

## DIFFERENZE DI GENERE NELLA FORMAZIONE

Maddalena Colombo

Pubblicato in "Studi di sociologia", a. 40, n.1, 2003, pp. 81-108

Lo scenario mondiale della scolarizzazione negli ultimi decenni presenta una novità fondamentale, non ristretta ai soli paesi ad economia avanzata: dopo che, fino alla fine del XIX secolo, le donne erano state per lo più escluse dagli istituti di educazione superiore ed accademica, dalla seconda metà del XX secolo si osserva una crescita costante dei tassi di partecipazione femminile alla formazione, non solo a livello dell'educazione di base ma anche nei percorsi di specializzazione (istruzione secondaria e universitaria). Si prenda ad esempio quanto riportato nel *Rapporto UNESCO* (2000: 72): nel periodo 1950-1977, la percentuale di donne tra gli iscritti all'istruzione terziaria – che possiamo considerare il segmento più difficile da conquistare da parte di categorie svantaggiate – passa in Europa dal 40 al 53; in Nord America dal 32 al 55; in Africa dal 21 al 38; in Asia/Oceania dal 17 al 40; in America Latina dal 24 al 48. Questo quadro corregge in modo sostanziale la disparità che caratterizzava la prima parte del XX secolo, quando più della metà delle nazioni registrava tassi di analfabetismo superiori al cinquanta per cento e, tra gli analfabeti, una presenza di donne sistematicamente maggiore di quella maschile. Gli effetti cumulativi della disuguaglianza di genere e di classe di fronte all'educazione sono stati significativamente ridotti sia dalla diffusione globale della scolarità, sempre più estesa lungo l'arco della vita, sia da politiche educative strettamente legate al principio della «egualianza d'opportunità e di trattamento» sancito dalla Convenzione UNESCO contro la discriminazione nell'educazione (1960)<sup>1</sup>.

Se in termini globali la questione della parità tra uomini e donne di fronte all'istruzione sembra in via di superamento, gli ultimi rapporti sulla condizione delle donne nel mondo indicano che esse subiscono ancora in molte aree una persistente disuguaglianza, generata dall'intreccio tra genere, descolarizzazione e marginalità sociale (United Nations Org. 2000), che influisce negativamente non solo sullo sviluppo delle persone ma anche sullo sviluppo economico e sociale di quelle nazioni. Il quadro cambia, a prima vista, se si passa dai paesi in via di sviluppo ai paesi ad economia avanzata, dove la partecipazione delle donne alla vita sociale ed economica risulta maggiore: in queste aree c'è da chiedersi quali effetti sortisca l'intreccio tra genere, scolarizzazione e mutamento sociale, soprattutto quali ricadute si osservano nelle organizzazioni scolastiche e lavorative e nella transizione alla vita attiva.

Pur consapevoli che la questione di genere è fondamentalmente trans-disciplinare, tanto da richiedere una metadisciplina a parte come è avvenuto con i *Women studies* in USA, questo saggio è ristretto alla visione specialistica della sociologia dell'educazione, che insiste, da un lato sui processi educativi come espressione del grado di sviluppo e della qualità della vita di una società; dall'altro sui processi di differenziazione, di cui il genere è un fattore riconosciuto da un'ampia tradizione di studi.

Risulta anche opportuno tralasciare qui le questioni epistemologiche circa la natura del genere come oggetto di analisi, prima fra tutte la sua collocazione entro l'asse natura/cultura<sup>2</sup>. Vi è accordo generale nelle scienze sociali riguardo al fatto che la differenziazione di genere è più una costruzione sociale che un dato biologico, in quanto l'origine del dominio maschile sulla donna ha indiscutibilmente un fondamento storico e particolare più che a-storico e universale. Tuttavia, grazie anche al contributo dei movimenti femministi alla sociologia, da tempo l'uomo e la donna sono considerati innanzitutto come portatori di differenti corredi biologici (*make-ups*), sui quali interferiscono in modo strutturato le condizioni sociali, le situazioni storiche, le convinzioni culturali<sup>3</sup>. In questo

---

<sup>1</sup> Recita l'art. 1 della Convenzione UNESCO citata, del 1960: «Il termine discriminazione include ogni distinzione, esclusione, limitazione o preferenza che, essendo basata su razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o di altro genere, origine nazionale o sociale, condizione economica o nascita, ha lo scopo di annullare o menomare l'egualianza di trattamento in educazione».

<sup>2</sup> Cfr. il saggio di L. Ruggerone in questo numero della Rivista.

<sup>3</sup> Si tratta in generale di una visione costruzionista e non essenzialista della differenza tra i sessi, posizione che non va considerata in modo uniforme; secondo le diverse declinazioni del femminismo, infatti, vi si possono includere vari approcci, da quello *de-costruzionista* (che tende a negare l'originaria diversità biologica per sottolineare la diversa condizione dei sessi in rapporto al potere e il bisogno di parità a tutti i livelli), a quello della *differenza* (che tende a promuovere in filosofia, nella società e nella politica un ruolo attivo della donna sulla base delle sue «universali peculiarità» piuttosto che pretendere la parità con l'uomo); a quello della *differenza situata* (che considera sia il dato biologico sia il dato culturale: la diversità fra i sessi è relativa a una data

intreccio tra dato naturale e dato socio-culturale, che avviene sia a livello macro sia a livello micro, un ruolo di primo piano è assunto dalle agenzie di socializzazione nelle quali è possibile rintracciare i principali meccanismi di differenziazione e di sperequazione tra i gruppi; l'influenza delle pratiche educative sulla conservazione o l'innovazione dei modelli di genere è studiata in particolare dalla sociologia femminista dell'educazione (Arnot - Dillabough 2001).

Tornando all'approccio che seguiremo, in un'ottica di analisi delle disuguaglianze sociali, il peso della variabile di genere di fronte alle opportunità educative assume carattere paradigmatico nel quadro attuale delle riforme e della armonizzazione dei sistemi formativi. Come vedremo, esso esprime con chiarezza il noto dilemma tra uguaglianza e differenza, che si traduce, per i fautori dell'una o dell'altra, in ricerca della parità o in riduzione della uniformità. Tale dilemma è a mio avviso irriducibile: infatti, studiare le cause della disparità di genere in ottica egualitarista può voler dire, talvolta, rendersi miopi al tema della differenza, una distinzione degli uomini e delle donne che ha valore di diritto; d'altra parte – come sottolinea G. Procacci (1997: 10) – «l'assolutizzazione della differenza a scapito della disuguaglianza non sembra costituire una buona risposta alla crisi dell'universalismo» perché finisce per trascurare la dimensione quantitativa e strutturante delle diversità. In bilico tra universalismo e particolarismo, in definitiva, il legame tra differenze di genere e risorse educative, può essere visto secondo due prospettive complementari:

1. a partire dall'*universalità del fattore educativo come canale di uguaglianza* (non vi è governo che non lo riconosca come un beneficio per il singolo e per la collettività), ci si può domandare qual è il ruolo dell'istruzione nella distribuzione effettiva delle risorse sociali fra i due sessi;
  2. a partire dal presupposto dell'*universalità della differenza di genere* (non vi sono società o gruppi sociali che non la considerino, anche solo tacitamente), ci si può domandare se la scolarizzazione comporti negli uomini e nelle donne persistenza o mutamento, conservazione o innovazione dei ruoli di genere trasmessi e appresi, tanto a livello micro (alunni, docenti) quanto a livello macro (*curricula*, organizzazioni scolastiche, culture istituzionali implicate).
- Il primo asse di ragionamento porta a mettere in evidenza i processi di stratificazione educativa basati sul genere; il secondo i processi di socializzazione al genere e il contributo specifico dell'esperienza scolastico-formativa. Qui di seguito esporrò a grandi linee alcuni risultati a cui sono pervenuti recenti studi di sociologia dell'educazione, tenendo distinte le due prospettive, per concludere con riflessioni sulla possibile interazione tra differenza di genere e differenza etnica, attraverso cui si evidenzia la complessità delle dinamiche della disuguaglianza nella formazione oggi.

## I – PROCESSI DI STRATIFICAZIONE EDUCATIVA IN BASE AL GENERE

In sociologia dell'educazione vi è una lunga tradizione di studi macro focalizzati sulla ineguale opportunità nel raggiungimento dei livelli di scolarizzazione con riguardo anche alla distinzione tra uomini e donne. Queste analisi, che seguono da vicino il mutamento indotto dall'industrializzazione nelle sue varie fasi, si sono preoccupate innanzitutto di misurare, spiegare e prevedere l'entità del cosiddetto *gender gap*, ossia le disparità nell'accesso e nella fruizione dell'istruzione, individuando le variabili strutturali e culturali che generano il *ritardo femminile* in questo ambito; più recentemente si sono focalizzate su altri processi formali di uguaglianza/selezione all'ingresso e all'uscita dei sistemi di istruzione, come la segregazione scolastica, i diversi livelli di rendimento maschile e femminile, le disuguali opportunità di inserimento nella vita attiva in rapporto alla redditività dei titoli di studio acquisiti.

