

Genere e segregazione formativa. Una ricerca su percorsi accademici “atipici”

di Irene Biemmi

Abstract. *Gender Segregation in Education. Research on “atypical” academic courses*

The report focuses on gender segregation in education and how the choice of high school and university courses unconsciously overlaps the gender dimension. Educational segregation can be interpreted as a sort of litmus test for the high degree of gender inequality still present in the academic and educational system. A sexist subdivision leads male students to pursue subjects ostensibly considered masculine (science and technology) and female students to pursue the so-called feminine ones (liberal arts). This phenomenon of gender conditioning in educational choices is not specific to Italy and can be seen in other countries as well.

Gender stereotypes and representations often affect these decisions and have an impact on an individual’s professional and personal future and on global society. One very pressing stereotype involves female students and their (presumed) lesser ability to apply themselves to mathematical and scientific subjects, which has caused fewer women to enter science and technology fields.

This article introduces the results of the qualitative research performed on a statistical sample of female students at three Tuscan universities (Florence, Pisa, Siena). These young women made decisions considered “brave” or “different” by having chosen scholastic courses classified socially as “male” (engineering, computer science, etc.). The female students recount how their atypical choices were made and analyze the sexist legacies that still today prevent women from having truly equal opportunities, both in terms of training and in the broader social context.

Introduzione

La scuola «è in mano alle donne», scriveva in maniera provocatoria Franca Pinto Minerva alla fine degli anni Settanta (Pinto Minerva, 1977),

Educational Reflective Practices (ISSN 2240-7758, ISSN e 2279-9605), 1/2018

DOI: 10.3280/ERP2018-001012

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell’opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

alludendo ad un processo di progressiva femminilizzazione dell'istituzione scolastica esploso in quegli anni, che è stato in continua ascesa fino ai nostri giorni, investendo contemporaneamente le donne insegnanti (Ulivieri, 1996) e le studentesse (Franchi, Mapelli & Librando, 1987; Ulivieri, 1992).

Per quanto riguarda le studentesse, già negli anni Ottanta si assiste al loro “sorpasso” sulla componente maschile nella secondaria superiore e negli anni Novanta il tasso di scolarità femminile supera quello maschile anche all'università. Certamente il rapido sviluppo della scolarizzazione femminile è stato sospinto dagli importanti cambiamenti dell'ordinamento scolastico avviati negli anni Sessanta (scuola media unica, istituzione della scuola materna statale, sblocco degli accessi universitari) ma è stato determinato anche da un clima culturale favorevole che incentivava una critica al ruolo autoritario della scuola nel suo aspetto centralizzato e burocratico e, insieme, dai contributi innovativi del neo-femminismo che spingevano le ragazze a ricercare una identità nuova proprio attraverso lo strumento dell'istruzione (Mapelli & Seveso, 2003).

Analizzando l'evoluzione della scolarità femminile negli anni Settanta e Ottanta Barbara Mapelli commenta: «La propensione all'istruzione in forma tanto generalizzata da apparire oggi tendente alla totalità è quindi caratteristica femminile; espressione di attese allo stesso tempo individuali e collettive, scelta di un terreno, quello dell'istruzione, su cui qualificare, precisare, far crescere il proprio essere giovani donne, la propria identità» (Mapelli, 1991, p. 24).

Se ci spostiamo ai nostri giorni possiamo provare a valutare, in una prospettiva di medio periodo, gli esiti di questo avanzamento inarrestabile delle presenze femminili sui banchi di scuola, che non può essere ridotto al solo dato quantitativo ma deve essere letto più accuratamente anche da un punto di vista qualitativo. I dati ci informano infatti che i successi femminili nel campo dell'istruzione non si limitano a un mero sorpasso numerico ma investono direttamente anche il rendimento scolastico e accademico. Una serie di indicatori lo confermano: il minor tasso di ripetenze e di abbandoni delle studentesse, i voti di diploma e di laurea mediamente superiori (Miur, 2017a; Miur, 2017b; Miur, 2016).

Questi dati sui successi scolastici femminili vengono spesso utilizzati per creare un'immagine del nostro sistema scolastico come *girl-friendly* e come prova – presunta – del raggiungimento di un'effettiva parità tra maschi e femmine sui banchi di scuola. Il problema è che questi conclamati successi femminili stridono con le difficoltà che le giovani donne sperimentano quando, terminato il percorso formativo, provano a inserirsi efficacemente nel mondo del lavoro (Sartori, 2009). Nel passaggio dalla scuola al lavoro vengono a galla tutte le contraddizioni e i nodi irrisolti del nostro si-

stema scolastico in merito alle questioni di genere. Le difficoltà di inserimento professionale dipendono infatti certamente da un contesto lavorativo ostile, ma probabilmente anche da meccanismi interni alla scuola che tendono a incanalare le ragazze verso ambiti di studio caratterizzati da una scarsa spendibilità in termini lavorativi.

Per analizzare il complesso rapporto tra scuola e questioni di genere bisogna scavare ad un livello più profondo perché solo lì possiamo individuare quelle fallacie che rendono il nostro sistema di istruzione e formazione ancora iniquo, e tendenzialmente a svantaggio delle ragazze.

La segregazione formativa: una questione di genere

La segregazione formativa può essere interpretata come una sorta di cartina al tornasole delle diseguaglianze di genere tutt'oggi presenti nel nostro sistema scolastico e accademico (Biemmi, 2015). Si tratta di in una suddivisione sessista, insita nel nostro ordinamento scolastico, che conduce gli alunni dei due sessi a convogliare gli uni verso indirizzi maschili (materie tecnico-scientifiche) e le altre verso indirizzi femminili (materie umanistiche, con particolare riferimento agli ambiti dell'educazione e della cura). Questo fenomeno condiziona pesantemente le scelte scolastiche e accademiche di ragazzi e ragazze, non solo in Italia ma anche nel più ampio contesto europeo (Bradley, 2000; Francis, 2000; Francis *et al.*, 2003; Jacobs, 1996; Reimer & Steinmetz, 2009).

