tre ore: durante gli incontri si è cercato di osservare le pratiche di interazione stimolando le studentesse a presentare le proprie narrazioni biografiche. A latere dei focus group, si è svolto un incontro con tre protagoniste del mondo del lavoro toscano: la Direttrice di CNA Formazione di Arezzo, la Presidente della Cooperativa sociale Koiné di Arezzo e la *Program specialist* dell'International Studies Institute di Firenze. Partendo dall'assunto che non mancano modalità efficaci per contrastare gli stereotipi di genere, le testimoni privilegiate hanno illustrato i propri percorsi biografici presentando modelli di ruolo diversificati e sollevando considerazioni critiche rispetto agli stereotipi più diffusi al fine di riorientare le rappresentazioni delle studentesse verso scenari aperti e innovativi. È stato poi organizzato un focus group con il Dirigente dell'area Lavoro, Istruzione e Welfare di IRPET (Istituto Regionale di Programmazione Economica della Toscana) e i due referenti dell'orientamento degli istituti superiori in modo da approfondire, dal punto di

¹ Nell'a.a. 2013/14 gli iscritti ai corsi di laurea del Dipartimento sono stati 1.257, di cui 917 femmine e 340 maschi (Cfr. Anagrafe degli studenti MIUR).

vista di un esperto di politiche del lavoro e degli educatori, il tema della transizione educazione-lavoro². Infine, l'équipe, insieme ai referenti della Provincia (Assessorato alla Formazione, Lavoro e Pari opportunità) e del Comune (Assessorato allo Sport e alle Politiche Giovanili), ha programmato quattro incontri presso l'InformaGiovani di Arezzo con la finalità di attrezzare le studentesse di *soft skills* utili a incrementare la loro *employability*.

Il saggio è così articolato: nel primo paragrafo si introduce una riflessione teorica sullo sviluppo delle disuguaglianze di genere attraverso l'analisi del ruolo giocato dalle principali agenzie di socializzazione. Nel secondo vengono presentati i risultati dell'indagine: il punto di partenza riguarda la considerazione delle aspirazioni femminili per poi passare alle rappresentazioni lavorative. Infine, vengono illustrate le opinioni delle testimoni privilegiate e alcune valutazioni conclusive.

2. Famiglie, formazione e stereotipi di genere

È noto come, fin dai primi giorni di vita di un individuo, la famiglia e, in particolare i genitori, attuino comportamenti educativi diversificati mostrando aspettative differenziate rispetto al sesso (Badinter 1992; Carraro *et al.* 2011). La socializzazione in funzione del genere è radicata profondamente: una volta che l'identità di genere di un bambino si è formata, il bambino cerca di padroneggiare i comportamenti associati a tale genere. Comportarsi da "maschio" o da "femmina" diventa gratificante perché suscita l'approvazione degli adulti e del gruppo dei pari. Le bambine spesso mostrano di essere sensibili al maggior prestigio del ruolo maschile comportandosi da "maschiacci" (Burn *et al.* 1996) e, fra l'altro, una bambina che si comporta così è molto più accettabile di un maschietto che si comporta da 'femmina/femminuccia': sono molto più numerose, infatti, le bambine che prendono parte a giochi maschili rispetto ai bambini che partecipano a giochi femminili. Diverse ricerche rivelano che i bambini sono impegnati in attività competitive mentre le bambine spesso non riescono a gestire la competizione diretta (Rumiati 2010). Se è indubbio che i genitori negli ultimi decenni

² Gli incontri sono stati registrati integralmente: si è così potuto disporre di informazioni essenziali per ricavare la base di dati per l'analisi.

interagiscano con i figli in modo diverso dal passato, perché sono più consapevoli delle conseguenze negative degli stereotipi di genere e compiono sforzi maggiori per trattare i figli allo stesso modo indipendentemente dal loro sesso, è altrettanto vero che gli stereotipi culturali sono forze potenti, tali per cui i genitori continuano a relazionarsi ancora oggi in modo differenziato con i figli e le figlie: ciò è vero perfino per quei genitori che si considerano egualitari ma che richiedono un impegno di collaborazione diverso a figli/figlie nel lavoro domestico (Weisner *et al.* 1994, Todesco 2013).

Crescendo, maschi e femmine sono coinvolti in processi di socializzazione via via più formali, in particolare nelle istituzioni scolastiche, nelle quali trovano conferma delle esperienze educative realizzate in ambito familiare (Gianini Belotti 1973). In tali contesti, a fronte di condizioni di accesso paritarie a tutti i percorsi di istruzione, si registrano differenze di percorso significative da parte di studenti e studentesse, che sembrano più legate ai condizionamenti che frutto di specifiche aspirazioni personali. Nonostante la continua crescita in termini assoluti delle ragazze nei percorsi tipicamente maschili (Dei 1998), nelle scelte dei corsi di studio le ragazze sembrano ancora orientarsi verso materie di area letteraria, sociale e/o di cura, mentre i ragazzi sono inclini a optare per scienze ‘dure’ (ingegneria, fisica, matematica) e/o tecnologiche, e questo contribuisce a mantenere una relativa disuguaglianza tra i generi (Barone 2010). È importante focalizzare l’attenzione sulle scelte formative di maschi e femmine dal momento che tali decisioni condizionano le rispettive traiettorie. Già Baudelot e Establet si erano interrogati sul presunto gusto espresso dai maschi per le scienze rispetto all’ipotetica “inattitudine femminile socialmente costruita e interiorizzata” verso le scienze (Baudelot e Establet 1992). In realtà, secondo i due autori le scelte di studi scientifici e tecnici possono essere spiegate con le prospettive di carriera e di successo professionale associate a questi studi, prospettive che gli studenti riescono ad immaginare con maggiore facilità rispetto alle studentesse: queste ultime tenderebbero a scartare tali opportunità lavorative ritenendole poco plausibili e rischiose per la competizione richiesta. In tal modo, le femmine finirebbero per autoescludersi da determinati percorsi formativi rinunciando in partenza ad una realizzazione in campo scientifico-tecnologico. Inoltre in tutti i vari ordini di scuola gli insegnanti possono considerare in modo diverso gli studenti a seconda del genere, con conseguenze