Riguardo alle diverse interpretazioni, i processi di stratificazione educativa in base al genere sono stati studiati sia da autori di matrice funzionalista-meritocratica (dalla teoria del capitale umano al femminismo liberale) (Alexander – Eckland 1974; Arnot - David - Weiner 1999), sia da autori di orientamento conflittualista (dalla teoria della stratificazione, alla teoria della riproduzione sociale, ad altre varianti del femminismo) (Collins 1971; Bourdieu - Passeron 1972; Holland - Heisenhart 1990), che condividono l'ideale della equa distribuzione delle risorse educative tra i cittadini, indipendentemente dalle determinanti biologiche (genere e razza) e dalle origini sociali. Entrambi gli approcci partono dal presupposto che l'istruzione e le istituzioni in cui essa si organizza (scuola, accademia, formazione professionale) siano tendenzialmente positive e promozionali rispetto ai fini sociali prefigurati. I teorici del capitale umano ad esempio confidano nella capacità dei sistemi di istruzione di valorizzare la qualità delle intelligenze disponibili; i teorici della riproduzione sostengono che, se funzionasse opportunamente, l'istruzione sarebbe in grado di neutralizzare l'effetto di classe e la differenza biologica attraverso la formalizzazione dei principi universalistici e la tutela delle categorie sfavorite.

Se, dunque, il *gender gap*, cioè il divario di scolarizzazione tra maschi e femmine, è visto come una distorsione dei processi di socializzazione scolastica, le strategie in cui questi approcci si riconoscono sono:

- l'istituzione di criteri legali per garantire parità di accesso all'istruzione;

---

definizione della situazione e ai significati soggettivi che gli attori attribuiscono di volta in volta alle varie situazioni; le differenze non vanno cercate solo tra uomini e donne ma anche tra le donne).

- il contrasto della segregazione formativa (tendenza a separare le carriere scolastiche in base ai *curricula* e ai canali di immissione nel lavoro);
- l'educazione compensatoria (fornire un *plus* di istruzione a chi presenta svantaggi iniziali);
- la rimozione degli ostacoli e dei fattori di insuccesso;
- l'adozione di criteri universalistici nelle valutazioni scolastiche;
- il riconoscimento formale dei titoli di studio.

Sebbene profondamente distinti nella visione dei rapporti sociali, questi due indirizzi interpretativi condividono dunque l'idea che le istituzioni educative debbano mostrarsi per così dire «neutrali» rispetto alla variabile di genere, poiché, se enfatizzassero la differenza tra i sessi, giustificerebbero tacitamente un diverso trattamento degli alunni e delle alunne. Se analogo è l'ideale scolastico, differenti invece sono i punti di vista sulle relazioni di genere e sul ruolo effettivamente giocato dalla scuola nel trattamento delle differenze tra maschi e femmine.

Come infatti è noto, per i funzionalisti i ruoli sessuali sono complementari e integrati: la distinzione tra il ruolo maschile e quello femminile avviene a partire dalla famiglia durante il processo di apprendimento e interiorizzazione dei modelli sessuali, laddove invece la scuola costituisce il primo ambito in cui le differenze di ruolo sono introdotte su base specificamente non biologica bensì intellettuale e morale (Parsons 1972). La neutralità della scuola di fronte alle differenze di genere è presupposta anche dall'approccio femminista liberale – una corrente del pensiero liberal-funzionalista a favore dei diritti legali della donna<sup>4</sup> – che vede l'educazione come una pratica discriminatoria basata su una concezione errata dei diversi potenziali femminili e maschili, ritenuti invece quantitativamente simili. Alla sfera pubblica, in pratica allo Stato e all'istituzione scolastica, è assegnato il compito di ridurre il *deficit* tra maschi e femmine creato dalla scorretta interpretazione dei ruoli di genere operata dai genitori nella prima infanzia. Si richiede l'abolizione di ogni forma di discriminazione, assicurando pari opportunità per i maschi e le femmine di fronte alle materie di studio e alle posizioni sociali più elevate.

È importante sottolineare che questa posizione è assai diffusa, oggi, nel corpo insegnante. L'esaltazione del principio di uguaglianza, infatti, sul piano pedagogico si accompagna a criteri e pratiche che privilegiano l'uniformità rispetto alla differenza sessuale, in ossequio ai caratteri universalistici della scuola pubblica e della scelta, ormai generalizzata, della coeducazione.

Dal canto loro i teorici conflittualisti vedono i rapporti tra uomo e donna contrassegnati dal dominio maschile (Bourdieu 1998); considerano l'appartenenza di genere un fattore ascritto che produce disuguaglianza nella struttura dell'accesso alle risorse, favorendo il successo maschile e sottovalutando sistematicamente le prestazioni femminili. All'interno della visione conflittuale della stratificazione, il peso del genere, tuttavia, può essere relativo poiché prevale piuttosto un'analisi fondata sulle sperequazioni socio-economiche e di classe; in altre parole, l'essere maschio o femmina costituisce uno dei vincoli umani e sociali che, attraverso l'azione della scuola, può agire sui meccanismi di conservazione/cambiamento dei rapporti sociali, ma sempre in stretta relazione con le variabili di classe, di appartenenza etnica, di localizzazione geo-territoriale e storica (Collins 1979). Fedeli a una visione deterministica della struttura sociale, per quanto modificabile mediante un processo di sovvertimento dell'ordine attuale, i conflittualisti tendono così ad accettare il genere come un 'dato' oggettivo, preesistente ai processi educativi, da cui le donne dovrebbero affrancarsi. Nel dibattito particolarmente vivace degli anni Settanta sulle disuguaglianze nell'accesso all'educazione, in primo piano vi sono i meccanismi di *selezione scolastica* (Bourdieu - Passeron 1972); si criticano inoltre gli *stereotipi sessuali* che agiscono sulle scelte scolastiche (tendenzialmente di basso profilo per le femmine, a causa della loro predestinazione verso attività private) e sui destini lavorativi (Collins 1971).

Sono invece le cosiddette «teorie focalizzate sul genere» – soprattutto il femminismo radicale e il femminismo socialista, collocabili anch'essi nel filone criticoconflittualista<sup>5</sup> – a puntare l'indice contro le istituzioni educative e i *curricula* scolastici, giudicati intrinsecamente maschili. A una cultura di tipo maschile fanno riferimento, infatti, i valori fondamentali di una buona scuola: *achievement*, razionalità, prestazione, valutazione. «Scuole, curricula, stili pedagogici, discipline accademiche, convenzioni metodologiche e quadri teorici dominanti sono costruiti in accordo più con il modo di pensare maschile che con quello femminile, con il risultato che le donne sono svantaggiate sia nel ricevere che nel produrre conoscenza» (Grant e Al. 1994: 93).

Per le femministe radicali, inoltre, l'ideale egualitario porta ad annullare le differenze originarie tra uomini e donne, quando invece esse sono irriducibili, poiché derivate dalle specifiche eredità biologiche e dalle interferenze strutturali con i meccanismi di apprezzamento socio-culturale. In breve esse sostengono che l'istituzione scolastica non è

<sup>4</sup> Cfr. il saggio di C. Lunghi in questo numero della Rivista.

<sup>5</sup> Anche se una rassegna dei filoni di pensiero femminista in educazione è fuori dalla portata del presente saggio, seguiamo per comodità la distinzione operata da Arnot e Dillabough (2001) tra correnti liberali, correnti strutturaliste (socialiste e radicali) e correnti post-strutturaliste. In particolare, lo strutturalismo vede i rapporti sociali determinati dalla struttura del dominio tra i generi (potere «estrinseco»), mentre il post-strutturalismo vede i rapporti di genere come prodotto di una autocoscienza e riflessività deliberata (potere «intrinseco»), soprattutto da parte delle donne.

neutrale rispetto al genere, come del resto nessuna istituzione, ma non è nemmeno auspicabile che lo sia. Per recuperare lo svantaggio sociale derivante dall'essere femmina e per riappropriarsi dell'identità di genere senza pregiudizi negativi, le donne devono mettere in discussione i metodi e le prassi educative correnti, implicitamente sessiste (Holland - Eisenhart 1990), prendere coscienza delle proprie specificità e strutturare momenti di educazione separata con curricula differenziati (Riordan 1990). Questa concezione «essenzialista»<sup>6</sup> dei rapporti di genere, che porta ad invocare strategie di tipo separatista in educazione, è criticata da altre esponenti del femminismo (Davies 1997) perché si limiterebbe a ribaltare la situazione attuale (superiorità implicita dei maschi) introducendo una nuova opposizione tra i generi (superiorità del modo d'essere femminile).

A fronte dello sviluppo teorico raggiunto da questi filoni di studi, si può verificare come l'andamento della scolarità femminile abbia fatto notevoli passi in avanti nell'ultima metà del XX secolo in tutte le aree del mondo, soprattutto nelle fasce giovanili, tanto che alcuni autori definiscono il genere come «un criterio di stratificazione in via di estinzione» (Brint 1999: 241). Tuttavia, in larga parte dei paesi in via di sviluppo il ritardo femminile è ancora una realtà. Le analisi passate in rassegna da Hodges Persell e Al. (1999) hanno permesso di stabilire un'elevata correlazione della *esclusione formativa* o della *bassa scolarizzazione* delle donne con:

- elevato numero medio di figli per donna;
- bassi livelli di industrializzazione ed urbanizzazione;
- ridotti fondi pubblici per l'educazione;
- incapacità del mercato del lavoro locale a stimare le credenziali educative (sia per gli uomini sia per le donne);
- ridotti tassi di attività femminile;
- vicinanza o adesione a ideologie patriarcali<sup>7</sup> (per es. nei paesi islamici) dove le donne sono segregate in casa, o destinate a un'educazione che riproduce i valori della subordinazione femminile e il controllo maschile sulla loro sessualità (si pensi alle mutilazioni genitali femminili).