In Italia la segregazione formativa emerge già a partire dalla scelta della scuola secondaria superiore ma nel passaggio all'università diventa ancora più evidente. L'ultima indagine sul *Profilo dei laureati* curata da Almalaura (2017) conferma la strutturale prevalenza femminile tra i laureati: le femmine costituiscono il 59% del totale, ma la loro presenza non è distribuita uniformemente nei vari settori disciplinari. Le donne risultano infatti concentrate nell'area relativa all'insegnamento (93,7%), linguistica (84,6%), psicologica (82%), letteraria (68,4), politico-sociale (67,9%) oltre che nelle discipline mediche (69,6%), mentre sono scarsamente presenti nella facoltà di ingegneria (2,5%), e nell'area scientifica (32,2%).

Come si spiega questo fenomeno? Perché, di fronte all'inedita possibilità di attingere ai vari campi del sapere e, di conseguenza, a nuovi profili professionali, le ragazze “scelgono di non scegliere”, incanalandosi diligentemente in quei settori che la tradizione ha da sempre loro assegnato (Barone, 2011; Jonsson, 1999)? Questa decisione può essere interpretata davvero come una libera scelta da parte delle giovani donne (una sorta di auto-segregazione), oppure è semplicemente il derivato di condizionamenti so-

ciali e culturali che plasmano in maniera così subdola e pervasiva le preferenze delle ragazze facendole alla fine apparire autentiche e “naturali”? Ci sono varie ragioni per abbracciare questa seconda tesi che porta a sostenere che le scelte formative delle studentesse – così come peraltro quelle degli studenti maschi – non sono affatto spontanee e intimamente volute ma sono influenzate da un immaginario sessista che impone alle une e agli altri percorsi ritenuti “adatti” al proprio genere di appartenenza. Come ci dimostra la ricerca internazionale questo immaginario è *in primis* nutrito dai messaggi proposti dalle famiglie e dunque dalle attese differenti che i genitori maturano nei confronti dei figli e delle figlie (Dawson and O'Connor, 1991; Dryler, 1998; Jonsson, 1999); ambito questo, ancora poco indagato nel nostro paese dove invece si è concentrato maggiormente lo sguardo sui mass media (Businaro, Santangelo & Ursini, 2006; Capecchi, 2006; Leonelli & Selmi, 2013; Zanardo, 2010) e sulla scuola (Gianini Belotti, 1973; Ulivieri, 1995; Biemmi, 2017) come agenzie di formazione-socializzazione-acculturazione permeate da stereotipi sessisti.

In ambito scolastico agiscono in parallelo due curricoli che offrono messaggi dissonanti: un primo curricolo esplicito, visibile, identico per maschi e femmine che hanno ormai assunto (almeno formalmente) pari cittadinanza all'interno delle mura scolastiche; un secondo curricolo nascosto (*hidden curriculum*), intriso di messaggi valoriali impliciti, i cui effetti risultano spesso contraddittori rispetto agli obiettivi educativi esplicitamente perseguiti. Nel curriculum nascosto si collocano «le immagini di sé di studenti e studentesse, le attese delle famiglie sul futuro di figlie e figli, spesso anche le convinzioni e i comportamenti affettivi e relazionali dei docenti uomini e donne» (Mapelli, Bozzi Tarizzo & De Marchi, p. 250); questo secondo curriculum:

[...] ha il suo peso anche nelle rappresentazioni delle professioni e delle collocazioni sociali che convengono a un uomo o a una donna, quelle poco femminili, quelle che richiedono capacità di decisione e di scelte, quelle che esigono un investimento in tempo di lavoro non compatibile con il ruolo della donna nella vita familiare (Ibidem).

La costruzione sociale del maschile e del femminile (Piccone Stella & Saraceno, 1996) si regge dunque su un sistema complesso di aspettative che distingue nettamente, spesso in termini dicotomici (maschile/contesto pubblico; femminile/contesto privato), le aree di competenza riservate agli uomini e alle donne.

All'interno di questo sistema, esiste una rigida spartizione delle professioni e delle carriere convenienti per l'uno e per l'altro sesso (Gherardi, 1998; Gherardi & Poggio, 2003).

Esiste evidentemente una relazione stretta tra segregazione formativa e lavorativa, che segue non tanto una logica di causa-effetto, ma una logica circolare: se è vero che la scelta di determinati indirizzi di studio distinti per sesso proietta automaticamente ragazzi e ragazze verso differenti segmenti del mercato del lavoro, è altrettanto vero che la percezione di una segregazione occupazionale (il fatto cioè che esistano segmenti del mercato riservati alle donne e altri agli uomini) fa sì che le scelte formative di ragazzi e ragazze si orientino più facilmente verso quei settori che socialmente sono ritenuti adatti al proprio genere di appartenenza (Biemmi, 2012, p. 77).

Cosa può fare la scuola per smontare quelle “gabbie di genere” che limitano le proiezioni future di ragazze e ragazzi verso mete precostituite?

Emerge con forza la necessità di una formazione specifica per i docenti (Gamberi, Maio & Selmi, 2010; Venera, 2014) e la progettazione di percorsi di orientamento volti a incoraggiare la diversificazione delle scelte formative e professionali di entrambi i sessi, rendendole il più possibile autentiche, ancorate a reali passioni e interessi, anziché a un dover-essere socialmente imposto.

Donne e saperi tecnico-scientifici: le ragioni di una lontananza

Con l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona, avvenuta il 1° dicembre 2009, l'uguaglianza tra donne e uomini è stata formalmente riconosciuta tra i valori fondanti dell'Unione europea. La parità di genere è un diritto umano fondamentale, ma non solo: è ormai unanimemente interpretata come una condizione necessaria per il conseguimento degli obiettivi di crescita, occupazione e coesione sociale (Di Sarcina, 2014; Donà, 2006). La mancata valorizzazione delle risorse femminili va a inficiare lo sviluppo sociale ed economico dell'intera collettività. La lotta alle disparità di genere è dunque un obiettivo centrale delle politiche comunitarie e internazionali e lo strumento cardine preposto al raggiungimento di tale obiettivo è l'istruzione. Nella *Risoluzione del Parlamento europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea* (12 marzo 2013)¹ si legge che «i ruoli di genere si costruiscono e si affermano attraverso una serie di

¹ Consultabile al link:

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P7-TA-2013-0074&language=IT&ring=A7-2012-0401> (ultima consultazione 2 marzo 2018).

influenze sociali, esercitate in particolare dai mezzi di informazione e dall'istruzione, e prendono forma nelle fasi di socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, influenzando quindi le persone per tutta la vita»; nel documento si sollecitano dunque azioni di sensibilizzazione finalizzate all'abbattimento degli stereotipi sessisti in ambito educativo.