significative sui processi di apprendimento, e con l'esito di una certa 'naturalizzazione' delle differenze di comportamento di maschi e femmine. I risultati delle ricerche mostrano che si tende a incoraggiare di più l'indipendenza e l'assertività nei maschi che nelle femmine: se i primi vengono descritti come vivaci, aggressivi, perfino violenti, le seconde appaiono attente, diligenti, riflessive (Coulon e Cresson 2007; Marro e Vouillot 2004; Sapegno 2014). Gli insegnanti prestano meno attenzione alle studentesse, ricompensandole quando mettono in atto comportamenti adattivi: in tal modo viene incoraggiata l'accettazione, da parte femminile, di una posizione subordinata. Dunque da un lato gli insegnanti tendono a ricompensare gli studenti quando si comportano in modo coerente con gli stereotipi da essi nutriti in materia di ruoli di genere, dall'altro il trattamento sessista ricevuto a scuola si traduce in livelli inferiori di autostima tra le studentesse (Rumiati 2010, Vouillot *et al.* 2004). Occorre poi segnalare il peso dei valori fondanti l'istituzione scolastica quali *achievement*, razionalità, prestazione, valutazione, in un contesto istituzionale che pare essere costruito più in accordo con il modo di pensare maschile - per curricoli, stili pedagogici, discipline, convenzioni metodologiche e quadri teorici dominanti - che con quello femminile, con il risultato di uno svantaggio femminile nel ricevere e produrre conoscenza (Colombo 2003, Grant *et al.* 1994).

Al termine del percorso di crescita, si sono quindi appresi processi di differenziazione che oppongono maschi e femmine nella costruzione delle identità di genere socialmente codificate e si sono assunti in modo automatico i comportamenti considerati adatti per uomini e donne. In definitiva appare cruciale il ruolo giocato dalle agenzie di socializzazione nell'assimilazione dei rapporti sociali connotati sessualmente, rapporti che mascherano modelli sociali di femminilità e maschilità. Tali modelli, funzionando come prescrizioni sociali legittimate e valorizzate, partecipano fin dalla nascita alla costruzione dell'identità di genere. Attraverso diversi modi di socializzazione, uomini e donne costruiscono, con le rispettive condotte, le risposte attese a tali prescrizioni (Vouillot *et al.* 2004, Biemmi e Leonelli 2016).

3. La ricerca

3.1 *Le aspirazioni 'al femminile'*

Essere uomini o donne è un processo che prende forma nelle realtà sociali in cui i soggetti si trovano ad agire, e tali identità si consolidano mediante aspetti materiali (portamento, modo di parlare) e simbolici (discorsi, classificazioni, categorie) di cui le persone non possono facilmente spogliarsi. Ciò ha trovato diffuso riscontro analizzando le aspettative di vita delle studentesse³ attraverso il Progetto Giovani e lavoro: sono infatti sostanzialmente emerse aspirazioni formative di due tipi. Il primo consiste nella presenza di ambizioni che si sviluppano per la presenza di uno specifico capitale culturale e sociale familiare, come nel caso di una studentessa delle superiori, che vuole diventare cardiocirurgo, influenzata dalla professione medica del nonno:

vorrei fare il cardiocirurgo e già da bambina volevo lavorare in campo ospedaliero...forse sono stata influenzata dal nonno medico (Lara, ITIS, quinta superiore).

Il secondo tipo di aspirazioni riguarda il percorso universitario, si concretizza con l'iscrizione al corso di laurea, ed è motivato dalla volontà di sviluppare competenze riconducibili all'area assistenziale:

ho scelto questa facoltà perché ho voglia di avvicinarmi alle persone...io mi realizzo nel fare cose per gli altri (Paola, università).

La prima studentessa appare guidata dall'esigenza di costruirsi una carriera, la seconda da un'attitudine socio-relazionale. Per tutte la scuola riveste un ruolo cruciale e il dato appare in linea con i risultati delle indagini sulle transizioni scolastiche (Besozzi 2010). A essere apprezzata è la possibilità di ampliare le conoscenze ma anche la concezione della "scuola come esperienza", auto-espressione e realizzazione di sé

³ Per garantire l'anonimato delle intervistate sono stati utilizzati nomi di fantasia.

(Colombo 2010). Le universitarie ricordano le migliori performance scolastiche femminili:

al liceo le prime della classe erano sempre femmine, i pochi maschi che c'erano andavano bene ma se prendevano un 3 o un 4 non se la prendevano mentre le donne si disperavano...erano le femmine a essere più interessate allo studio (Federica, università).

Il dato è ormai consolidato perché le studentesse superano gli studenti nella maggior parte degli indicatori di successo scolastico/accademico (Benadusi *et al.* 2009, Pais e Sironi 2014, Zago *et al.* 2014). Se i maschi seguono motivazioni più strumentali e sembrano nutrire aspettative immediate verso l'istruzione, le femmine studiano per ragioni espressive e per realizzarsi (Carbone e Monaci 2015, Colombo 2003). Tuttavia, le giovani donne ritengono che nella transizione alla vita adulta l'impegno formativo non appare ricompensato coerentemente nel mercato del lavoro. Nonostante che il titolo di studio rappresenti una credenziale educativa indispensabile per la carriera, è diffusa la consapevolezza che l'accesso al lavoro sia più agevole per gli uomini, come viene ricordato da questa studentessa universitaria:

un uomo può trovare più facilmente lavoro, le studentesse non hanno questa certezza e cercano di dare il meglio a scuola (Stefania, università).