Questo tipo di realtà, discriminatoria per le donne di fronte alle opportunità educative più elevate, è presente in tutte le regioni meno sviluppate anche se con intensità diversa (tab. I): in Africa, nel medio Oriente, in Cina e in India (nonostante il rialzo della produttività industriale in questi paesi) è più preoccupante; meno marcata è invece nei paesi dell'America Latina e nei Caraibi.

TABELLA I

TABELLA I  
*Femmine per 100 maschi iscritti nell'istruzione secondaria e terziaria nel mondo*  
(1990-1997; v.%)

	Istruzione secondaria 1990	Istruzione secondaria 1997	Istruzione terziaria 1990	Istruzione terziaria 1997
<i>Regioni più sviluppate, fra cui:</i>	49	49	51	52
Nord America	49	49	54	55
Asia/Oceania	49	49	41	46
Europa	49	49	48	52
<i>Regioni in fase di transizione</i>	50		53	54
<i>Regioni meno sviluppate, fra cui:</i>	41	44	39	40
Africa subsahariana	43	44	32	35
Stati arabi	42	45	37	41
America Latina	51	52	49	48
Asia orientale (tra cui Cina)	43	46	38	41
Asia meridionale (tra cui India)	36	38	32	34
<i>Altri paesi non sviluppati</i>	36	38	27	27
Totale del mondo	44	45	46	47

Fonte: Unesco (2000: 120).

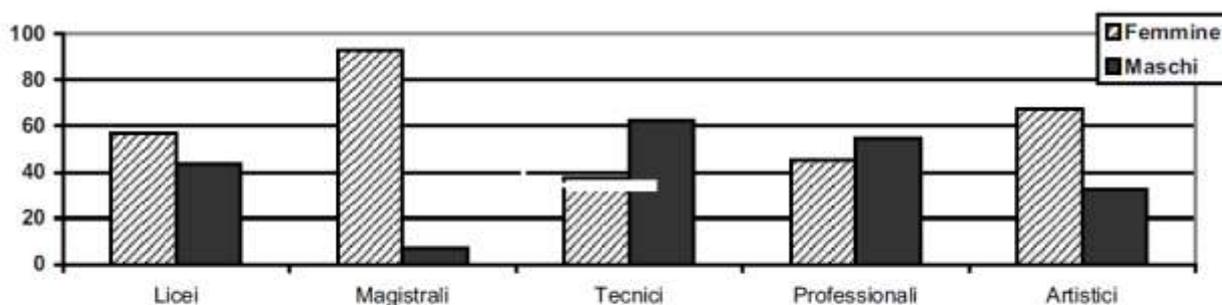
<sup>6</sup> L'essenzialismo è l'idea per cui un essere umano ha un'essenza, una «natura» immutabile; vede le differenze sessuali come realtà biologiche, che influenzano le condotte di vita a livello personale e sociale. Al contrario il costruzionismo ritiene che le diverse condotte e identità sessuali non siano generate da una diversa natura umana, bensì siano il prodotto di variabili sociali e culturali. Uno dei maggiori esponenti di questo orientamento verso le differenze sessuali è, in sociologia, Michel Foucault (1985).

<sup>7</sup> I patriarcati sono società dominate più o meno totalmente da uomini, dove le donne sono escluse dalla vita pubblica e dagli affari, spesso oppresse e sfruttate nel lavoro domestico ed extradomestico. Secondo S. Brint (1999: 256), sono tipici dell'ideologia patriarcale gli stereotipi circa l'«incompetenza» femminile, e l'uso della forza fisica come mezzo per governare le relazioni uomodonna. Sebbene elementi di patriarcato permangano in tutte le società, si può affermare con certezza che dove i tassi di partecipazione alla vita attiva delle donne sono superiori, si registra una marcata tendenza a rifiutare – almeno formalmente – atteggiamenti patriarcali.

Viceversa, elevati livelli di partecipazione scolastica della popolazione femminile sono correlati con ridotti indici di fertilità; più elevati livelli di industrializzazione e sviluppo economico, un maggior benessere psico-fisico delle donne stesse; una più ampia presenza femminile nei diversi rami di attività lavorative, anche in quelli tradizionalmente destinati ai maschi; tassi superiori di partecipazione sociale globale (voto politico, rappresentanza, attività associativa e sindacale, ecc.)

(Huber - Spitze 1983). Va da sé che la presenza femminile nell'istruzione superiore, mentre nelle regioni economicamente sviluppate ha già raggiunto il suo punto di equilibrio rispetto a quella maschile<sup>8</sup>, in quelle non sviluppate sta aumentando, pur costantemente, ma con minor forza.

Un altro fenomeno relativo alla stratificazione educativa è la *segregazione di genere*, ossia la tendenza a separare i percorsi di studio e le carriere scolastiche in base al sesso. Ciò può avvenire per diverse ragioni: per adesione agli stereotipi culturali; per introduzione di regole separazioniste nell'accesso alla scuola; o per processi di auto-selezione in rapporto, ad esempio, ai canali di immissione nel lavoro. Nei paesi rurali, in quelli a basso tasso di alfabetizzazione e nei regimi islamici, la segregazione formativa è imposta dalla separazione tra scuole maschili e scuole femminili; nei paesi industrializzati e con elevati tassi di scolarità si manifesta attraverso un rapporto numerico squilibrato tra alunni e alunne in determinati curricula di studio, anche senza che vi sia un obbligo formale a intraprendere percorsi di genere: fra le donne prevale la 'predestinazione' verso i rami linguistico-letterari-sociali, fra i maschi la tendenza a immettersi in percorsi storico-scientifico-tecnologici. In Italia questo fenomeno è stato studiato negli scorsi decenni, in particolare da M. Dei (1987; 1998), che ha sottolineato una costante crescita delle ragazze nei percorsi di studio di appannaggio maschile, fenomeno che tende a ridurre la segregazione di genere in termini assoluti; tuttavia ciò non sembra modificare sostanzialmente la disuguaglianza relativa tra i due percorsi. Ne trovano conferma anche A. Schizzerotto e M. Pisati che, in una recentissima analisi su un campione di italiani appartenenti a sette coorti di età, da 10 a 80 anni, rilevano come la scelta della scuola media superiore continui ad essere influenzata significativamente sia dal genere sia dalla classe sociale: «L'influenza sperequativa del genere risulta sostanzialmente invariata nel tempo; se da un lato le differenze quantitative nelle opportunità relative di istruzione di donne e uomini si sono progressivamente assottigliate nel corso del tempo fino ad annullarsi, le differenze qualitative hanno mantenuto sostanzialmente invariata la loro configurazione tradizionale » (Pisati 2002: 177). Infatti, la maggiore indifferenza al genere si osserva a livello di scelte accademiche – per effetto della più elevata selezione sociale su questa utenza – mentre a livello di scelte della scuola secondaria vi sono ancora indirizzi connotati da un'utenza mono-sessuale (nell'ITIS i maschi, nel Liceo linguistico e socio-pedagogico le femmine) (fig. 1).



Fonte: ISTAT - MIUR, Anno scolastico 1998-1999.

FIG. 1 - Distribuzione degli iscritti alla scuola superiore in Italia nei vari indirizzi di studio (valori %)

Tornando ai tassi di scolarizzazione, nei paesi ad economia avanzata dove si sta verificando la progressiva riduzione del *gender gap*, si apre un nuovo scenario che vede la componente femminile in vantaggio sui maschi. Come già detto, nei 16 paesi dell'OECD i tassi femminili di diploma di scuola secondaria sono già superiori a quelli maschili nelle fasce d'età giovanile (25-34 anni), con l'unica eccezione degli Stati Uniti, dove si registra una sostanziale parità ma anche una estensione di questa parità alle fasce d'età superiori. In Italia nel 1999-2000 si rileva un tasso di scolarità

<sup>8</sup> Si tenga conto che la maggiore presenza femminile tra gli iscritti ai corsi di diploma e di laurea o altri titoli post-secondari nelle regioni economicamente sviluppate non comporta di per sé la maggiore presenza di diplomati e laureati di sesso femminile nella popolazione attiva di questi Paesi. Infatti, come rileva l'OECD, se le femmine diplomate della fascia d'età 25-34 anni sono in parità o addirittura in vantaggio sui loro coetanei, la percentuale di diplomate fra i 55-64enni è ancora di gran lunga inferiore a quella dei diplomati in paesi come l'Italia (16% F contro 23% M); la Francia (35% F contro 47% M), la Germania (66% F contro 86% M), il Regno Unito (39% F contro 64% M); fanno eccezione gli Stati Uniti dove tra la popolazione adulta-anziana si ha una situazione di quasi parità (79% F contro 80% M) (OECD 2000: 37). Fonte: ISTAT - MIUR, Anno scolastico 1998-1999.

femminile nella scuola secondaria del 85,5% contro quello maschile dell'82,7%; un tasso di diploma femminile del 73,9% contro il 63% maschile; un tasso di femminilizzazione fra gli iscritti ai corsi di alta qualificazione del 57,9%; un tasso di femminilizzazione degli iscritti all'università del 55,5% e fra i laureati del 55,6% (Istat 2001: 192).

