



Gendering the Academy
and Research: combating
Career Instability and Asymmetries



Centro
Studi
interdisciplinari
genere

SAPERI DI GENERE

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

A cura di Annalisa Murgia e Barbara Poggio



Supported by
the 7th Framework Programme
of the European Union.

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

Grant agreement n. 611737

• Project coordinator: University of Trento •

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

SOMMARIO

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

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

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

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

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

EDUCAZIONE E FORMAZIONE

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

Francesca Dello Preite

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

Le politiche e le riforme che negli ultimi decenni hanno interessato e caratterizzato il sistema scolastico italiano hanno eluso di riservare all'educazione di genere uno spazio *ad hoc* entro cui definirne le finalità, gli obiettivi così come i criteri e le modalità per garantirne un'effettiva presenza e un'adeguata pratica all'interno dei curricoli scolastici (Foti, 2015). Il ritardo che l'Italia presenta su questo fronte rispetto ad altri paesi europei emerge con chiarezza dalla lettura della ricerca "Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa" che la società Eurydice ha condotto nel 2009 per conto della Commissione europea²⁴.

Scorrendo i principali documenti che a partire dal 2000 hanno inteso riconfigurare i percorsi educativi e formativi delle scuole di ogni ordine e grado²⁵ si possono rintracciare aspetti legati trasversalmente all'educazione di genere - come nel caso di alcuni obiettivi attinenti al campo d'esperienza "Il sé e l'altro" per la scuola dell'infanzia o all'ambito "Costituzione e cittadinanza" per la scuola primaria e secondaria - ma al di là di tali richiami non compare mai l'intenzione di affrontare criticamente il tema del *genere* secondo ciò che esso effettivamente significa, ovvero, "la modalità con cui le società hanno interpretato le differenze tra il maschile e il femminile e a partire da esse hanno costruito la loro organizzazione sociale, culturale e (ri)produttiva" (Gambero, Maio, Selmi, 2010, p. 19).

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

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

²⁴ Il documento è disponibile al sito:

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

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

delle reti per facilitare i rapporti e la condivisione delle competenze (Dello Preite, 2013). A tal proposito si possono ricordare alcune azioni significative tra cui la “Misura sette” contenuta nel Programma Operativo Nazionale (PON) 2000-2006 rivolta alla “Promozione di scelte scolastiche e formative mirate a migliorare l’accesso e la partecipazione delle donne al mercato del lavoro” articolata in tre azioni: la formazione dei docenti sui temi delle pari opportunità; i progetti per sostenere lo sviluppo di competenze tecnico-scientifiche e di promozione dell’imprenditoria femminile nelle scuole secondarie di secondo grado; le iniziative di orientamento e di ri-motivazione allo studio per incentivare l’inserimento o il re-inserimento delle donne nel mondo del lavoro. Anche nel PON 2007-2013 sono state riprese le tematiche delle pari opportunità sempre al fine di ridurre la segregazione femminile e accrescere esperienze di orientamento di genere. A queste proposte di carattere nazionale e finanziate dal Fondo Sociale Europeo, si sono poi affiancati progetti a livello interregionale, regionale, provinciale e comunale tra cui il “Progetto Integrato per le Pari Opportunità nelle scuole” (P.I.P.O.L.) promosso nel 2008 dalla Provincia di Torino, il progetto “Promuovere le Pari Opportunità nelle scuole” lanciato nell’anno scolastico 2011-2012 da parte della Regione Emilia Romagna e dal rispettivo Ufficio scolastico regionale e il progetto “Educare alla Parità” attivato dall’Ufficio scolastico regionale della Campania nell’anno scolastico 2013-2014. Alle iniziative appena citate se ne possono aggiungere molte altre alcune delle quali ben documentate e pubblicate sui siti degli istituti scolastici e/o degli enti proponenti²⁶.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Da quando la scuola italiana ha acquisito autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo²⁸ il capo d'istituto, da quel momento divenuto dirigente, ha assunto un ruolo centrale e di elevata responsabilità rispetto alla gestione dei processi organizzativi e didattici e al raggiungimento dei risultati attesi.