In effetti le donne si confrontano con un mercato che privilegia modelli maschili data la presenza di incentivi che premiano la disponibilità di tempo e la continuità lavorativa senza interruzioni di percorso, comportando così evidenti squilibri di genere nella costruzione della carriera professionale (Del Boca e Rosina 2009, Vouillot 2002, Murgia e Poggio 2011). Inoltre le opportunità lavorative sembrano differenti tra maschi e femmine: i primi possono contare su elevati guadagni anche per lavori che non richiedono un'istruzione superiore (come trasporti, costruzioni, attività manuali) mentre le seconde devono procurarsi elevate credenziali educative per evitare il rischio di guadagni insufficienti (particolarmente nell'ambito dei servizi di cura) (Colombo 2003).

Sono soprattutto le studentesse delle scuole superiori (ITIS indirizzo Chimica) a pensare che l'investimento negli studi si traduca automaticamente nella possibilità di accesso al mondo del lavoro:

l'ITIS è un istituto che rappresenta una distorsione...nel settore chimico esistono quasi solo uomini (Roberta, ITIS, quarta superiore).

Inoltre, in molti casi il corpo docente mette in guardia le allieve perché nonostante la preparazione testimoniata da vari indicatori tra cui un più elevato punteggio negli esami di maturità, le imprese dichiarano un maggiore interesse all'assunzione di diplomati maschi. Anche per tale motivo, le studentesse più motivate mostrano di voler proseguire gli studi all'università:

frequento l'ITIS indirizzo Chimica, siamo 3 ragazze su 16, i professori hanno detto che le aziende che vengono a chiedere i nuovi periti chiedono uomini e non donne a prescindere dal voto di maturità, io mi attivo per cercare di cambiare la situazione e continuo a studiare (Claudia, ITIS, quinta superiore).

Occorre comunque tener presente che per le ragazze continuare gli studi non garantisce l'accesso all'occupazione perché al successo formativo può non corrispondere un analogo successo professionale e dunque può riprodursi quel fenomeno di segregazione occupazionale che rappresenta una delle più evidenti anomalie nel funzionamento del mercato del lavoro italiano e denota una scarsa efficienza del sistema⁴ (Del Boca e Rosina 2009, Rosti 2006).

La transizione universitaria implica di per sé tempi dilatati: l'ingresso nell'età adulta è spostato in avanti, complice la presenza delle famiglie che, come camere di compensazione, permettono di supportare i giovani nella fase di sperimentazione. Così, ad esempio, si esprime una studentessa:

tendiamo a restare comode in famiglia, questo ci dà sicurezza (Lucia, università).

⁴ In realtà il fenomeno caratterizza anche molti altri paesi: per un'analisi comparata dei meccanismi di segregazione orizzontale e verticale Cfr. Anker 1998.

Il dato è confermato anche da altre indagini dalle quali emerge la priorità assegnata alla valorizzazione del capitale educativo e la volontà di approfittare della tutela familiare per preparare uno scenario di autorealizzazione (Gentile 2011, Reyneri 2009, Fullin 2005). D'altra parte, il contesto lavorativo, caratterizzato dalla persistenza di una pesante crisi socio-economica, impedisce la rapida pianificazione di un percorso di vita autonomo:

oggi è difficile trovare subito un lavoro e costruire anticipatamente una carriera...i tempi sono prolungati (Sofia, università).

La dipendenza dalla famiglia appare riconducibile a diverse cause: il sistema produttivo, che determina la permanenza nei circuiti educativi, la flessibilità dell'occupazione, che influenza la qualità delle professioni e la durata dei contratti, il difficile ottenimento di un alloggio fino alle carenze del welfare nazionale (Bertolini 2012, Sgritta 2002, Livi Bacci 2008).

3.2 Le rappresentazioni del lavoro tra comunità di appartenenza e altri significativi

La relazione tra genere e lavoro comprende in sé questioni ampie come le dinamiche di socializzazione familiare e scolastica, l'articolazione dei legami tra sfera privata e mercato, le modalità tipiche della produzione economica, il rapporto con la tecnologia, il ruolo degli attori istituzionali. Inoltre un ruolo cruciale è svolto dalle *policies* perché se la presenza femminile nel mercato del lavoro è cresciuta, il ruolo statale si è andato differenziando nel sostegno offerto attraverso azioni che possono avere più o meno favorito l'articolazione tra vita familiare e professionale. Nelle aspettative professionali di uomini e donne le attese sono distinte e questo appare legato non solo alle identità di genere sviluppate attraverso i processi di socializzazione ma anche alle dinamiche relative ai rapporti di forza tra i sessi (Guionnet e Neveu 2005). Le scelte di uomini e donne devono quindi essere considerate nel quadro dell'azione degli stereotipi di genere sulla sfera lavorativa.

Anche in questo caso i condizionamenti strutturali esplicano un ruolo decisivo: talvolta agevolano i passaggi tra le fasi di vita, talaltra vincolano in modo significativo i progetti delle studentesse. Le giovani donne ricordano il ruolo degli altri significativi, innanzitutto di familiari e amici che tendono a influenzare le scelte senza fornire informazioni obiettive sulle opportunità professionali a disposizione. Così risulta ancora diffusa l'idea che in determinati ambiti lavorativi l'uomo sia avvantaggiato. Si pensi alla testimonianza della studentessa, richiamata in apertura, che intende diventare cardiocirurgo. Se la scelta dell'istituto tecnico è stata poco condizionata dai genitori, oggi l'aspirazione professionale continua ad essere coltivata ma si scontra con l'influenza del capitale sociale familiare ovvero con le opinioni degli amici dei genitori che, lavorando in ambito ospedaliero, cercano di dissuaderla perché

se c'è da fare una scelta tra un chirurgo femmina e un chirurgo maschio sceglieranno senz'altro il chirurgo maschio (Lara, ITIS, quinta superiore).

Si tratta di una convinzione preconcepita che ben mette in luce gli stereotipi di genere ancora presenti nella cultura mediterranea su determinate professioni (Del Boca, Rosina 2009). In questo caso, poi, l'aspirazione personale sembra dover fare i conti con l'esigenza della studentessa di restare a stretto contatto con la rete parentale:

il mio lavoro di cardiocirurgo è un sogno ma vorrei restare vicino ai miei...andare all'estero potrebbe essere problematico per l'inglese (Lara, ITIS, quinta superiore).