Si tratta dunque di un nuovo fenomeno nello scenario educativo, che possiamo definire di *sorpasso femminile*, che senza dubbio arriverà a modificare la domanda di formazione e i rapporti di genere nella scuola (Besozzi 1997). Circa le cause della più ampia partecipazione delle donne alla scolarità, in prima istanza esse sono da ricondurre alle differenti opportunità di lavoro e alle dinamiche della transizione: infatti, i maschi possono contare su elevati guadagni anche per lavori che non richiedono istruzione superiore (trasporti, costruzioni, lavori operai in genere), mentre le femmine sono indotte a procurarsi più alte credenziali se vogliono evitare bassi guadagni (lavori di cura, lavori domestici). I maschi inoltre hanno maggiori probabilità delle femmine di ereditare un'attività produttiva dai genitori, cioè di avvalersi di canali 'particolaristici' per l'ingresso nel mondo del lavoro, mentre per le donne è più importante godere di protezioni di tipo 'universalistico'.

Oltre al fattore economico, che agisce sulla scelta femminile di proseguire gli studi in qualità di variabile esogena, vi possono essere altre ragioni che spiegano il sorpasso femminile di natura endogena, relative cioè a come sono percepiti i percorsi di istruzione.

Un altro fattore da mettere in correlazione con il recente sorpasso femminile è il *migliore rendimento scolastico delle allieve*, che registrano non solo tassi di *drop-out* inferiori a quelli maschili (Gasperoni 1997: 59), ma anche percorsi più regolari, maggiore propensione al prolungamento degli studi e infine migliori punteggi nelle prove conclusive. Come fatto relativamente nuovo si può segnalare che il tradizionale vantaggio maschile, osservato fino agli anni Ottanta nelle prove che richiedono abilità spaziali (matematica, scienze, tecnica), frutto di una sistematica sottovalutazione delle performance femminili, appare tendenzialmente in declino (Sadker - Sadker 1997), ristabilendo una situazione di parità formale tra maschi e femmine di fronte alle prestazioni scolastiche. Ciò è dovuto a molti fattori, che vanno dalla più intensa partecipazione delle ragazze nei vari rami disciplinari, alla maggiore presenza di insegnanti donne negli ordini di scuola più elevati, all'innovazione dei *curricula* e dei testi scolastici più sensibili alla questione femminile (Porzio Serravalle 2000).

Emerge un ulteriore fenomeno, importante ai fini di questa rassegna, la *femminilizzazione del personale docente*, che è nello stesso tempo causa ed effetto della stratificazione educativa in base al genere. Le statistiche registrano in Italia una crescita costante della presenza di donne fra gli insegnanti, soprattutto nei gradi inferiori (Ministero P. I. 1999) mentre meno rilevante è la loro presenza nello *staff* dell'università e fra i dirigenti scolastici. La femminilizzazione della professione insegnante sembra causata, da un lato, da un processo di stereo tipizzazione che le attribuisce qualità femminili (es: lavoro di cura) più che maschili (es: esercizio di comando) (Scisci - Vinci 2002: 48); dall'altro dalla svalutazione socioeconomica e, di conseguenza, dalla sempre minore propensione maschile all'insegnamento (Cavalli 2000): da queste due tendenze congiunte deriva un effetto diretto di segregazione occupazionale. Quanto alle conseguenze, il mutato rapporto numerico fra maschi e femmine nella classe docente non può non modificare i modelli di insegnamento, sia a livello di sistema e di organizzazione scolastica, sia a livello di classe.

Infine, la stratificazione educativa generata dal sesso è presente nella fase di transizione dalla scuola al lavoro, sia sotto forma di discriminazione tra donne istruite e donne non istruite, sia per la diversa *redditività dei titoli di studio* sul mercato del lavoro. Non vi è dubbio ormai che in tutti i paesi ad economia avanzata la crescita del tasso di scolarizzazione femminile è da mettersi in stretta relazione con i più elevati livelli di occupabilità e occupazione raggiunti dalle donne.

Ciò rappresenta senz'altro un avvicinamento all'equità di genere, ma provoca anche conseguenze meno positive. Come segnalano Cantillon e Al. (2001: 449), in alcuni paesi OECD più di altri (Spagna e Italia in particolare), questo andamento finisce per allargare la distanza tra le donne istruite e quelle meno istruite in termini di probabilità di occupazione, in quanto, se per le donne istruite non sembra esserci influenza diretta delle politiche di *welfare* sull'occupabilità, per le donne con bassa qualificazione il fatto di risiedere in aree prive di un efficace sostegno da parte degli interventi pubblici può costituire un ostacolo strutturale al loro inserimento lavorativo.

E ancora, non è una novità bensì un tratto strutturale che ha origine nel passato, il fatto che di fronte all'inserimento professionale uomini e donne sperimentino un diverso rendimento dei titoli di studio acquisiti. In Italia, ad esempio, il sesso ha una influenza diretta sulle possibilità di occupazione e sui tempi di ricerca del lavoro sia per i diplomati/e sia per i laureati/e. Ciò è dovuto anche alle particolari dinamiche del nostro mercato del lavoro, che sfavoriscono le componenti più giovani e tendono a strutturarsi in base a più criteri di selezione contemporaneamente (età, sesso, istruzione, settore, provenienza), ma non possiamo sottovalutare il fatto che, a parità di titolo di studio, le donne continuano a sfruttare meno degli uomini la formazione ricevuta: l'Istat, nell'indagine sull'inserimento professionale dei laureati (Istat 1998), segnala che trova una occupazione coerente con il proprio titolo di studio il 45,4% dei laureati contro il 38,9% delle laureate, essendo le donne più frequentemente occupate in professioni di tipo esecutivo. Indubbiamente questa discriminazione ha a che fare, ancora una volta, con la bassa specializzazione riconosciuta ai percorsi di studio più «femminilizzati», come quelli linguistico-letterari, economico-statistici, socio-educativi, dando

luogo a circuiti viziosi di penalizzazione e di deprezzamento di queste professioni sul piano sociale e culturale nello stesso tempo.

## II – PROCESSI DI SOCIALIZZAZIONE AL GENERE NELL'ESPERIENZA EDUCATIVA

Due tra i fenomeni sopra evidenziati, la più elevata partecipazione scolastica delle femmine e il migliore successo formativo delle alunne in rapporto ai coetanei, rappresentano un indicatore del fatto che le femmine possono trarre dall'esperienza scolastica e formativa diversi (e maggiori) benefici rispetto ai maschi; tali fenomeni sono da porre a loro volta in relazione con la diversa socializzazione ai ruoli di genere. Per approfondire questi dinamismi, è opportuno spostare l'attenzione dagli studi sulle differenze nell'accesso all'istruzione a quelli centrati sulle differenze nel modo di vivere l'esperienza scolastica, da parte di allievi e allieve.

Per quanto riguarda l'approccio, le relazioni fra i sessi e i processi di costruzione del genere in ambito educativo troviamo particolare attenzione in un'ottica interazionista e costruzionista, con approfondimenti sia sul versante psicologico (identità di genere) (Maccoby - Jacklin 1974) sia sul versante culturale (ruoli e stereotipi di genere) (Gilligan 1991). Alla base c'è il riconoscimento che la differenza di genere non consiste in qualcosa di «dato» e di oggettivo, imposto dall'esterno agli individui, ma essa è un costrutto simbolico, prodotto attivamente dagli attori reali all'interno di concreti processi di scambio e di rinforzo reciproco. D'altra parte, il modo d'essere maschi e femmine, quale risultato di un delicato intreccio tra fattori biologici e fattori socio-culturali, è saldamente ancorato nella cultura del gruppo di appartenenza così come nelle istituzioni educative che incarnano e trasmettono tale cultura. Quindi, studiare il ruolo della scuola nei vissuti di genere significa mettere in luce i valori, le norme, i modelli e i significati intersoggettivi della differenziazione che sottostanno alle *routine* dei processi di apprendimento in insegnamento.

L'attenzione dei costruzionisti è posta in primo luogo sull'infanzia, in cui avviene la *socializzazione primaria* al genere, attraverso la cristallizzazione dei modelli famigliari; analoghi modelli sono proposti (implicitamente) a scuola, sia attraverso l'agire di ruolo degli insegnanti, sia attraverso i contenuti disciplinari (Stockard 1999). In particolare, i maschi apprenderebbero fin da piccolissimi a vedere il mondo in modo gerarchizzato e a valutare le azioni in base a parametri quantitativi; le femmine apprenderebbero direttamente dalle madri e dalle educatrici le funzioni di cura e ad agire in relazione ai bisogni altrui (Gilligan 1991).

Nella prospettiva del femminismo post-strutturalista<sup>9</sup>, poi, sono posti al vaglio i processi linguistici sottostanti le relazioni educative, per compiere una decostruzione degli stereotipi utilizzati nelle pratiche discorsive tra adulti e bambini (informare, sollecitare, punire, suggerire, rassicurare, dare ordini, ecc.): quando tali pratiche appaiono fortemente discriminanti rispetto al genere, si parla di dualismo o dimorfismo; quando vengono alla luce pregiudizi e discriminazioni di genere, si parla di sessismo (Davies 1989).