Uno dei nodi irrisolti che riguardano il rapporto ragazze-istruzione consiste nella scarsa partecipazione femminile agli ambiti di studio e di ricerca nel campo scientifico e tecnologico. Si tratta di un problema trasversale a tutti i paesi europei, come ci dimostrano i rapporti periodici *She Figures* pubblicati dalla Commissione Europea².

È ipotizzabile che ci siano dei condizionamenti culturali che agiscono in maniera pervasiva nel pilotare le scelte delle studentesse, tra questi lo stereotipo secondo cui “i maschi sono migliori delle femmine in matematica” che viene interiorizzato dalle femmine già dall'infanzia e influenza negativamente le competenze e l'apprendimento matematico perché influisce sulla percezione delle proprie abilità. Da un recente studio sull'incidenza degli stereotipi di genere sulle capacità delle bambine e ragazze di risolvere problemi matematici (Passolunghi, Rueda Ferreira & Tomasetto, 2014) emerge che se da un lato nei maschi l'adesione alla concezione stereotipica aumenta la considerazione della loro abilità, viceversa nelle femmine influisce negativamente, svalutandola. Lo stereotipo è presente a livello implicito e inconsapevole nelle femmine già a partire dai primi anni della scuola primaria, e sappiamo bene quanto la percezione di competenza e fiducia nelle proprie capacità sia determinante nei processi d'apprendimento.

Il problema della formazione scientifica delle ragazze è stato oggetto di specifica attenzione già a partire dalla Conferenza mondiale sulle donne di Pechino del 1995 e numerosi studi si sono interrogati sulle possibili cause del fenomeno, arrivando ad indicare una molteplicità di fattori interagenti (Alic, 1986; Wertheim, 1995; Alichio & Pezzoli, 1988). La critica femminista all'epistemologia della scienza (Fox Keller, 1985; Donini, 1991) ha messo per esempio in luce il fatto che la rappresentazione della conoscenza scientifica come un processo che richiede la cancellazione della soggettività, dell'affettività, della relazionalità e l'interpretazione della scienza e della tecnica come strumenti di potere/dominio sulla realtà, tendenzialmente sen-

² Il rapporto *She figures*, redatto ogni tre anni dalla Commissione Europea a partire dal 2003, presenta indicatori sulla partecipazione femminile nel mondo della scienza e della ricerca e offre strumenti per valutare i passi compiuti verso la parità tra i generi in tale ambito, e per misurare gli squilibri ancora presenti. L'ultimo Rapporto, *She figures 2015*, è consultabile al link:

https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf
(ultima consultazione 2 marzo 2018).

za limiti, sono elementi portanti di una cultura scientifica estranea, o quanto meno lontana, dalla cultura femminile. Non a caso l'*oggettività*, su cui si regge la scienza moderna, è indissolubilmente legata alla *mascolinità*, così come, per converso, l'*emotività* e l'*irrazionalità*, equivalgono a tratti stereotipati legati alla *femminilità*. Scientificità e oggettività sono intrecciate al punto che un'affermazione non dimostrabile oggettivamente (o che non possa almeno essere sottoposta al vaglio di una conferma o confutazione oggettiva) non può far parte della conoscenza scientifica.

La critica femminista ha messo fortemente in discussione la presunta impersonalità ed universalità della conoscenza scientifica:

[...] la pretesa dell'oggettività sia stata invece la manifestazione tutt'altro che impersonale e universale di una soggettività molto particolare, quella del gruppo sociale degli uomini che agli inizi dell'età moderna andarono disegnando in Europa i nuovi orizzonti della rivoluzione scientifica, in stretto legame con i simultanei processi della rivoluzione borghese e di quella industriale (Donini, 2000, pp. 113-114).

I canoni su cui si fonda la scienza non sono dunque né neutri né universali ma sono invece il prodotto di una cultura elaborata da uomini in carne ed ossa, in un particolare contesto storico-politico. È significativo il fatto che per rendere comprensibile alla comunità e diffondere su larga scala tali canoni, essi siano stati tradotti in termini metaforici, più efficaci per portare avanti un'opera di divulgazione degli stessi. Come ci ricordano Luisella Erlicher e Barbara Mapelli la metafora è «un modello di comunicazione che ha il compito di rendere socialmente comprensibile, e quindi accettabili o no, gli scopi, le intenzioni, le modalità del rapporto tra umanità e natura sottese ad un determinato paradigma scientifico» (Erlicher & Mapelli, 1991, p. 50). La studiosa Carolyn Merchant, nel libro *La morte della natura* (1980), analizza le metafore incorporate nei testi scientifici del '500 e '600 e arriva a dimostrare che i paradigmi fondativi della scienza moderna sono strettamente intrecciati alla produzione simbolica sessuale. Nell'analizzare il passaggio dal medioevo all'età moderna in Europa, la studiosa mette in luce la transizione avvenuta nell'immaginario: dal “mondo-organismo” imperniato su un rapporto di rispetto nei confronti della natura generatrice e nutrice, alla metafora moderna del “mondo-macchina”, associata al progetto di manipolazione, di dominio, di una sostituzione dell'artificiale al naturale che alimentava l'impulso tecnico-scientifico secentesco e bene si conciliava con lo spirito di imprenditorialità espansiva e aggressiva del nascente capitalismo. In sostanza si passa da una concezione della natura come “corpo di madre da rispettare”, affine ad una logica femminile, a quella di

“meccanismo inanimato, insieme di parti sostituibili e manipolabili”, di chiara impronta maschile.