Famiglia e comunità di appartenenza tendono quindi a indirizzare più o meno consapevolmente i percorsi post diploma. Le studentesse risultano essere influenzate anche nella scelta di un corso universitario come Scienze dell'educazione e della formazione. Spesso si è spinte verso questo indirizzo perché si pensa che possa far acquisire una professionalità in linea con le attitudini femminili rappresentate come centrate sulle relazioni interpersonali e sulla cura: si dà per scontato che «le donne amino i bambini» ed è altrettanto vero che in molti casi sono le studentesse per prime a percepirsi come amanti dei bambini. Tuttavia la caratterizzazione appare riduttiva. Se

con un titolo del genere si può lavorare come educatore nei servizi infantili, non devono essere trascurati ulteriori sbocchi lavorativi quali quello di educatore sociale o formatore o si può trovare un'occupazione nei servizi più ampi alla persona o, ancora, organizzare attività 'a mercato' lavorando autonomamente nel settore pubblico o privato. Quindi, nella rappresentazione degli sbocchi occupazionali non si tiene conto del fatto che oggi la formazione universitaria permette esiti più flessibili rispetto al passato e con ciò si perde di vista l'idea che un percorso di studi possa portare alla costruzione di profili professionali meno stereotipati dal punto di vista della cultura di genere.

I condizionamenti provengono anche dall'ambito scolastico: gli insegnanti, altri significativi nel processo di socializzazione secondaria, sembrano indirizzare in modo differenziato studenti e studentesse. Come fa notare una universitaria:

molte influenze arrivano anche dalle professoresse delle superiori...a noi ragazze dicono perché non fai filosofia o lettere? (Monica, università).

Inoltre viene preferibilmente utilizzato l'indicatore del rendimento nelle materie scolastiche. Un fattore, questo, che può rivelarsi poco predittore dell'esito universitario: come criterio base per l'orientamento si assume il profitto e non le inclinazioni della persona, e questo risulta penalizzante per chi spinto orienta le scelte in funzione delle valutazioni ricevute a scuola (Colombo 2010). Ad esempio c'è chi ricorda:

magari si sbagliavano ma ogni professore alle medie consigliava la propria materia (Tiziana, università).

E, ancora:

in terza media ci consigliarono in base ai voti e alcune mie amiche dopo si sono pentite (Giorgia, università).

Tutto ciò ha delle evidenti ricadute sulle transizioni professionali, che sembrano essenzialmente ricalcare due modelli. Per alcune studentesse la realizzazione lavorativa

rappresenta il pilastro guida per lo sviluppo della propria identità personale e sociale come è ben esemplificato da queste testimonianze:

come si può vivere se non ci si autorealizza nel lavoro? (Valentina, LS, quarta superiore);

il lavoro è una sfida perché non esiste che la donna non possa fare quello che fanno gli uomini (Arianna, LS, quinta superiore).

Per altre, invece, la professione sembra avere un valore residuale, poco connesso con la costruzione dell'identità: l'attività lavorativa tende a coinvolgere solo una parte del proprio mondo vitale e deve permettere innanzitutto l'indipendenza economica. Se la dimensione professionale è rilevante per tutte perché consente di essere indipendenti proiettandosi «nello scenario pubblico», sono le studentesse delle superiori ad avvertire in modo più esplicito l'urgenza dell'autonomia:

è importante rendersi indipendenti, crearci una sfera nostra (Laura, LS, quinta superiore).

Alcune studentesse dell'istituto tecnico dichiarano di averlo scelto, in un contesto di crisi socio-economica, per la sua diretta professionalizzazione:

voglio l'indipendenza e non avere obblighi con i miei (Elisa, ITIS, quinta superiore).

E, anche più esplicitamente:

voglio essere indipendente, voglio pagare da sola la vacanza che voglio fare con le mie amiche, se dovessi andare all'università dovrei chiedere le risorse per fare tutto (Marta, ITIS, quarta superiore).

Tra loro c'è chi si augura di poter lavorare in un'azienda chimica, magari per il tempo utile a guadagnare risorse che permettano di dedicarsi, in futuro, alla realizzazione di una professione più ambita:

il cambiamento che ho fatto di scuola mi lascia strade aperte, non so cosa farò perché potrei cambiare idea, cerco il lavoro che mi gratifica personalmente... a me interessa averlo il lavoro, non voglio fare l'università, quando uscirò dalla scuola lavorerei in un'azienda per avere una base economica e fare altro dopo (Sara, ITIS, quarta superiore).

Va da sé che chi desidera lavorare utilizzando il diploma, potrebbe sperimentare una condizione di maggiore incertezza biografica e sa che probabilmente dovrà ripiegare su occupazioni che, pur conferendo autonomia, risultano distanti dall'indirizzo di studio. In questo caso l'aspettativa di successo pare minore, così come la fiducia nelle proprie capacità: si mette dunque in atto una sorta di autolimitazione delle scelte possibili, che non può che avere l'effetto di opportunità disuguali di inserimento nella vita attiva e di incrementare la segregazione occupazionale (Colombo 2003).

A parte gli ostacoli oggettivi che le giovani trovano lungo il percorso, non manca la segnalazione di vincoli percepiti soggettivamente. Un primo elemento che viene chiamato in causa riguarda la scarsa propensione alla mobilità geografica. In effetti, anche chi mostra l'attitudine alla carriera, immagina di non spostarsi dalla città di residenza perché non ha ancora acquisito l'indispensabile libertà di movimento o perché la mobilità non è percepita come obiettivo. Il dato è comune ad altri studi (Carbone e Monaci 2015): è noto come nelle famiglie dei paesi mediterranei i genitori tendano a investire nei figli trasmettendo l'importanza della solidarietà intergenerazionale a differenza dei paesi dell'Europa nordoccidentale nei quali le famiglie cercano di puntare sul valore dell'indipendenza (Ruspini 2011). D'altra parte, nel nostro paese la famiglia è da sempre l'unico ammortizzatore sociale e ciò aumenta la dipendenza dai genitori facendo rivestire loro «un ruolo cruciale nella protezione dai rischi e nell'aiuto garantito ai giovani per cogliere le migliori opportunità nella costruzione del proprio futuro» (Del Boca e Rosina 2009, 41).