Un altro settore di interesse da parte degli studi interazionisti e costruzionisti sono gli *atteggiamenti degli insegnanti* verso gli alunni e le alunne, attraverso cui è possibile ricostruire i codici che regolano, sotto il controllo dell'istituzione educativa, la trasmissione dei modelli sessuali e i rapporti fra i sessi<sup>10</sup>. Sulla scia delle celebri analisi sull'effetto Pigmalione, in cui anche la variabile di genere assume un peso rilevante nell'influenzare le aspettative degli insegnanti e, di conseguenza, i rendimenti degli allievi, altre consolidate analisi di tipo interazionista sono state svolte da P. Woods e colleghi. Essi mostrano che esistono effettivamente diverse strategie di adattamento alle regole scolastiche per i maschi e per le femmine, provocate anche da prassi di insegnamento miranti a differenziare le richieste e a discriminare fra allievi e allieve con diversi comportamenti (Woods 1990). Anche nell'*interazione informale tra pari* sono state evidenziate differenze fra maschi e femmine in classe e nelle attività extracurricolari (sport, attività sociali, attività artistiche e ludiche), in linea con gli stereotipi di genere presenti nelle attività di educazione formale (Eder - Parker 1987).

In sostanza ne risulta che il migliore rendimento scolastico delle ragazze è associato a una caratteristica qualitativa dell'universo femminile, la tendenza a mostrarsi più conformi dei maschi alle aspettative delle insegnanti, più sensibili alle modalità relazionali proposte, in sintesi più in sintonia con l'*ethos* scolastico.

Taluni non mancano di sottolineare il paradosso per cui, nonostante la scuola possieda un meccanismo implicito di funzionamento centrato sulla prestazione e la disciplina individuale che la rende più contigua al modo d'essere maschile, tuttavia, in situazioni di predominanza numerica delle femmine, si può verificare una sintonia tra donne nonché una percezione condivisa della scuola come «contesto protetto» per le ragazze, per cui la comune appartenenza di genere finisce per influenzare positivamente le aspettative delle insegnanti verso di esse e ad ammorbidire i criteri valutativi, aumentando a sua volta il benessere scolastico delle allieve (Mapelli - Piano 1999).

---

<sup>9</sup> Cfr. nota 1.

<sup>10</sup> È ciò che nella tradizione sociologica sulla scuola viene anche definito «curricolo nascosto», ossia l'insieme dei valori e delle norme implicite che regolano le pratiche di insegnamento, dalle scelte dei contenuti di studio alle modalità di trasmissione, dalle indicazioni disciplinari ai criteri impliciti di valutazione degli alunni. Attraverso l'analisi del curricolo nascosto si ricostruisce la cultura dell'organizzazione scolastica e i suoi effetti sugli alunni (Wren 1999).

D'altra parte, il recente fenomeno dei maschi a basso rendimento (*underachieving boys*), evidenziato dalla riflessione sociologica dopo gli anni Ottanta, richiede nuove prospettive di studio: poiché il tradizionale *gender gap* sembra invertito a favore delle femmine, occorre analizzarlo nelle sue cause e dinamiche interazionali, evitando se possibile di assumere le migliori prestazioni femminili come un problema, ma cercando di interpretarle comunque come un risultato incoraggiante (Younger - Warrington 1996).

Gli studi empirici hanno messo in rilievo altre caratteristiche delle allieve, che favorirebbero i loro risultati scolastici: ad esempio, la *motivazione* e l'*atteggiamento verso la scuola*. In genere i maschi si riconoscono maggiormente in motivazioni di tipo strumentale (*education for work*), nutrono aspettative immediate verso l'istruzione e sono più sensibili alla valutazione quantitativa delle loro prestazioni; le femmine studiano per ragioni di tipo espressivo e per autorealizzarsi (*education as work*), si appoggiano a una vasta gamma di motivazioni e di aspettative, sono più sensibili agli apprezzamenti qualitativi sulle loro abilità. Questa divisione, se assunta letteralmente, può generare equivoci interpretativi: secondo Arnot, Davis e Weiner (1999:140), lo scenario attuale rivela continuamente da parte di allievi e allieve nuovi significati di genere connessi all'investimento educativo: ad esempio, per le femmine si apre una fase di nuovo «vocazionalismo» (legato all'accesso a professioni della *new economy*), tanto quanto per i maschi si prospetta una maggiore enfattizzazione sull'istruzione come sinonimo di libertà, mobilità, viaggio, flessibilità. Anche l'ultima rilevazione IARD sulla condizione giovanile in Italia conferma un forte legame tra il genere e l'interesse verso lo studio; infatti, le giovani investono più dei maschi su studi prolungati e su titoli elevati (Gasperoni 2002: 80). Trova conferma di ciò anche una recente ricerca svolta nelle scuole medie e superiori della Lombardia (Besozzi 2001). Intervistate circa le scelte scolastiche presenti e future, le ragazze intendono proseguire gli studi in misura maggiore dei ragazzi, consapevoli di ottenere buoni risultati. Esse appaiono più esigenti dei maschi nella relazione con i professori e vivono la scuola come mezzo per auto realizzarsi sia sul piano personale sia sul piano professionale. In breve, le femmine presentano una modalità più interiorizzata di fruizione dell'esperienza scolastica rispetto ai maschi; tale caratteristica potrebbe incidere, da un lato, sulla determinazione a proseguire gli studi a prescindere da influenze ambientali e sociali; dall'altro, di fronte a difficoltà di rendimento, le femmine si scoraggiano meno dei maschi, evitando talvolta di trovare un'alternativa di lavoro come invece avviene più spesso fra i maschi, specialmente nelle aree economicamente più dinamiche come la Lombardia. Un altro fattore personale di cui si è verificata l'importanza in rapporto al rendimento scolastico è la capacità femminile di organizzare opportunamente i ritmi e i tempi di studio per ottenere le *performance* richieste.

Se le donne in questi ultimi decenni sembrano affermarsi nella scuola attraverso scelte di fruizione ampia dell'istruzione, ribaltando una situazione che tradizionalmente favoriva i maschi, non è detto con ciò che siano svanite tutte le forme di disparità; inoltre, non si sa in quale misura le specificità maschili e femminili siano all'attenzione di tutti coloro che operano nella scuola. Come si è già detto sopra, infatti, nel corpo insegnante sembra radicata una tendenza all'uniformità e al non apprezzamento della differenza di genere, proprio con riferimento ai principi universalistici ed egualitaristici che fondano la scuola. Ciò è vero nonostante la femminilizzazione del personale docente: una possibile spiegazione a questa contraddizione è che, proprio nella fase di conquista dei vantaggi offerti dal modello corrente di *achievement* (basato secondo molti autori – da J. Martin a C. Gilligan – sul soggetto maschile più che su di un ideale asessuato), il richiamo esplicito alla dualità può apparire poco opportuno sia ai maschi sia alle femmine.

Pertanto, sotto il velo dell'uniformità e della parità formale, occorre verificare a un livello più profondo la persistenza, nelle *routine* scolastiche, di pratiche dualistiche e discriminanti basate sul genere.

Il primo dato su cui riflettere è il contenuto dei *libri di testo* e dei materiali didattici, ancora pieni di immagini stereotipiche e pregiudizi circa i ruoli sessuali.

In ciò che attiene la sfera pubblica, le donne sono sottorappresentate o addirittura assenti (ad esempio nelle carriere politiche, scientifiche e nelle attività produttive); all'interno delle relazioni private sono ritratte come attori passivi, e ciò è ancora più probabile se si parla della popolazione di colore (Sadker - Sadker 1980).

Secondo V. Burr (2000: 66), tali immagini «confermano e rinforzano quelle veicolate dalla televisione, dalla pubblicità e dai fumetti e costituiscono per i bambini una visione del mondo non solo discutibile, perché influisce sulle loro aspettative di genere, ma anche scorretta». La sottovalutazione del contributo storico e scientifico delle donne, una tendenza diffusa nei testi scolastici, porterebbe le femmine ad avere meno autostima, ad abbassare il profilo delle aspettative future, a evitare la competizione con i maschi, ad autoescludersi nella scelta dei percorsi professionali da attività considerate appannaggio maschile, come le scienze, le tecnologie, le attività sportive e sociali (Stanworth 1983)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Recenti ricerche sull'età adolescenziale, tuttavia, mostrano che la valutazione sociale del ruolo femminile tra le giovani sta cambiando, le ragazze stanno interiorizzando l'aspettativa verso un ruolo attivo nella vita economica e, di conseguenza, nutrono l'attesa di rivestire un ruolo di maggior peso nelle relazioni familiari. Ciò spiega perché dedicino più interesse a percorsi lunghi di studio e di carriera mentre mettono in secondo piano i progetti familiari. L'indagine sopra citata svolta sugli adolescenti lombardi (Besozzi 2001) ha rilevato uno scarto di 12 punti percentuali tra maschi e femmine sull'intenzione di andare all'università a favore