È forse da qui che nasce una sensazione di distanza delle donne dalla conoscenza scientifica? La ricerca condotta da Erlicher e Mapelli alla fine degli anni Ottanta (1991) volta ad indagare l'immaginario scientifico delle ragazze della scuola superiore, sembrerebbe confermare questa ipotesi: le ragazze affiancano ai tradizionali timori di inadeguatezza personale allo studio della scienza anche critiche aspre ai modi di fare e di trasmettere la scienza. Nell'immaginario delle studentesse la scienza dovrebbe essere un'avventura appassionante anziché un cumulo sistematico di dati conoscitivi; i saperi scientifici dovrebbero essere messi in relazione con il mondo anziché essere interpretati come un asservimento agli interessi umani. Le giovani donne manifestano un sentimento di disagio, che sfocia talvolta in insofferenza, per un tipo di scienza che viene presentata sotto forma di leggi lontane dalla empiricità del reale e neutrali rispetto alle problematiche etiche e sociali; leggi oggettive e immutabili e quindi sottratte alla dimensione della soggettività, al riconoscimento del valore emotivo, creativo, inventivo del “soggetto scienziato”. Scrive a questo proposito Simonetta Olivieri:

Se la scienza è avvertita e vissuta come qualcosa di mascolino, altro da sé, qualsiasi ragazzina, nel suo principale momento di sviluppo sociale di identificazione sessuale, tenderà a sfuggirla proprio per omologarsi alla maggioranza delle scelte proposte dai modelli femminili, per non sentirsi “diversa”, e anche perché avere un animus positivo abbastanza forte da contrapporsi al collettivo dominante è molto difficile (Olivieri, 1995, p. 156).

A ciò probabilmente dobbiamo aggiungere il fatto che nell'immaginario comune la figura della scienziata, viene presentata come una donna eccentrica, bizzarra, solitaria, senza famiglia e senza affetti, disposta a rinunciare alla propria vita privata per amore della scienza, concepita come una “missione”. Questa rappresentazione, del resto, ha un fondo di realtà, come si legge nell'autoritratto di Rita Levi Montalcini che così si descrive nel periodo universitario:

Non so se la mia scarsa inclinazione a stringere amicizia con i molti compagni e le pochissime compagne di corso negli anni universitari fosse da attribuire al fatto che l'impegno scientifico mi sembrava inconciliabile con le attività goliardiche preferite invece dalla maggioranza degli studenti in quegli anni... una specie di seppia pronta a schizzare inchiostro... questa era l'immagine della giovane donna che ero stata, dall'espressione cupa e dagli abiti quasi monacali (Levi Montalcini, 1987, p. 69).

Un'immagine, questa, certamente non appetibile per le giovani donne che potranno nutrire una serie di timori a figurarsi in questi panni. A queste difficoltà si deve aggiungere anche l'azione degli/delle insegnanti spesso guidata dall'idea ricorrente secondo la quale la riuscita in matematica delle ragazze sarebbe frutto di costanza nello studio e di applicazione, al contrario quella dei ragazzi sarebbe determinata da un'intuizione naturale (Mapelli, Bozzi Tarizzo & De Marchi, 2001, p. 247). La scuola, anziché supportare le ragazze nell'intraprendere sentieri nuovi e ancora poco battuti, non fa che rimarcare che i territori della scienza non sono adatti a loro:

Alle ragazze che scelgono percorsi scientifici si ricorda costantemente che sono fuori posto. Da un lato esse devono far fronte alla solitudine, all'interno di un contesto costituito esclusivamente da uomini, far fronte alle facezie sessiste [...]. D'altra parte vi sono insegnanti in queste scuole, che attraverso comportamenti sviluppati spesso inconsapevolmente, segnalano costantemente alle ragazze l'incongruenza della loro presenza in classi maschili. Lo sguardo altrui esercita dunque una pressione conformista, più o meno esplicita, sulle ragazze. È un elemento importante nell'indirizzarsi delle ragazze verso studi più convenzionali (Clair, 1995 cit. in Mapelli, Bozzi Tarizzo & De Marchi, 2001, p. 248).

Come pare evidente da queste riflessioni, il rapporto donne/scienza è un ambito problematico e controverso, in cui si condensano tutta una serie di retaggi culturali che producono congiuntamente un effetto di straniamento delle giovani donne dal sapere scientifico.

Una ricerca su percorsi accademici atipici: ragazze in corsi di laurea tecnico-scientifici

*Penso semplicemente che la differenza
sia una cosa che la donna si è fatta mettere addosso,
come un'etichetta su una bottiglia di vino
che decide per te cosa sei,
anche se dentro c'è tutt'altro.*
(Francesca, futura enologa)

Per indagare il complesso rapporto tra le studentesse e la cultura tecnico-scientifica Irene Biemmi e Silvia Leonelli hanno condotto uno studio qualitativo, tramite lo strumento dell'intervista biografica (Atkinson, 1997; Bichi, 2002; Demazière & Dubar, 1997), volto ad analizzare i percorsi che portano le studentesse a intraprendere filiere formative atipiche per il proprio genere di appartenenza: casi, cioè, che infrangono il fenomeno della

segregazione formativa (Biemmi & Leonelli, 2016)³. Scopo della ricerca è stato quello di rintracciare le motivazioni che concorrono a far maturare scelte divergenti e analizzare in che modo le ragazze sono accolte in contesti dove risultano essere “mosche bianche”. Per farlo sono stati ricostruiti i loro percorsi scolastico-formativi, le loro storie scolastiche, cercando di intercettare informazioni e dettagli utili a comprendere i passaggi più significativi e gli snodi critici. Il campionamento dell’indagine ha coinvolto tre atenei toscani (Firenze, Pisa, Siena) all’interno dei quali sono stati selezionati i corsi di laurea caratterizzati da una forte segregazione su base sessuale; all’interno di questi corsi è stato scelto un campione di studentesse⁴ appartenenti al gruppo di minoranza. Sono state condotte interviste biografiche su un campione di ventidue studentesse iscritte ai seguenti corsi di laurea: ingegneria (meccanica, aerospaziale, elettronica e telecomunicazioni), informatica, scienze e tecnologie geologiche, scienze della terra, enologia, scienze vivaistiche, fisioterapia. Le interviste sono state realizzate durante gli anni accademici 2012-2013, 2013-2014 e 2014-2015.

La scelta universitaria

Un primo tema trattato nel corso delle interviste riguarda la scelta del percorso universitario: come è maturata questa scelta? Quali sono state le ragioni che hanno spinto le studentesse intervistate a intraprendere un percorso formativo atipico per il proprio genere di appartenenza? Di fronte alla domanda “Perché ha deciso di iscriverti a questo corso di laurea?”, le ragazze hanno offerto una varietà di risposte che è possibile ricondurre a posteriori a due grandi categorie.