3.3 Rischi e opportunità: il contributo delle testimoni privilegiate

L'intervento delle testimoni privilegiate ha rappresentato un momento significativo per ribadire l'importanza del mettere in discussione la asimmetria esistente tra uomini e donne debba essere messa profondamente in discussione. Se la situazione effettiva delle donne ha a che fare, come ricordato efficacemente da Haraway, con la loro relazione di integrazione/sfruttamento rispetto a un sistema mondiale di produzione/riproduzione e comunicazione definito 'informatica del dominio', non solo la sfera privata ma anche il luogo di lavoro, il mercato, l'arena pubblica, tutto può interfacciarsi in modo polimorfo e infinito, con conseguenze cruciali per le donne e per gli altri (Haraway 1991).

Le professioniste hanno ricordato il complesso scenario lavorativo soprattutto se analizzato nell'ottica di genere perché accedere al - e restare nel - mercato del lavoro per la componente femminile della popolazione è sempre stato problematico. Come sottolinea una testimone:

non pensate che il precariato sia solo un problema di oggi, per le donne il lavoro è sempre stato un rischio, oggi è ancora più gravoso nelle sue conseguenze (Giulia, Cooperativa sociale Koiné).

Inoltre, ambiti professionali come quelli legati ai servizi alla persona sembrerebbero non dover implicare, da parte femminile, la ricerca del profitto. Si tratta di una concezione del tutto errata che pare limitare le aspettative di riuscita professionale:

è noto che il settore di cura è un settore tradizionalmente considerato povero e, in qualche modo, viene svilito...le aspettative diffuse sono quelle di guadagnare poco (Giulia, Cooperativa sociale Koiné).

Altre narrazioni mettono in luce le difficoltà gestionali che derivano dal fatto di lavorare in organizzazioni sempre più complesse e stressanti:

oggi, per chi lavora, capire le difficoltà degli utenti da un lato, e le rigidità dell'Amministrazione dall'altro, non è facile (Rebecca, International studies Institute).

Inoltre, se la specifica dimensione del genere da un lato comporta indubbi vantaggi per l'organizzazione, tra i quali una maggiore opportunità di sviluppo di pratiche collaborative e partecipative e un aumento della produttività, allo stesso tempo

lavorare in team femminili implica un maggiore impegno nella gestione e una forte attenzione al coordinamento dei tempi delle dipendenti (Rossella, CNA Formazione).

Nel corso degli incontri è stata sottolineata la rilevanza di alcuni fattori cruciali per la realizzazione professionale. Tra questi, è stato indicato il valore delle conoscenze di base su cui si possono innestare le competenze professionali:

la mia laurea in Filosofia mi è servita moltissimo per lavorare nell'azienda con le risorse umane...dopo la laurea ho fatto un master in consulenza e orientamento, poi ho fatto uno stage gratuito e da lì mi è stata data una possibilità [professionale] (Rossella, CNA Formazione).

In controtendenza rispetto a quanto dichiarato dalle studentesse, per le testimoni qualificate la mobilità geografica rappresenta un elemento indispensabile per la crescita formativa e professionale:

dopo gli studi sono stata un anno in America e il mio consiglio è quello di cogliere tali opportunità di studio e scambio all'estero (Rebecca, International studies Institute).

È stata poi richiamata la valorizzazione delle attitudini personali. Solo se si svolge un lavoro che piace questo può diventare un obiettivo realizzabile anche a costo di impegni e sacrifici:

se il lavoro è passione allora quella è la strada a cui guardare...anche a costo di farsi male...ho fatto tantissimo volontariato senza chiedere una lira, volevo imparare tanto...ho osservato tantissimo (Giulia, Cooperativa sociale Koiné).

Le passioni permettono di sviluppare al meglio le competenze che poi vengono applicate nel mondo del lavoro:

l'approccio allo studio è fondamentale, l'interesse diventa passione, la passione diventa competenza e la competenza si applica al lavoro (Rebecca, International studies Institute).

A proposito degli scenari lavorativi, l'invito delle professioniste è stato quello di considerare l'attività professionale anche nella sua dimensione imprenditoriale ricordando il ruolo di supporto, per i giovani, svolto da incubatori di impresa e associazioni di categoria:

il lavoro cooperativo può permettere ad un gruppo di amici che hanno passioni comuni di mettersi insieme e di essere attori di un cambiamento...esistono degli incubatori di impresa, ci sono le associazioni di categoria...vi sostengono nel fare un piano economico (Giulia, Cooperativa sociale Koiné).

Oggi le imprese 'al femminile' sono quelle che sembrano reggere meglio la sfida della crisi perché alcune caratteristiche di genere risultano vincenti. Ad esempio, il riuscire a fare squadra rappresenta un obiettivo che permette di distribuire gli impegni in modo condiviso: da questo punto di vista, i team femminili si rivelano efficaci laddove possono contare su un'organizzazione del lavoro flessibile e su strategie di innovazione e pianificazione gestionale (Cozza *et al.* 2008; Murgia e Poggio 2011). Così si esprime a tal proposito una testimone:

[da noi] è presente un programma di conciliazione...la creazione di un part time reversibile e la flessibilità degli orari con isole nelle aziende...abbiamo

sperimentato l'apprendimento collettivo come leva per poter affrontare questi problemi (Giulia, Cooperativa sociale Koiné).

Si tratta di un modello strategico, da un lato per la produttività e dall'altro per lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità in azienda, ricordato anche da altre intervistate:

ho sempre trovato una grande efficacia nei team femminili...ho con me alcune madri e abbiamo scelto una tipologia di contratti che potesse permettere loro dei part time...la flessibilità oraria è un modello vincente (CNA Formazione).