Un secondo elemento da segnalare è la *differenza di attenzione* prestata dagli insegnanti ai maschi e alle femmine. Numerose ricerche sul campo attestano che gli insegnanti, indipendentemente dal genere di appartenenza, interagiscono di più con i maschi che con le femmine, in termini di numero di scambi verbali e di tempo complessivo dedicato, perché risultano più problematici delle femmine in relazione al comportamento e alla continuità dell'apprendimento. Secondo Harris e Al. (1993) i maschi mostrano in generale minore soggezione verso l'autorità, i compiti scolastici e il sistema dei voti. In una ricerca transnazionale, le differenze di trattamento vengono giustificate dai professori con il fatto che i maschi sono più inclini delle femmine a ribellarsi alle consegne date, dunque si preferisce metterli al centro dell'attenzione per esercitare maggior controllo (Gordon e Al. 2000: 92)<sup>12</sup>. Come avevano già dimostrato i primi studi sull'interazione in classe, il diverso trattamento (che spesso rivela pregiudizi impliciti basati sul genere) non può non riflettersi sui risultati scolastici, anche se non sempre è facile predire in quale modo; più attenzione non significa di per sé migliore rendimento, come dimostrano i tassi maschili di insuccesso scolastico; mentre la scarsa attenzione può portare con maggiore probabilità a demotivare allieve o allievi e a fallire sul piano della relazione educativa. Inoltre, la differenza di attenzione modula l'interazione insegnante-allievi a seconda del genere, rimarcando le diverse identità e lasciando tracce sulle modalità di vivere il ruolo di studente e il rapporto con i pari. Dalle ricerche emerge ad esempio che, rispetto ai maschi, le femmine sono meno presenti nelle discussioni collettive e nella gestione delle attività sociali, mentre sono più interessate alle questioni relazionali e al rapporto diretto con gli insegnanti; però se intervengono in aula, ricevono più interruzioni dai loro compagni e meno rinforzi da parte degli insegnanti, così tendono a recepire il proprio contributo come meno determinante sul clima di classe (Hall - Sandler 1982), rinforzando un atteggiamento che le porta ad autoescludersi nella vita pubblica. Inoltre è stato osservato che i maschi hanno la tendenza a interagire in gruppi monosessuali, occupando gli spazi e 'marcando il territorio' dell'aula o della scuola in funzione di sé, mentre ciò non ha un corrispondente nelle alunne, che formano gruppi misti più frequentemente dei maschi (Thorne 1993). Sembrerebbe dunque che, dal punto di vista della socializzazione al genere, l'esperienza scolastica offra un ricco repertorio di stimoli differenziati per la costruzione dell'identità di genere (un terreno di espressione esterna per l'identità maschile, un terreno di coltivazione interna per l'identità femminile): il problema consiste, al momento, nel fatto che gli insegnanti ne sono poco consapevoli, come ha dimostrato anche la ricerca in Lombardia già menzionata.

Infine è opportuno notare che negli istituti scolastici, a partire dalle elementari, sono spesso presenti fenomeni di *sessismo*, che vanno dall'uso di appellativi sessuali per indicare superiorità maschile e inferiorità femminile (Francis 1997), all'omofobia, a manifestazioni più allarmanti come esibizioni e molestie sessuali; tutte espressioni di un disagio scolastico diffuso oppure strettamente collegate a condotte violente. Gli stereotipi sessuali implicati in queste manifestazioni di violenza non sono certo da attribuire alla scuola bensì, come aveva già mostrato l'interazionista P. Willis (1997), sono associate alle subculture e controculture scolastiche, proprie della classe operaia o di altri gruppi in condizioni di precarietà sociale. Fa comunque riflettere il fatto che queste immagini sessiste non sono messe in discussione dal più elevato benessere economico, ormai raggiunto in molte aree, o dalla più intensa scolarizzazione di questa generazione di giovani. Anzi sembra che i traguardi sociali, raggiunti anche grazie all'impegno femminile nella scuola e nella vita attiva, creino turbolenze nell'immagine che i maschi hanno di sé, da cui deriva un crescente bisogno di ribadire la propria affermazione sulle coetanee con azioni di violenza esplicita. Le femmine, dal canto loro, manifestano diverse reazioni: se presentano un basso rendimento scolastico tendono ad accettare gli stereotipi correnti (specie se aderiscono alla propria subcultura di classe) basati sulla superiorità maschile e sulla passività femminile; oppure, se sperimentano la propria superiorità scolastica, devono costruire una «nuova reputazione» (Burr 2000: 76) come soggetti intellettuali attivi, ma tendono a farlo attribuendosi gli stessi criteri e caratteri del maschio di successo, anziché attraverso caratteri specifici del femminile.

I fattori discriminanti evidenziati nei processi scolastici di socializzazione al genere (uso di stereotipi maschili e femminili, differenze di attenzione degli insegnanti, tendenza uniformante delle pratiche didattiche) portano a due conclusioni.

La prima riguarda gli stili di insegnamento, che possono «minimizzare» o «massimizzare» la differenza di genere in classe. Infatti, se sia opportuno o meno che il comportamento degli insegnanti si differenzi in base al genere degli alunni è un tema controverso negli studi in educazione: alcuni, che si richiamano alla già citata visione femminista liberale centrata sui diritti di *uguaglianza tra i sessi*, ritengono che un equo trattamento tra alunni e alunne possa essere garantito solo trasmettendo messaggi «neutri» a tutta la classe, assumendo atteggiamenti imparziali

---

delle femmine (34,6% M contro 45,9% F) mentre vi è uno scarto di quasi 7 punti percentuali sull'intenzione di sposarsi (61,3% M contro il 54,8% F).

<sup>12</sup> In Inghilterra il fenomeno dell'attenzione discriminante è stato studiato dalla psicologa Valerie Walkerdine, che ha raccolto altre giustificazioni degli insegnanti, più marcatamente sessiste: quando i maschi disturbano la lezione è perché sono realmente brillanti e si annoiano, dunque meritano gli sforzi particolari dell'insegnante; viceversa le femmine, che in complesso non disturbano la lezione, non meritano particolari attenzioni perché comunque assicurano più dei maschi un comportamento compiacente (Walkerdine 1989).

ed evitando differenziazioni nelle modalità e nei contenuti delle interazioni verbali.

Ciò porterebbe a sviluppare le potenzialità naturali di ciascuno, a coltivare la cultura dell'infanzia propria di ciascun gruppo socio-culturale, lasciando ai singoli soggetti la libertà di scegliere tra modelli di identificazione sessuale e stili interazionali, con l'obiettivo di permettere a tutti di raggiungere i risultati corrispondenti alle proprie capacità e attitudini<sup>13</sup>. Chi invece parte da un approccio educativo che privilegia la *differenza di genere*, come il femminismo post-strutturalista o quello radicale, sostiene che l'insegnante può e deve utilizzare la sua *leadership* per correggere le disuguaglianze di genere implicate nei contenuti di studio, ad esempio introducendo nell'insegnamento elementi espliciti sulla questione della parità, formando capacità critiche nei confronti delle visioni stereotipate, modulando il proprio agire in base alle caratterizzazioni di genere, e aprendo spazi di partecipazione dedicati alla componente scolastica che si sente più discriminata (Acker - David 1994).

La seconda questione da mettere in evidenza è che oggi diventa più che mai urgente riflettere sull'agire dell'insegnante in funzione della trasmissione di contenuti culturali relativi ai ruoli sessuali. A fronte di un atteggiamento di scetticismo e attesa da parte degli insegnanti, legati a una visione neutra del proprio lavoro, il dibattito si sta centrando sempre più sul ruolo della scuola nell'*educazione sessuale* (Diorio 1997), anche per la crescente preoccupazione sociale verso i processi di costruzione dell'identità negli adolescenti. Non dimentichiamo, infatti, che nel periodo gli alunni e le alunne sono impegnati nel «ridefinire in termini aggiornati il proprio ruolo di maschio o di femmina, in concomitanza con aspettative e prescrizioni sociali più pressanti rispetto all'infanzia; affinare la percezione di sé e del proprio comportamento come esseri sessuati; intensificare le proprie condotte di genere, esprimendo interessi e aspirazioni tipicamente maschili e femminili» (Palmonari 2001: 32).

Dal momento che la condizione adolescenziale e giovanile coincide sempre di più con quella studentesca, il ruolo della scuola diventa strategico nell'offrire gli strumenti opportuni per sostenere la ricerca di sé, per gestire meglio la nascente sessualità, per garantire l'acquisizione di corrette modalità per esprimere i propri bisogni e per ascoltare quelli degli altri (relazioni interpersonali)<sup>14</sup>. Ma, si domandano gli esperti, la cultura scolastica di oggi è realmente sensibile all'identità sessuale da poter gestire questa problematica senza contribuire, all'opposto, alla riproduzione degli stereotipi di genere? Da quanto esposto finora sembra che la maggiore responsabilità oggi sia affidata alle donne, studentesse da un lato e docenti dall'altro, a cui spetta il compito di mettere in crisi la propria immagine sessuale tradizionale (come oggetti passivi e come allieve mediocri) e mostrarsi attori di successo sulla scena scolastica e non solo; tutto ciò entro un quadro valoriale e normativo che domina nella scuola e nella formazione, impregnato di:

- una cultura «libresca», dominata fino a pochi decenni fa da pregiudizi maschilisti e stereotipi femminili sulla donna-casalunga e passiva;
- una cultura organizzativa incarnata da dirigenti dell'altro sesso che obbliga a seguire percorsi di carriera spesso discriminanti per le donne;
- una cultura mediatica, di cui gli alunni e le alunne sono portatori, che tende a rinforzare le immagini stereotipate e lo fa in modo sempre più latente e pervasivo.