²⁷ Cfr. Costituzione della Repubblica italiana, art. 3, com. 2.

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

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

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

In qualità di forze trainanti per la crescita, la competitività e la coesione sociale in una società della conoscenza, i sistemi di istruzione e formazione europei richiedono una leadership forte ed efficace a tutti i livelli. I moderni dirigenti scolastici fanno fronte ad una serie di compiti impegnativi, che comportano non solo la responsabilità di migliorare la qualità dell'insegnamento ed aumentare i livelli d'istruzione, ma anche di gestire risorse umane e finanziarie. La leadership scolastica richiede una gamma di competenze altamente sviluppate e sostenute da valori fondamentali. Richiede impegno professionale, capacità di motivare ed ispirare, nonché competenze per una sana gestione e capacità pedagogiche e comunicative. I buoni dirigenti scolastici sviluppano una visione strategica per i loro istituti, agiscono come modelli sia per i discenti che per gli insegnanti e sono fattori chiave per la creazione di un ambiente efficace e attraente che favorisca l'apprendimento²⁹.

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

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

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

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

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

Per trasformare le differenze in valore aggiunto è necessario compiere un salto paradigmatico "che rimett(a) in discussione la logica tradizionale e consent(a) di scoprire nell'alterità significati e valori nuovi, allargando gli orizzonti di conoscenza e di esperienza" (Iori, 2014, p. 29). In termini organizzativi e progettuali questo richiede una sorta di *rivoluzione copernicana* che porti in primo luogo il dirigente ad agire secondo nuovi principi, criteri e, ovviamente, nuove competenze. A tal proposito i recenti studi sul *diversity management* propongono di fare leva su alcune categorie di competenza di tipo trasversale che favoriscano: l'apertura a punti di vista disomogenei da quelli individuali; l'orientamento positivo verso l'innovazione; l'empatia nei confronti dell'altro; l'attitudine alla relazionalità intesa come scambio; l'attenzione all'analisi culturale del proprio contesto lavorativo; l'apertura verso la mediazione delle differenze³⁰.

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

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

3. Quando a dirigere sono le donne

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sitografia

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

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

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

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

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

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

Elenco Autori/Autrici

NOME E COGNOME	AFFERENZA
Matilde Accurso Liotta	Università di Pisa
Maria Carmela Agodi	Università degli Studi di Napoli Federico II
Monia Anzivino	Università degli Studi di Pavia
Silvana Badaloni	Università degli Studi di Padova
Beatrice JV Balfour	Università di Cambridge
Angela Balzano	Università degli Studi di Bologna
Federica Bastiani	Università degli Studi di Trieste
Elisa Bellè	Università degli Studi di Trento
Marinella Belluati	Università degli Studi di Torino
Dario Benedetto	Sapienza Università di Roma
Angelo Benozzo	Università della Valle d'Aosta
Yvonne Benschop	Radboud University
Rita Biancheri	Università di Pisa
Rita Biancheri	Università di Pisa
Francesca Bianchi	Università degli Studi di Siena
Diana Bianchi	Università degli Studi di Perugia
Giuseppina Bonerba	Università degli Studi di Perugia
Roberta Bosisio	Università degli Studi di Torino
Rossella Bozzon	Università degli Studi di Trento
Leda Bubola	Oikos-bios Centro Filosofico di Psicoanalisi di Genere Antiviolenza
Sandra Burchi	Università di Pisa
Laura Calafà	Università degli Studi di Verona