Una prima categoria di risposta è propria di coloro che parlano di *una scelta lineare, meditata e già prevista da tempo*. Ecco alcune testimonianze:

Diciamo che fin dai primi anni del liceo c’era l’intenzione di iscriversi a ingegneria, poi l’ultimo anno era rimasta l’indecisione tra ingegneria meccanica e aerospaziale che sono le più importanti, le più di tradizione, le più di prestigio, insomma. E alla fine ho scelto ingegneria meccanica. (Marta)

Io già alle medie avevo deciso che avrei fatto ingegneria, dal momento in cui avevo scelto il PNI, solo che non riuscivo ad abbandonare le materie umanistiche (sorride). Io ho la testa dura, quando mi metto in testa una cosa... A un certo punto

³ I risultati dell’indagine – riportati nel volume *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e celte formative* (Torino: Rosenberg & Sellier) – nel presente contributo sono analizzati e rielaborati in forma inedita.

⁴ Per garantire l’anonimato delle intervistate sono stati scelti nomi di fantasia.

avevo pensato di studiare lettere classiche ma lì veramente devi avere una famiglia disposta a mantenerti vita natural durante... e non era il mio caso. Sai... bisognerebbe sempre inseguire i propri sogni ma bisogna guardare anche al futuro: la pagnotta a casa è più importante. (Margherita).

Sul fronte opposto c'è una seconda categoria di risposte che si caratterizza per una volontà di addentrarsi in percorsi nuovi e sconosciuti, assolutamente imprevisi, magari completamente discordanti con il percorso intrapreso nella scuola superiore. *Percorsi verso l'ignoto*, che generano timori ma anche forti passioni e curiosità:

In quinta io volevo fare filosofia che sarebbe stata in qualche modo una scelta "di comodo", nel senso che era la materia che più amavo e che più facilmente mi riusciva. Poi ho pensato: "Ho vent'anni, io voglio provare a fare una scelta diversa, se non va vuol dire che era destino che non riuscissi. Voglio confrontarmi con me stessa, voglio capire cosa posso arrivare a fare". Quindi ho cercato su internet e ho trovato ingegneria elettronica. Mi sono informata da sola: io non ho parenti ingegneri, non ho amici ingegneri. Io sono l'unica in famiglia ad aver tentato questa strada. (Emma)

Ingegneria meccanica era quella che mi intrigava di più... Era un po' andare oltre la soglia del conosciuto (sorride), andare oltre le consuetudini e dire: ma chi l'ha detto che se una ragazza fa ingegneria deve per forza fare civile o edile? Invece io l'ho scelta. Col senno di poi dico: che fatica! Però l'ho scelta e voglio arrivare fino in fondo. (Margherita)

All'esame di maturità ero ancora indecisa, ed è stata la professoressa di matematica che mi ha messo in mente di fare ingegneria perché ero molto brava in matematica... Proseguire con Lingue sarebbe stato senz'altro più semplice, ma ingegneria mi affascinava proprio perché erano materie per me quasi del tutto nuove, fisica l'avevo fatta solo un pochino nel biennio (Caterina).

Nel caso di Giulia iscriversi a informatica significa invece proseguire il sogno di sua madre:

In realtà mia mamma si era iscritta a informatica poi ha avuto me durante gli anni dell'università e ha smesso di studiare per cui in realtà lei è stata orgogliosa della mia scelta, e può darsi che questo abbia anche influito. L'idea che mia mamma facesse informatica quando era giovane mi è sempre piaciuta: era a metà degli anni '80... lei è stata una specie di pioniera. Questa sua esperienza all'università me la raccontava anche quando ero piccola per cui penso che abbia influito. (Giulia)

Perché così poche ragazze nelle facoltà scientifiche?

Un secondo aspetto di riflessione stimolato nelle interviste riguarda le

possibili cause della lontananza delle ragazze dalla cultura scientifica. La questione è stata posta in questa forma: “perché secondo lei così poche ragazze si iscrivono a questo corso di laurea?”. Di fronte a questa domanda molte intervistate rimangono in silenzio, a pensare, perché per molte di loro la scelta di iscriversi a ingegneria, informatica, geologia, agraria, scienze vivaistiche o fisioterapia è stata assolutamente naturale.

Le ingegnere e le informatiche ipotizzano come motivo principale della scarsa partecipazione delle ragazze agli studi scientifici il fatto che *sono percepiti come più difficili di quelli umanistici*. Alcune intervistate confermano che non si tratta di un semplice pregiudizio, ma che questo corrisponde in parte alla realtà. Arianna, Emma e Sofia raccontano infatti di un percorso iniziale molto travagliato, segnato da una grossa incertezza e dalla tentazione di mollare tutto. Ecco le loro testimonianze:

Bene, adesso bene, dopo il periodo di sconforto iniziale che è normale sia per l’impatto con il mondo universitario, che è completamente diverso dalle scuole superiori, sia come pressioni che proprio sentiamo noi studenti del Sant’ Anna, dovendo mantenere una certa media – 27 – e avendo corsi in più etc. Quindi ci sono i primi mesi di sconforto in cui credi di non essere in grado di mantenere il posto, in cui pensi: “Magari ci sono capitata a caso ma non posso, non riesco”. Ma poi in realtà ti metti sotto e vedi che riesci. E ne vale anche la pena dover lavorare parecchio perché hai belle soddisfazioni. Ma all’inizio è davvero dura. Almeno una volta credo proprio d’averlo pensato: “È meglio se lascio il posto e torno a casa”. (Arianna)

Ingegneria è difficile. Io mi sono bloccata su un esame e l’ho fatto dieci volte, dieci volte... (ride). L’esame di Metodi probabilistici. Poi il colmo era che erano due esami “Metodi probabilistici” e Metodi matematici” e se non passavi uno non potevi accedere all’altro per cui mi son trovata nella situazione che magari prendevo trenta a uno ma bocciavo all’altro per cui non potevo andare avanti. A volte ho pensato: “Ora vado a lavorare”, e poi invece pensavo: “No, vado avanti”. Alla fine a luglio l’ho passato e ho preso pure trenta! (Emma)