Si tratta di una sfida di lungo periodo, in cui non è da sottovalutare il contributo delle scienze sociali e in particolare della sociologia dell'educazione «femminista» a cui si deve lo sforzo di tenere alta l'attenzione sulle contraddizioni di genere dentro la scuola. In conclusione, nonostante la varietà degli studi già svolti, che consolidano la tradizione sul campo, si può osservare che la validità delle ricerche non sempre è ottimale, a causa di campioni spesso limitati e locali (Hodges Persell 1999: 419) che non soddisfano le esigenze di generalizzazione scientifica; ciò rende difficile la costruzione di nuove teorie.

### III – DIFFERENZE DI GENERE E DIFFERENZE ETNICHE: NUOVE COMBINAZIONI E NUOVI SOGGETTI

Se la differenza di genere si sta dunque imponendo nel mondo della formazione come oggetto da decostruire e ricostruire, al di là dei buoni risultati ottenuti dalle donne e nonostante le stesse impressioni degli attori, vi è un'altra differenza che caratterizza oggi il mutamento dei sistemi formativi e che non è estranea al tema del rapporto fra i sessi, quella prodotta dalle diverse appartenenze etniche degli allievi. Sebbene nell'area mediterranea questa realtà sia da considerarsi recente, in quanto i flussi migratori sono collocabili entro gli ultimi due decenni, altre regioni OCSE hanno già sperimentato gli effetti a medio termine dell'integrazione sociale e scolastica degli immigrati ed hanno sviluppato analisi in diverse direzioni. Per quanto riguarda il rapporto tra minoranze etniche e istruzione, una lunga tradizione di studi ha già ampiamente dimostrato che l'investimento nella formazione (intesa sia come livello di istruzione sia come qualificazione professionale) assume una rilevanza strategica per gli immigrati maschi e femmine,

<sup>13</sup> Vi è anche chi, per ragioni contrarie, si associa al pensiero liberale nell'idea che gli insegnanti debbano astenersi da interventi educativi nell'area della sessualità: si tratta di coloro che, estremizzando la posizione critica dei costruzionisti, non ritengono possibile educare ai ruoli sessuali senza veicolare forme di dominio, pregiudizio, patriarcato; in particolare per quel che riguarda il binomio omosessualità/eterosessualità.

<sup>14</sup> Infatti, recenti indagini sui giovani studenti confermano che la scuola e gli insegnanti rappresentano la quarta fonte di informazione e discussione sui temi sessuali in ordine di importanza, dopo gli amici coetanei, gli amici più grandi e i libri di educazione sessuale (Cfr. Celata - Cirri - Zanon 1997).

in termini di riscatto sociale per le prime generazioni e di integrazione per le seconde, talvolta superiore a quella attribuita allo studio dagli stessi membri della società di accoglienza. Tuttavia, spesso, a tale enorme investimento non corrispondono probabilità di successo realmente paritarie (Queirolo 2002). Non è questa la sede per approfondire le numerose differenze che insorgono nella componente scolastica immigrata, a cominciare dall'area geografica di provenienza, ma anche in ragione dello status socio-economico e dei modelli di genere assunti nella propria tradizione; tali differenze mostrano il ventaglio di possibili scelte, risultati, aspirazioni, modalità di fruizione della risorsa educativa da parte degli immigrati<sup>15</sup>. Alla luce di quanto esposto finora è utile richiamare il fenomeno della multietnicità nel sistema di istruzione-formazione per quanto attiene il valore specifico che assume l'essere maschio o femmina, nella condizione di migranti, di fronte all'esperienza formativa.

In generale, quando ci si riferisce alla combinazione di due fattori discriminanti, in questo caso il genere e la provenienza etnica, si tende a immaginare un effetto cumulativo, pari a un doppio vantaggio o un doppio svantaggio; ciò proviene dalla tendenza classificatoria e gerarchizzante propria della razionalità scientifico-operazionale, che è relativa a *formae mentis* determinate anche dal genere e dalla cultura di appartenenza. Pertanto, risulta più opportuno analizzare gli effetti delle combinazioni tra le due variabili in termini di interazione, anziché di cumulatività, individuando così microcategorie sociali e soggetti portatori di specifiche esperienze di vita. Ad esempio, come suggerisce K. Dugger (1996: 33), l'essere donna e appartenente a minoranza di colore, in USA rappresenta una posizione peculiare nello spazio sociale non desumibile in rapporto a quella che scaturisce dall'essere donna bianca, proprio in ragione del diverso modo di porsi di fronte alla tradizione culturale, ai modelli di genere, al mercato del lavoro, ecc.

Consideriamo perciò i soggetti della formazione come analogamente influenzati dalle due appartenenze e domandiamoci quali specifici tratti esprimono gli uomini e le donne immigrate in rapporto alla loro richiesta di uguaglianza (sul piano dei diritti di cittadinanza) e di differenza.

Le poche ricerche a disposizione indicano che, per la logica con cui funzionano i sistemi formativi dei paesi di approdo, l'essere di provenienza non autoctona tende a condizionare i percorsi scolastici assai più che non l'appartenenza di genere, la quale risulta una variabile «sovrastata» da altre più direttamente influenti sulla riuscita scolastica degli alunni immigrati: il basso *status* socio-economico e le ridotte aspirazioni verso il futuro (Besozzi 2002: 90). Ciò è vero certamente nel caso dei paesi di recente immigrazione; tuttavia, dalle analisi svolte in paesi a più lunga tradizione multiculturale (USA; Francia; Belgio) l'appartenenza di genere risulta meno sfuocata e, a partire dalla riuscita scolastica e dai modelli sessuali di riferimento, è possibile dedurre alcune specificità maschili e femminili di fronte alla formazione. Secondo Arnot, David e Weiner (1999: 115), l'istruzione rappresenta per le donne delle minoranze etniche un veicolo di emancipazione assai più che per gli uomini<sup>16</sup>, in quanto esse si trovano investite del doppio compito di sfidare, a livello personale e familiare, il sessismo implicito nelle relazioni uomodonna che si rifanno a modelli patriarcali, mentre a livello sociale e collettivo si devono imporre entro relazioni di lavoro governate spesso da logiche razziste e segregative. In base a questa premessa, ci si aspetta di osservare nelle donne provenienti da famiglie immigrate un particolare investimento quantitativo e qualitativo sulla formazione (di sé o delle proprie figlie). Infatti, come dimostrano le stesse autrici, le alunne di origine afrocaribica nelle scuole secondarie degli Stati Uniti mostrano spesso risultati più soddisfacenti dei compagni (ibid: 117), allineandosi alla tendenza più generale che vede rovesciato il *gender gap* da qualche anno a questa parte e, dunque, confermando l'esito positivo di un processo di inclusione socio-culturale che le vede protagoniste. Tutto ciò sembra avere un doppio significato: esse mostrano, oltre che buone *performances* scolastiche, una autonomia e indipendenza di carattere (nei confronti, ad es., della famiglia e del gruppo dei pari) superiori ai loro stessi fratelli, incarnando orientamenti di genere del tutto peculiari rispetto a quelli delle compagne bianche con la medesima appartenenza di classe: il loro comportamento a scuola mette in risalto determinazione, perseveranza, atteggiamento meritocratico, visione paritaria delle carriere lavorative, che le porta ad interessarsi in eguale modo a posizioni «neutre» e posizioni «maschili» (ad es. idraulico, elettricista, muratore, contabile, farmacista, avvocato, medico). Altre indagini, svolte in Gran Bretagna e in Francia, su ragazze di cultura musulmana, hanno confermato lo stesso sovra-investimento verso l'istruzione e l'aspirazione a carriere di prestigio (Haw 1998; Hassini 1997); in particolare, esse attribuiscono alla propria riuscita scolastica il senso di una fuga dalle restrizioni domestiche, idealizzando la scuola come un luogo immaginario di libertà e rivendicano di fronte all'autorità paterna il diritto a uno spazio di vita personale. Tutto ciò non sembra portare a una messa in discussione dei ruoli di genere entro la famiglia, né della stessa cultura patriarcale, bensì crea piuttosto una equidistanza sia dal modello femminile occidentale sia dal modello domestico tradizionale, una «flessibilità identitaria [...]», che cerca di conciliare l'identità prescritta, portatrice di significati famigliari, e l'identità di aspirazione, portatrice

<sup>15</sup> Per quanto riguarda l'Italia, si rimanda a una recente ricerca su un campione di alunni di terza media, che indaga propriamente il peso dell'appartenenza etnica nelle scelte scolastiche secondarie e nei livelli di benessere scolastico (Giovannini - Queirolo 2002). Per la Francia cfr. Aubert e Al.(1997).

<sup>16</sup> Per quanto riguarda le donne immigrate adulte, cfr. il saggio di C. Lunghi, *Le donne e il multiculturalismo* in questo stesso numero della Rivista.

di cambiamento. [...] Il risultato non è la sintesi dei due modelli femminili ma un modello femminile nuovo, prodotto da capacità creative in situazione interculturale » (Aggoun 2001: 14).