Giovanna Campanella	Università degli Studi Guglielmo Marconi
Marina Caporale	Università degli Studi di Bologna
Clementina Casula	Università degli Studi di Cagliari
Tiziana Catarci	Sapienza Università di Roma
Silvia Cervia	Università di Pisa
Nathalie Colasanti	Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Marcella Corsi	Sapienza Università di Roma
Mirco Costacurta	Università degli Studi di Padova
Chiara Cretella	Università degli Studi di Bologna
Chiara Cristini	IRES – Istituto di Ricerche Economiche e Sociali Friuli Venezia Giulia
Francesca Crivellaro	Università degli Studi di Bologna
Luisa De Vita	Sapienza Università di Roma
Paola Degani	Università degli Studi di Padova
Francesca Dello Preite	Università degli Studi di Firenze
Eva Desana	Università degli Studi di Torino
Silvia Doneddu	Università degli Studi di Cagliari
Madia D'Onghia	Università degli Studi di Foggia
Annunziata D'Orazio	Sapienza Università di Roma
Aide Esu	Università degli Studi di Cagliari
Loretta Fabbri	Università degli Studi di Siena
Daniela Falcinelli	Università degli Studi di Milano Statale
Fatima Farina	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Francesca Fiore	Università degli Studi di Trento
Brunella Fiore	Università degli Studi di Milano- Bicocca
Silvia Fornari	Università degli Studi di Perugia

Federica Frazzetta	Università degli Studi di Trento
Camilla Gaiaschi	Università degli Studi di Milano Statale
Silvia Gherardi	Università degli Studi di Trento
Michele Grassi	Università degli Studi di Trieste
Valentina Guerrini	Università degli Studi di Firenze
Giovanna Iacovone	Università degli Studi della Basilicata
Loredana Magazzeni	Università degli Studi di Bologna
Anna Maria Manganelli	Università degli Studi di Padova
Lisa Marchi	Università degli Studi di Trento
Mario Marcolin	IRES – Istituto di Ricerche Economiche e Sociali Friuli Venezia Giulia
Ilaria Marotta	Università degli Studi di Napoli Federico II
Giulia Mascagni	Università di Pisa
Marco Meneguzzo	Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”
Greta Meraviglia	Università degli Studi di Padova
Salvatore Monaco	Università degli Studi di Napoli Federico II
Elena Monticelli	Sapienza Università di Roma
Annalisa Murgia	Università degli Studi di Trento
Rosy Musmeci	Università degli Studi di Torino
Cristiana Pagliarusco	Liceo “Don G. Fogazzaro” Vicenza
Nausica Palazzo	Università degli Studi di Trento
Laura Lucia Parolin	Southern Denmark University
Massimo Peraro	Università degli Studi di Verona
Lorenza Perini	Università degli Studi di Padova
Ilenia Picardi	Università degli Studi di Napoli Federico II
Arianna Pitino	Università degli Studi di Genova

Barbara Poggio	Università degli Studi di Trento
Biagio Quattrocchi	Sapienza Università di Roma
Elisa Rapetti	Università degli Studi di Trento
Marialisa Rizzo	Università degli Studi di Milano- Bicocca
Antonia Romano	Istituto Comprensivo Trento 7
Alessandra Romano	Università degli Studi di Siena
Patrizia Romito	Università degli Studi di Trieste
Emanuela Sala	Università degli Studi di Milano- Bicocca
Renata Semenza	Università degli Studi di Milano Statale
Cristina Solera	Università degli Studi di Torino
Giada Storti	Università degli Studi di Padova
Valeria Tevere	Università degli Studi di Salerno
Paolo Tomasin	IRES – Istituto di Ricerche Economiche e Sociali Friuli Venezia Giulia
Gabriele Tomei	Università di Pisa
Patrizia Tomio	Conferenza Nazionale degli Organismi di Parità delle Università italiane
Tullia Gallina Toschi	Università degli Studi di Bologna
Gianpiero Turchi	Università degli Studi di Padova
Massimiliano Vaira	Università degli Studi di Pavia
Marieke van der Brink	Radboud University
Alessandra Vincenti	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Elisa Virgili	Università degli Studi dell'Insubria
Asunta Viteritti	Sapienza Università di Roma
Giulia Zacchia	Sapienza Università di Roma
Federica Zantedeschi	Università degli Studi di Verona



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TRENTO

DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE
Centro Studi Interdisciplinari di Genere (CSG)

Edita dall'Università degli Studi di Trento
Licenza CC BY-NC-ND
ISBN: 978-88-8443-747-1

www.garciaproject.eu
www.unitn.it/csg/