D'altra parte anche studi recenti attestano come in ambito aziendale i team di lavoro misti siano quelli più produttivi: le donne mostrano una forte attitudine al *multitasking* che viene dalla loro abitudine a gestire professione e lavoro familiare, capacità preziosa che le aiuta a cercare l'efficienza utilizzando il *problem solving* nella gestione della vita quotidiana (Del Boca e Rosina 2009).

4. Considerazioni conclusive

Dalla sperimentazione del progetto pilota derivano alcune considerazioni. In generale, le intervistate tendono a comportarsi come attori sociali riflessivi che, pur consapevoli delle eventuali criticità da affrontare, desiderano muoversi intenzionalmente e sembrano agire negoziando e costruendo significati, scegliendo, destreggiandosi tra i vincoli e le opportunità a disposizione per la costruzione delle proprie biografie (Bonica e Cardano 2008). Tuttavia, come è emerso dai principali risultati del progetto, le transizioni alla vita adulta sono «passaggi a esiti incerti in parte agiti, in parte subiti dal soggetto» (Olagnero 2008, 38) e risultano ancora oggi connotate da stereotipi di genere che influenzano, alterando in parte o *in toto*, i percorsi di vita. Come abbiamo visto attraverso le narrazioni delle intervistate, tali stereotipi insieme al patrimonio culturale acquisito in ambito familiare, tendono a influenzare la definizione di ciò che l'individuo è e dovrebbe essere, condizionando sottilmente scelte e comportamenti, indirizzando le

ragazze verso professioni tipicamente ‘femminili’, ad esempio convincendole della loro inferiorità in campo scientifico e facendo percepire le scienze come maschili causando quindi una evidente segregazione formativa (Rumiati 2010, Sapegno 2014).

E’ noto come siano ancora poche le ragazze che, tra i diplomati, si presentano ai test di accesso ai corsi di laurea scientifico-tecnologici e spesso molte tra loro che ottengono buoni risultati nei test di ingegneria alla fine optano per altri corsi di studio anche a causa della presenza di un meccanismo di auto-svalutazione per cui le donne tendono a sottostimare le proprie performance universitarie⁵ (Baumgartner *et al.* 2015). Inoltre, gli studenti sembrano perseguire fini universitari differenti. I ragazzi tendono a scegliere corsi dalle maggiori probabilità di occupazione e ritorno economico, le ragazze professioni che possano realizzarle. Tale frattura lungo l’asse strumentale-lavorativo e progettuale-professionale fa sì che ragazze e ragazzi si indirizzino verso corsi di studio ritenuti più idonei rispetto all’uno o all’altro obiettivo portando alla luce le reciproche influenze tra ideologia del genere e ideologia della scienza. D’altra parte l’identificazione tra pensiero scientifico e maschilità è così radicata nella cultura che viene facilmente interiorizzata nell’infanzia passando poi per tutte le fasi della crescita (Keller 1985, Harding 1986): certi settori scientifici come quelli educativo, letterario, socio-medicale e tecnico-industriale sono oggetto di attrazione per un genere e di rifiuto per l’altro. Il fenomeno riflette l’influenza congiunta dei modelli di femminilità e maschilità come insiemi integrati, funzionanti in modo asimmetrico, di compiti e attività che definiscono i comportamenti attesi in quanto femmine e in quanto maschi (Vouillot *et al.* 2004). Tuttavia, quando si analizzano le motivazioni dei ragazzi e delle ragazze che scelgono gli stessi corsi si nota che esse coincidono; gli obiettivi e le aspettative che conducono alla scelta, per i corsi a forte concentrazione di genere, non variano al variare del genere degli intervistati. Perciò tale concentrazione si ha perché, mediamente, maschi e femmine da un lato descrivono i corsi in modo simile e dall’altro cercano cose differenti nel percorso. L’attribuire agli stessi corsi, a forte concentrazione di genere, medesime caratteristiche è effetto delle rappresentazioni che di esse fanno le agenzie formative e che nascono da aspettative e attività ludiche del genere preponderante. Ad esempio, nell’immaginario collettivo l’ingegneria meccanica sembra essere limitata a

⁵ Cfr. <http://www.ingener.it>.

motori e Formula 1, l'informatica a videogiochi o hacker, l'ingegneria civile all'immagine di ponti e cantieri in luoghi ostili mentre nella realtà l'ambito di tali discipline è molto più vasto. Ma i richiami, che emotivamente risuonano e che quindi sono utilizzati nelle pubblicità, che i corsi di studio presentano di se stessi, si indirizzano alle fantasie del gruppo maggioritario che conferma se stesso e informa di sé il luogo della formazione. Infine, è noto come successo e attrattiva siano connessi in modo opposto per uomini e donne. Se un uomo ha successo piace a tutte/i mentre se ha successo una donna a tutte/i piace meno: dunque il successo professionale deriva per gli uomini dal rinforzo positivo ottenuto mentre le donne sono considerate in modo sfavorevole. Le ragazze, in assenza di rinforzi positivi legati non solo alla competenza ma anche alla loro 'piacevolezza' in termini di relazione con gli altri, non osano scegliere corsi connotati anche dal successo che è possibile ottenere (Baumgartner *et al.* 2015). Contrastare gli stereotipi, dunque, non appare solo necessario dal punto di vista dello squilibrio di genere ma diventa essenziale per non continuare a sprecare capitale femminile in particolare in un paese come l'Italia nel quale il cambiamento nel tempo nell'interiorizzazione dei nuovi ruoli di genere è molto lento: permangono infatti ancora norme di genere tradizionali e nonostante le trasformazioni sociali, non si registra una crescita nella diffusione dei nuovi ruoli se non tra i ceti più istruiti (Solera 2012).