Magari molte ragazze pensano che è un percorso troppo difficile e poi sono sempre considerate materie maschili (l’elettronica etc.). Però secondo me se ti piace la matematica e la fisica non vedo perché non dovresti scegliere questo corso. E poi comunque in effetti ingegneria è molto difficile... Anche a me qualche volta è capitato di pensare: “Ce la farò? Basta, ora smetto”. È difficile anche per i ragazzi ma forse proprio a livello mentale un uomo se la prende meno quando boccia a un esame. I ragazzi sopportano meglio un insuccesso: “va beh son bocciato, lo rifarò”. Invece vedo che le ragazze ci rimangono molto più male. (Sofia)

Le facoltà scientifiche “fanno paura” e le ragazze – forse perché effetti-

vamente sono difficili, forse perché sono frequentate in larga maggioranza da ragazzi – temono di non farcela:

Secondo me il problema che ci sono poche ragazze a Ingegneria dipende dal fatto che le ragazze non sono pronte a scontrarsi con una realtà come questa. Io, ripeto, non ho nessuna amica che ha avuto il coraggio di fare ingegneria, perché è difficile, perché ti trovi in contatto con tanti ragazzi, ti devi far valere... Quindi le ragazze lo vedono come un settore troppo difficile, e troppo maschile. (Emma)

Mah...non lo so...anche le mie amiche a volte mi guardano come un'aliena (sorridente). Io credo che l'idea che si ha da fuori è comunque un po' distorta... Mi dicono: "Ah, tutta quella matematica, non so come fai!". La matematica per definizione viene percepita come difficile dalle ragazze. Però non saprei dare una spiegazione perché sembra scontato che sia così. Se uno fa ingegneria nucleare si dà per scontato che sia maschio, se uno fa ingegneria meccanica ed è una femmina "è strana", quindi... stereotipi alla fine. (Giulia)

Altra componente che secondo le intervistate potrebbe motivare la scarsa presenza femminile è il fatto che *gli studi scientifici sono percepiti come aridi, meccanici, meno coinvolgenti di quelli umanistici*. Rispetto a questa idea diffusa, ecco le risposte appassionate di Greta, Giorgia, Arianna e Marta, che spiegano con entusiasmo il "gusto" che si prova a risolvere problemi, a progettare, a "scoprire delle teorie su come funziona il mondo":

Spero di diventare una brava ingegnera. E comunque non avrei mai potuto scegliere una facoltà che richiede uno studio mnemonico perché a me piace risolvere problemi... mi dà più gusto! Alla fine quando riesci a risolvere un problema sei proprio soddisfatta! (Greta)

Informatica è comunque una facoltà creativa, nonostante sia di area scientifica. Creativa perché comunque anche nella programmazione c'è l'idea di progettare, di costruire qualcosa di nuovo, però al tempo stesso ci sono anche delle basi teoriche che ti aiutano. (Giorgia)

Mi piace la fisica. Ho anche abbastanza intuito per la matematica, riesco abbastanza a vederla, però non è che mi piaccia: non avrei mai fatto matematica, mi annoia abbastanza. Mentre la fisica già mi piace molto di più perché è più teorica, più riflessiva, porta a fare ragionamenti logici per inventare o scoprire delle teorie su come funziona il mondo e cose del genere... (sorridente). (Marta)

È solo una questione di pregiudizio: tutti pensano che il lavoro di ingegnere sia molto pratico, molto pragmatico: ho un problema lo devo risolvere e stop. Ma non è proprio così. Secondo me sbagliano le ragazze: io, anche proprio nei contenuti delle materie che ho studiato, ho trovato cose molto più che affascinanti. (Emma)

La maggior parte delle intervistate conviene sul fatto che alla base della segregazione formativa ci sia un problema più ampio che riguarda i *pregiudizi culturali presenti nella nostra società e nelle famiglie e la tendenza a separare le attività “adatte” alle femmine e quelle “adatte” ai maschi, fin dall’infanzia.*

Beh, sai, certo poi dipende anche molto dallo specifico contesto, dall’ambiente familiare. Per esempio, suppongo io, se mia madre fosse stata casalinga e mio padre un integralista con i paraocchi con l’ambizione di una figlia sposata, probabilmente avrei fatto le magistrali e poi sarei andata ad insegnare. (Marta)

Poi, sai, giù da noi c’è ancora l’idea che le donne debbano, non dico stare a casa ma insomma... devono anche far quello! Io per esempio ho molte amiche che hanno le mamme casalinghe: per me è inconcepibile. Io invece son cresciuta con una mamma che ha sempre lavorato, sua madre – mia nonna – a sua volta lavorava, per cui quella per me è un’assoluta priorità. Cioè: io sono indipendente. (Emma)

Proprio qualche giorno fa leggevo sul giornale una ricerca in cui si diceva che proprio la famiglia fin da piccoli tende a dire: le macchine son da maschio, le barbie sono da femmina. Oppure: la pallavolo la guardano le ragazze, il motociclismo i ragazzi. Cioè, fin dall’infanzia c’è questa tendenza a dire che ci sono cose da maschio o da femmine. Non so se è giusto o meno. Io dal canto mio so solo che le bambole le ho sempre odiate, ho sempre giocato a basket e mi è sempre piaciuto il calcio, odio cucinare, stirare, lavare. Anche se in futuro mi ci dovrò mettere! (ride) (Margherita)

Altra variabile che può incidere sulle scelte delle ragazze è l’idea che *la forza fisica* sia una dote necessaria per svolgere certi mestieri, come il geologo, il vivaista o il fisioterapista. Ma a ben guardare anche la forza fisica appare più un condizionamento legato a stereotipi diffusi – quello della fragilità femminile contrapposta alla forza maschile – che non un effettivo dato di realtà.