Che fare allora? Una prima possibile soluzione riguarda la diffusione corretta della conoscenza: solo diffondendo informazioni obiettive è possibile contrastare gli stereotipi in modo da orientarsi effettuando scelte consapevoli. È per tale motivo che le pratiche di orientamento si rivelano essenziali per indirizzare in modo corretto le scelte delle studentesse sovvertendo la validità intrinseca delle norme culturali della femminilità/maschilità (Vouillot 2007). In quest'ottica, appaiono quanto mai utili iniziative che tendano a presentare modelli femminili di successo che contrastino gli stereotipi con cui le studentesse per prime non dovrebbero identificarsi. Sono rilevanti tutte quelle azioni che intervengono precocemente e implicano la collaborazione tra scuola e università per portare studenti e studentesse a essere consapevoli degli stereotipi di genere, mostrando ad esempio che le capacità tecnico-scientifiche non sono patrimonio esclusivo dei ragazzi, evidenziando attitudini in cui le ragazze eccellono (come il *problem solving*), cercando di svelare le dinamiche di auto-svalutazione alla

base dei meccanismi di rinuncia (Monaci *et al.* 2012). Poiché sentirsi adeguati a un compito e desiderare di realizzarlo è legato all'ambiente in cui ci si forma, è importante mostrare che le aspettative non sono univoche e che una parte di mondo che circonda le ragazze - insegnanti, docenti universitarie, professioniste - le sprona a orientarsi verso ambiti tradizionalmente 'maschili' garantendo loro i rinforzi positivi legati sia alla competenza che alla loro 'gradevolezza' per gli altri. Dunque, in ambito universitario, occorre prendere coscienza dell'esistenza degli stereotipi di genere e promuovere la realizzazione di azioni formative che svelino quanta parte attiva abbiano nella loro trasmissione (Baumgartner *et al.* 2015).

Il ruolo dell'orientamento appare qui fondamentale: è necessario assumere un ruolo proattivo e trasformativo rispetto alle questioni di genere, considerando le distorsioni legate agli stereotipi nell'ottica della valorizzazione dell'educazione alla differenza fornendo ai soggetti strumenti per immaginarsi oltre i modelli dominanti, sottoponendoli a critica e armonizzandoli con i propri desideri e talenti sia nel caso maschile che femminile (Selmi 2015, Biemmi e Leonelli 2016). Appare dunque da accogliere positivamente, nella Legge 107/2015 ("Buona scuola") il riferimento all'attuazione dei principi di pari opportunità attraverso la promozione, nelle scuole di ogni ordine e grado, dell'educazione alla parità tra i sessi, della prevenzione della violenza di genere e di ogni tipo di discriminazione⁶. Allo stesso tempo va considerata la capacità di *empowerment* del soggetto come apertura delle possibilità, aiutandolo a prefigurarsi uno scenario attivandosi nelle scelte e immaginandosi nella professione. È necessario proporre modelli femminili che contengano esempi di vivacità e intelligenza non esclusivamente relazionali e/o di cura. Può ad esempio essere opportuno incontrare imprenditrici che svolgano attività in contrasto con gli stereotipi di genere più diffusi anche perché le professioniste possono mostrare modalità innovative di organizzazione ed integrazione nei contesti lavorativi.

⁶ Nel provvedimento si fa riferimento all'importanza di un sistema integrato di educazione e di istruzione costituito dai servizi educativi e dalle scuole per l'infanzia per garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali nonché ai fini della conciliazione fra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori.

I percorsi di orientamento si costituiscono quindi come spazi nei quali gli individui possono avviare processi riflessivi sulla possibilità di gestire, in modo consapevole, il percorso biografico. Si tratta di un'analisi che investe il ruolo di donne e uomini all'interno dei processi di mutamento che segnano le vite di ciascuno/a e che rappresenta una delle risorse essenziali per intraprendere percorsi di apprendimento attraverso i quali gli individui giungano a definire scelte nelle quali si possano sviluppare le reali opportunità individuali al di fuori dei tracciati tradizionalmente considerati appropriati rispetto al genere. Come individui, abbiamo la possibilità e, anzi, la responsabilità di trasformare i modelli dominanti nella direzione di esperienze plurali che siano in grado di dare spazio alle innumerevoli modalità di attraversamento dei confini di genere dal momento che il mondo sociale non è mai semplicemente riprodotto: esso è sempre, ininterrottamente, ricostruito nella pratica di uomini e donne.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2006), "L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong" in Bresciani, P.G., e Franchi, M., *Biografie in transizione*, Milano, Franco Angeli.
- Anker, R. (1998), *Gender and jobs. Sex segregation of occupations in the world*, Geneva, ILO.
- Badinter, E. (1992), *XY. De l'identité masculine*, Paris, Odile Jacob.
- Barone, C. (2010), *La segregazione di genere all'università: il caso italiano in una prospettiva comparativa e diacronica*, in «Stato e mercato», n. 2, pp. 287-320.
- Baudelot, C. e Establet, R. (1992), *Allez, les filles*, Paris, Seuil.
- Baumgartner, E., Catarci, T., Daraio, C., D'Orazio, A., Lamedica, R., Salinetti, G. e Simonazzi, A. (2015), *Diventare ingegnere, un gioco da ragazze*, in «In genere», <http://www.ingenere.it/>.
- Benadusi, L., Piccone Stella, S. e Vitteritti, A. (2009), *Dispari parità. Genere tra educazione e lavoro*, Milano, Guerini.
- Bertolini S. (2012), *Flessibilmente giovani*, Bologna, il Mulino.