Secondo me dipende dalla persona. A me tante persone dicono: “Fai Scienze vivaistiche?! Ma è da uomini!” Mi fanno sentire fuori luogo... Ma io non mi sento meno di un uomo, anche perché non è che devo andar lì e di forza spostare una pianta pesantissima. Il mio percorso ha proprio un altro concetto... non è proprio di forza. Le persone pensano che siccome è un lavoro manuale lo devono fare gli uomini ma non è affatto così: io abito in una zona di vivai e io le vedo le donne che lavorano le piante come un uomo. (Valentina)

All’inizio pensavo che il fisioterapista fosse un mestiere da uomini. Lo pensavo perché io stessa ho avuto solo fisioterapisti maschi. Poi invece anche facendo il tirocinio sto vedendo che ci sono tante più donne di quello che ci si potrebbe aspetta-

re. È stata una bella sorpresa! (...) Chiaramente ci sono alcune attività, come alzare i pazienti, cioè attività che magari richiedono una prestanza fisica, proprio a livello muscolare, più maschili. Però io su questo sono avvantaggiata perché non sono mai stata una tipa esilina, i miei muscoli ce li ho, per cui... (sorride). Io riesco ad alzare i pazienti e a fare tutto quello che c'è da fare. Poi ci sono delle tecniche particolari che ti aiutano e anche dei macchinari, e poi quasi sempre non sei da sola ma siamo in due, per cui si può far tutto. (Roberta)

Penso semplicemente che la differenza sia una cosa che la donna si è fatta mettere addosso, come un'etichetta su una bottiglia di vino che decide per te cosa sei, anche se dentro c'è tutt'altro. E questo è sbagliato. Ho tranquillamente la possibilità di svegliarmi presto come un uomo, di faticare come un uomo, anzi forse... L'uomo magari ha più prestanza fisica ma tanto è la testa, è la forza di volontà che comanda tutto per cui la donna può far tutto, magari durando un po' più di fatica, ma è questa la parte più bella. È la fatica che ti rende soddisfatto alla fine di un lavoro: se fosse tutto facile non avresti soddisfazione. (Francesca)

Infine, tra le cause ipotizzate dalle intervistate circa la segregazione formativa femminile c'è anche *la proiezione nel lavoro futuro*: il timore di andare a lavorare in un ambiente tutto maschile oppure l'idea di fare un mestiere che annulla la componente relazionale può disincentivare la presenza femminile in certi settori. Ecco la testimonianza di Margherita:

Non credo sia tanto per gli studi ma per il lavoro a cui preparano. Una ragazza se studia può benissimo fare questo corso, il problema magari è immaginare cosa succede dopo... L'idea di andare a lavorare in una fabbrica dove tu magari sei l'unica donna che deve collaborare in una squadra di tutti uomini può intimidire e far avere delle remore. Anch'io ho questa idea, che se andrò a lavorare mi troverò in un ambiente molto chiuso, di soli uomini. Però con l'età uno la può superare questa paura ma a diciannove anni, al momento della scelta dell'università, questa cosa può fare la differenza per qualche ragazza. (Margherita)

Riflessioni conclusive

Come abbiamo avuto modo di appurare dalle testimonianze sopra riportate la scelta delle studentesse che decidono di addentrarsi in percorsi di studio maschili è spesso lineare, meditata, già programmata da tempo e si configura come la normale prosecuzione di un percorso avviato nella secondaria superiore. Solitamente è la passione per le materie scientifiche maturata negli anni del liceo (e talvolta già ai tempi delle medie) a guidare con sicurezza le ragazze verso percorsi di tipo tecnico-scientifico. In questi casi la decisione è serena e non sembra risultare problematico il fatto che i corsi di studio pre-

scelti siano frequentati in maggioranza da ragazzi. Le scelte femminili sono decise ed entusiastiche, raramente incerte e conflittuali.

Da dove nasce questa sicurezza femminile? Probabilmente dal background formativo delle studentesse che, in larga maggioranza, approdano alla scelta universitaria avendo alle spalle rendimenti scolastici di alto livello. I successi scolastici progressivi permettono di operare scelte serene e sicure, anche qualora si decida di allontanarsi dai percorsi già tracciati e di sperimentare aree di studio completamente nuove. L'ingresso in ambiti di studio maschili si configura per le ragazze come un'ascesa sociale, un percorso verso l'alto. Le studentesse che si iscrivono a questi corsi devono tuttavia fronteggiare tutta una serie di luoghi comuni potenzialmente disincentivanti: ce la faranno ad applicarsi in materie così "difficili" come quelle matematico-scientifiche? Riusciranno ad adattarsi a un ambiente completamente maschile? Una volta terminati gli studi avranno l'opportunità di inserirsi nel mercato del lavoro al pari dei propri colleghi maschi?

Per le ragazze la sfida contro i pregiudizi di genere si gioca dunque a più livelli. In prima battuta mette in campo la propria autostima. Si tratta di dimostrare – prima di tutto a se stesse – di possedere abilità fino a oggi negate al "gentil sesso": le competenze matematiche, la capacità di ragionamento analitico e logico-deduttivo. Questo è solo il primo passo di un percorso in salita segnato da molteplici prove da affrontare: *in primis* quella di riuscire ad affermarsi come professioniste in contesti lavorativi maschili e a infrangere quel "soffitto di cristallo" (*glass ceiling*) che, invisibile ma ben presente, non permette, a parità di competenze, di raggiungere posizioni elevate e di potere (Calabrò, 2012).

La segregazione formativa femminile – in particolare nell'ambito scientifico – fa dunque da crocevia ad una pluralità di questioni spinose che riguardano il mancato raggiungimento di un'effettiva parità uomo-donna nel nostro Paese. Se la scuola, fino ad oggi, ha avuto un ruolo conservatore alimentando una riproposizione acritica di modelli di genere tradizionali, la scuola stessa può diventare il motore di un auspicato cambiamento educativo e sociale. L'educazione, e solo l'educazione, può decostruire le gabbie culturali che ancora confinano la progettualità femminile (ma anche quella maschile) in schemi prestabiliti e offrire davvero a ragazze e ragazzi pari opportunità di pensare, vivere e sognare, liberi da stereotipi di genere.

Bibliografia

Alicchio R., & Pezzoli C (a cura di) (1988). *Donne di scienza. Esperienze e riflessioni*. Torino: Rosenberg & Sellier.