- Besozzi, E. (a cura di) (2010), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci.
- Biemmi I e Leonelli S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Billari, F.C. e Dalla Zuanna, G. (2008), *La rivoluzione nella culla. Il declino che non c'è*, Milano, Università Bocconi.
- Bonica L. e Cardano M. (2008), "Introduzione" in ID. (a cura di), *Punti di svolta*, Bologna, il Mulino.
- Burn, S., O'Neil, A.K. e Nederend, S. (1996), *Childhood tomboyishness and adult androgeny*, in «Sex roles», n. 5/6, pp. 419-428.
- Carbone, D. e Monaci, M.G. (2015), *Che genere di lavoro? Atteggiamenti e aspettative lavorative a confronto tra studentesse e studenti universitari*, in «About gender», n. 7, pp. 148-176, <http://www.aboutgender.unige.it>.
- Carraro, L., Castelli, L., Matteoli, S., Pascoletti, E. e Gawronski, B. (2011), *Di padre in Figlio. La trasmissione degli stereotipi di genere all'interno della famiglia*, in «Psicologia Sociale», n. 2, pp. 153-170.
- Colombo, M. (2010), "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. (2003), *Differenze di genere nella formazione*, in «Studi di sociologia», n. 1, pp. 81-108.
- Coulon, N. e Cresson, G. (2007), *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*, Paris, L'Harmattan.
- Cozza, M., Murgia, A. e Poggio B. (2008), *Traiettorie ed intrecci nelle storie di carriera di uomini e donne. Una lettura di genere nelle transizioni tra lavoro e non lavoro*, in «Sociologia del lavoro», n. 110, pp. 201-212.
- Dei, M. (1998), *Donne e istruzione: una parità apparente?*, in «Polis», n. 12, pp.459-479.
- Del Boca, A. e Rosina, D. (2009), *Famiglie sole*, Bologna, il Mulino.
- Fullin G. (2005), *Vivere l'instabilità del lavoro*, Bologna, il Mulino.

- Gentile, A. (2011), "Instabilità del lavoro e transizione alla vita adulta: quali politiche per l'emancipazione giovanile", in Paci, M., Pugliese, E. (a cura di), *Welfare e promozione delle capacità*, Bologna, il Mulino.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli.
- Grant, L., Horan, P.M. e Watts-Warren, B. (1994), "Theoretical diversity in the analysis of gender and education" in Pallas A. (ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*, Greenwich, Ohio.
- Guionnet, C. e Neveu, E. (2005), *Féminin/Masculin. Sociologie du genre*, Paris, Colin.
- Haraway, D. (1991), *Simians, Cyborgs and Women, The Reinvention of Nature*, London, Routledge.
- Harding, S. (1986), *The Science Question in Feminism*, Ithaca, Cornell University Press.
- Keller, E.F. (1985), *Reflections on Gender and Science*, New Haven, Yale University Press.
- Leccardi, C. (2007), "Stereotipi di genere", in Buzzi, C., Cavalli, A., de Lillo, A. (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Livi Bacci, M. (2008), *Avanti giovani, alla riscossa*, Bologna, il Mulino.
- Marro, C. (2012), *Dépendance-indépendance à l'égard du genre*, in «Recherche&Formation», n. 69, pp. 65-80.
- Marro, C. e Vouillot, F. (2004), *Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité* in «Carrefours de l'éducation», n. 17, pp. 2-21.
- Monaci, M.G., Trentin, R. e Nunia, G. (2012), *Donne all'università. Adattamento psicosociale e motivazione al risultato*, in «Psicologia sociale», n. 3, pp. 395-418.
- Murgia, A. e Poggio, B. (2011), *I giovani tra lavoro e non lavoro. Storie di equilibri instabili in una prospettiva di genere: una ricerca in provincia di Trento*, in «Sociologia del lavoro», n. 124, pp. 166-181.
- Olagnero, M. (2008), "Corso di vita e transizioni biografiche" in Bonica, L., Cardano, M. (a cura di), *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*, Bologna, il Mulino.

- Pais, I. e Sironi, E. (2014), “Lavoro e professioni: le aspettative dei giovani alla prova della crisi” in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Reyneri, E. (2009), “Occupazione, lavoro e disuguaglianze sociali nella società dei servizi”, in Sciolla, L. (a cura di), *Processi e trasformazioni sociali. La società europea dagli anni sessanta a oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- Rosti, L. (2006), “La segregazione occupazionale in Italia” in Simonazzi, A (a cura di), *Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci.
- Rumiati, R. (2010), *Donne e uomini*, Bologna, il Mulino.
- Ruspini, E. (2011), *Studiare la famiglia che cambia*, Roma, Carocci.
- Sapegno, M.S. (a cura di) (2014), *La differenza insegna*, Roma, Carocci.
- Selmi, G. (2015), *Chi ha paura della libertà? La cosiddetta ideologia del gender sui banchi di scuola*, in «About gender», n. 7, pp. 263-268, <http://www.aboutgender.unige.it>.
- Sgritta, G.B. (2002), “La transizione alla vita adulta: la sindrome del ritardo” in Osservatorio nazionale sulle famiglie e le politiche locali di sostegno alle responsabilità familiari, *Famiglie, mutamenti e politiche sociali*, Bologna, il Mulino.
- Solera, C. (2012), “Corsi di vita femminili tra maternità e lavoro” in Naldini, M., Solera, C. e Torrioni, P.M. (a cura di), *Corsi di vita e generazioni*, Bologna, il Mulino.
- Todesco, L. (2013), *Quello che gli uomini non fanno. Il lavoro familiare nelle società contemporanee*, Roma, Carocci.
- Vouillot, F. (2007), *L'orientation aux prises avec le genre*, in «Travail, genre et sociétés», n. 18, pp. 87-108.
- Vouillot, F. (2002), *Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation* in «L'orientation scolaire et professionnelle», n. 4, pp. 485-494.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C. e Steinbrucker, M.L. (2004), *La division sexuée de l'orientation et du travail: une question théorique et une question de pratique* in «Psychologie du travail et des organisations», n. 3, pp. 277-291.

Weisner, T.S., Garnier, H. e Loucky, J. (1994), *Domestic tasks, gender egalitarian values and children's gender typing in current and nonconventional families* in «Sex roles», n. 1/2, pp. 23-54.

Zago, G., Giraldo, A. e Clerici R. (2014), *Successo e insuccesso negli studi universitari*, Bologna, il Mulino.