- Alic M. (1986). *Hypatias heritage: a history of women in science from antiquity to the late Nineteenth century*. London: The women's press (trad. it.: *L'eredità di Ipazia*. Roma: Editori Riuniti, 1989).
- Atkinson R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage (trad. it. *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello, 2002).
- Barone C. (2011). Some Things Never Change. Gender Segregation in Higher Education Across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*, 84(2): 157-176. DOI: 10.1177/0038040711402099.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Biemmi I. (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Biemmi I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7): 812-827.
- Biemmi I., & Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bradley K. (2000). The Incorporation of Women into Higher Education: Paradoxical Outcomes?. *Sociology of Education*, 73(1): 1-18. DOI: 10.2307/2673196.
- Businaro C., Santangelo S., & Ursini F. (2006). *Parole rosa, parole azzurre. Bambine, bambini e pubblicità televisiva*. Padova: Cleup.
- Capecchi S. (2006). *Identità di genere e media*. Roma: Carocci.
- Calabrò A. R. (a cura di) (2012). *Oltre il soffitto di cristallo: il difficile cammino delle donne*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Clair R. (a cura di) (1995). *La formation scientifique des filles. Un enseignement au-dessus de tout soupçon?* Paris: Editions Liris, Unesco, 1995.
- Dawson C., & O'Connor P. (1991). Gender differences when choosing school subjects: Parental push and career pull. Some tentative hypotheses. *Research in Science Education*, 21(1): 55-64. DOI: 10.1007/BF02360457.
- Demazière D., & Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple de recits d'insertion*. Paris: Nathan (trad. it. *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina, 2000).
- Di Sarcina F. (a cura di) (2014). *Cultura di genere e politiche di pari opportunità. Il gender mainstreaming alla prova tra UE e Mediterraneo*. Bologna: il Mulino.
- Donini E. (1991). *Conversazioni con Evelyn Fox Keller*. Milano: Eleuthera.
- Donini E. (2000). La costruzione culturale delle scienze della natura. Generi, soggetti e fatti sociali. In: Serravalle Porzio E. (a cura di) *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*. Milano: Associazione Italiana Editori.
- Donà A. (2007). *Genere e politiche pubbliche*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dryler H. (1998). Parental Role Models, Gender and Educational Choice. *The British Journal of Sociology*, 49(3): 375-398. DOI: 10.2307/591389.

- Erlicher L., & Mapelli B. (1991). *Immagini di cristallo. Desideri femminili e immaginario scientifico*. Milano: La Tartaruga.
- Franchi G., Mapelli B., & Librando G. (1987). *Donne a scuola. Scolarizzazione e processi di crescita di identità femminile negli anni '70 e '80*. Milano: Franco-Angeli.
- Francis B. (2000). The Gendered Subject: Students' Subject Preferences and Discussions of Gender and Subject Ability. *Oxford Review of Education*, 26(1): 35-48. DOI: 10.1080/030549800103845.
- Francis B., Hutchings M., Archer L., & Amelling L. (2003). Subject Choice and Occupational Aspirations among Pupils at Girls' Schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3): 425-442. DOI: 10.1080/14681360300200182.
- Fox Keller E. (1985). *Reflections on gender and science*. New Haven: Yale University Press (trad. it.: *Sul genere e la scienza*. Milano: Garzanti, 1986).
- Gamberi C., Maio M. A., & Selmi G. (a cura di) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gherardi S. (1998). *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gherardi S., & Poggio B. (2003). *Donna per fortuna, uomo per destino. Lei, lui e il racconto della propria carriera*. Milano: Etas Libri.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Leonelli S., & Selmi G. (a cura di) (2013). *Genere, corpi e televisione. Sguardi di adolescenti*. Pisa: ETS.
- Levi Montalcini R. (1987). *Elogio dell'imperfezione*. Milano: Garzanti.
- Jacobs J. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22: 153-185. DOI: 10.1146/annurev.soc.22.1.153.
- Jonsson J. (1999). Explaining Sex Differences in Educational Choice. An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. *European Sociological Review*, 15(4): 391-404. DOI: 10.1093/oxfordjournals.esr.a018272.
- Mapelli B. (1991). La nuova scolarità femminile. In: Erlicher L. e Mapelli B. (a cura di). *Un futuro per le ragazze. Manuale per l'orientamento femminile*. Firenze: Le Monnier.
- Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., & De Marchi D. (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mapelli B., & Seveso G. (a cura di) (2003). *Una storia impreveduta: femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Guerini.
- Merchant C. (1980). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. San Francisco: Harper Collins Publishers (trad. it. *La morte della natura. Donne, ecologia e Rivoluzione scientifica. Dalla Natura come organismo alla Natura come macchina*. Milano: Garzanti, 1988).
- Passolunghi M. C., Rueda Ferreira T. I., & Tomasetto E C. (2014). Math-gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 34: 70-76. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.05.005.

- Piccone Stella S., & Saraceno C. (a cura di) (1996). *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: il Mulino.
- Pinto Minerva F. (1977). La scuola in mano alle donne o le donne in mano alla scuola? Dibattito. *Nuova DWF*, 2: 5-19.
- Reimer D., & Steinmetz S. (2009). Highly Educated, but in the Wrong Field? Educational Specialization and Labour Market Risks of Men and Women in Spain and Germany. *European Society*, 11(5): 723-746. DOI: 10.1080/14616690802326400.
- Sartori F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: il Mulino.
- Ulivieri S. (1992). Donne a scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia. In: Beseghi E. & Telmon V. (a cura di). *Educazione femminile. Dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: Ets.
- Ulivieri S. (a cura di) (1996). *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Venera A. M. (a cura di) (2014). *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Zanardo L. (2010). *Il corpo delle donne*. Milano: Feltrinelli.
- Wertheim M. (1995). *Pythagoras trousers. God, physics, and the gender wars*. New York: Times Books/Random House (trad. it.: *I pantaloni di Pitagora. Dio, le donne e la matematica*. Torino: Instar libri, 1996).

Sitografia

- Almalaurea (2017). *XIX Indagine. Profilo dei Laureati 2016*. Testo disponibile al sito: <http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2016/volume> (ultima consultazione 2 marzo 2018).
- Miur (2017a). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. Testo disponibile al sito: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf> (ultima consultazione 2 marzo 2018).
- Miur (2017b). *Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado*. Testo disponibile al sito: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Esiti+dell%E2%80%99esame+di+Stato+e+degli+scrutini+nella+scuola+secondaria+di+I+grado+-+Anno+scolastico+2015-2016/b7accf85-1da6-4168-b66b-c73ae6f142fc?version=1.0> (ultima consultazione 2 marzo 2018).
- Miur (2016). *Esiti degli esami di stato nella scuola secondaria di II grado*. Testo disponibile al sito: http://www.istruzione.it/allegati/2016/focus_esiti_esami_stato_II_grado_b.pdf (ultima consultazione 2 marzo 2018).