Dal punto di vista maschile disponiamo di minori indicazioni circa la fruizione scolastica dei giovani immigrati. In generale si può affermare che essi condividono con le coetanee un approccio pragmatico e strumentale all'istruzione, vista come veicolo per affrancarsi dagli svantaggi dovuti alla condizione migratoria; inoltre, come gli altri allievi provenienti dalle classi lavoratrici, sono attratti notevolmente dalle prospettive di guadagno offerte dalle nuove professioni del settore tecnologico, anche perché l'accesso a questi lavori permetterebbe loro un riscatto più rapido e una più sicura affermazione nella competizione con i maschi e le femmine della società ospitante. Ciò spiega perché gli alunni di sesso maschile spesso riescono meglio delle compagne di medesima provenienza etnica e di classe (Drew - Gray 1990), talvolta arrivando a confluire nel gruppo degli studenti detti «imprenditivi» (Arnot - David - Weiner 1999: 141), cioè coloro che desiderano fare qualcosa nella vita nonostante la percezione non sempre positiva delle proprie origini; cercano in sostanza di applicarsi nello studio con strategie acquisitive proprie della loro tradizione e condizione (ad es., con enfasi sul «lavorare sodo»).

Di certo si può ipotizzare che, tanto più le loro visioni del ruolo maschile sono legate all'idealtipo tradizionale del *breadwinner*, tanto maggiore è l'investimento sulla scuola come arena di una doppia competizione: da un lato, per ottenere un posto nella società, dall'altro, per non essere superati dalle femmine specialmente quelle di pari condizione sociale. Ciò tuttavia non trova un pieno riscontro nelle ricerche già citate sugli studenti stranieri in Italia: sembra che, per effetto forse di una strategia di mascheramento e di «mimetizzazione» nel gruppo dei pari, i maschi non mostrino questi differenziali di investimento e di rendimento nei confronti delle loro coetanee straniere, rivelando invece prospettive di medio-basso periodo e maggiori disagi relazionali nel rapporto con gli insegnanti (Secchiaroli - Mancini 2002: 156): questi dati richiamano l'attenzione sulla modalità forse troppo assimilativa con cui le nostre scuole incorporano la componente straniera, ponendo le basi per processi di svalutazione che possono incrinare l'*achievement* (sia degli alunni che delle alunne straniere).

In generale si può affermare che la scommessa implicita della formazione è raccolta dagli immigrati, sia di prima che di seconda generazione, su diverse basi a seconda dell'appartenenza di genere. Lo dimostra anche il ricorso a servizi di formazione e orientamento professionale da parte degli immigrati adulti. In una recente ricerca transnazionale<sup>17</sup> è stato rilevato che, in Italia e in Francia, la partecipazione ai corsi di formazione rivolti a immigrati e agli sportelli di orientamento siti nei maggiori centri urbani è sostenuta dalla forte presenza femminile, talvolta superiore alle aspettative degli operatori; nelle attività formative in cui sono presenti uomini e donne inoltre vengono segnalati il maggiore interesse e coinvolgimento femminile, ma anche le maggiori difficoltà legate agli impegni familiari e alle ridotte capacità linguistiche di base, che invece costituiscono un prerequisito alle attività stesse. Si prefigura dunque la graduale elaborazione, da parte delle donne, di un modello di integrazione su base individuale che conta sempre di più sulla formazione e sulle politiche attive di inserimento al lavoro.

D'altra parte anche gli uomini immigrati sembrano apprezzare queste misure di supporto all'integrazione sociale, ma sottolineano sovente che per loro natura le attività rivolte ad un *target* esclusivo (disoccupati, stranieri, donne, ecc.) finiscono per produrre effetti immediati di segregazione o di nascondimento; molti di loro sembrano preferire i corsi pubblici di alfabetizzazione (corsi ex 150 ore finalizzati alla licenza elementare e media) perché operano con un pubblico più eterogeneo.

In conclusione, la differenziazione dell'esperienza formativa in base al genere introduce sia nell'analisi sia nell'intervento formativo notevoli complicazioni per tutti i possibili intrecci tra le diverse appartenenze in gioco, alcuni generatori di disuguaglianza, altri di identità. Tali combinazioni implicano – da un lato – il rispetto delle «lealtà» plurime cui gli allievi/e sono legati/e, e dall'altro lato, uno sforzo di modularità e di flessibilità da parte dei sistemi formativi e dei *curricula*.

Se a questa sfida risponderanno gli attori della formazione, ciascuno per i propri compiti e con le proprie risorse, si può immaginare lo sviluppo di nuove soggettività, definite sia dalle appartenenze sia dalle specifiche biografie.

MADDALENA COLOMBO  
*Dipartimento di Sociologia*  
*Università Cattolica di Milano*

## BIBLIOGRAFIA

ACKER S. - DAVID M.E.

---

<sup>17</sup> Si tratta della ricerca svolta per il Progetto *Migratools, skills upgrading and orientation instruments for the labour insertion of immigrants*, promossa da un *network* di enti in Italia, Francia, Spagna e Romania nell'ambito del Programma Leonardo della UE (2002-2003). I corsi formativi per immigrati e gli sportelli di orientamento sono realizzati con sostegno finanziario pubblico da una molteplicità di enti pubblici, privati e *non-profit*. Cfr. <http://www.migratools.net>.

- (1994) *Gendered education: sociological reflections on women, teaching, and feminism*, Open University Press, Buckingham.
- AGGOUN A.  
(2001) *Le projet de vie de l'adolescent d'origine maghrébine en situation de réussite scolaire*, in « Migration Société », XII, 73, pp. 7-16.
- ALEXANDER K.L. - ECKLAND B.K.  
(1974) *Sex differences in the educational attainment process*, in « American Sociological Review », XXXIX, pp. 668-682.
- ARNOT M. - DAVID M. - WEINER G.  
(1999) *Closing the gender gap: postwar education and social change*, Polity Press, Cambridge.
- ARNOT M. - DILLABOUGH A.  
(2001) *Feminist sociology of education: dynamics, debates, and directions*, in DEMAIN J. (ed.), *Sociology of education today*, Palgrave, New York, pp. 30-48.
- AUBERT F. - TRIPIER M. - VOUREC'H F. (eds.)  
(1997) *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, CIEMI - L'Harmattan, Paris.
- BESOZZI E.  
(1997) *La nuova domanda sociale di istruzione*, in « Scuola Democratica », XX, 2-3, pp. 69-86.
- (2001) *Appartenenza di genere e socializzazione scolastica*, in « Quaderni Regionali di Ricerca - Regione Lombardia », 19.
- (2002) *L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione*, in GIOVANNINI G. - QUEIROLO L. (2002), pp. 55-91.
- BOURDIEU P.  
(1998) *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- BOURDIEU P. - PASSERON C.  
(1972) *La riproduzione*, Guaraldi, Firenze.
- BRINT S.  
(1999) *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- BURR V.  
(2000) *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna.
- BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A. (a cura di)  
(2002) *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- CANTILLON B. - GHYSELS J. - MUSSCHE N. - VAN DAM R.  
(2001) *Female employment differences, poverty and care provisions*, in « European Societies », III, 4, pp. 447-469.
- CAVALLI A. (a cura di)  
(2000) *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda rilevazione IARD sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- CELATA C. - CIRRI M. - ZANON L. (a cura di)  
(1997) *Il mondo dell'adolescenza: pensieri, enigmi, provocazioni. Indagine OMS sulla salute dei giovani a Milano*, F. Angeli, Milano.
- DIFFERENZE DI GENERE NELLA FORMAZIONE 109
- COLLINS R.  
(1971) *Functional and conflict theories of educational stratification*, in « American Sociological Review », XXXVI.
- (1979) *The credential society*, Academic Press, New York.
- DAVIES B.  
(1989) *The discursive production of the male/female dualism in school settings*, in « Oxford Review of Education », XV, 3, pp. 229-241.
- (1997) *Gender theories in education*, in SAHA L.J. (ed.) (1997), pp. 62-67.
- DEI M.  
(1987) *Lo sviluppo della scolarità femminile in Italia*, in « Polis », I, pp. 143-158.
- (1998) *Donne e istruzione: una parità apparente?*, in « Polis », XII, pp. 459-479.
- DEMAIN J. (ed.)  
(2001) *Sociology of education today*, Palgrave, New York.

- DIORIO J.A.  
(1997) *Sex education*, in SAHA L.J. (ed.) (1997), pp. 157-162.
- DREW D. - GREY J.  
(1990) *The fifth year examination achievements of black young people in England and Wales*, in «Educational Research», XXXII, 3, pp. 107-117.
- DUGGER K.  
(1996) *Social location and gender-role attitudes: a comparison of black and white women*, in WILKINSON D. - NGAN-LING CHOW E. - BACA ZINN M. (eds.) (1996), pp. 32-51.
- EDER D. - PARKER S.  
(1987) *The cultural production and reproduction of gender: the effects of extracurricular activities on peer-group culture*, in «Sociology of Education», 60, pp. 200-213.
- FOUCAULT M.  
(1985) *Storia della sessualità*, Feltrinelli, Milano, 3 voll.
- FRANCIS B.  
(1997) *Discussing discrimination: children's construction of sexism between pupils in primary schools*, in «British Journal of Sociology of Education», XVIII, 4, pp. 519-532.
- GASPERONI G.  
(1997) *Il rendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna.  
(2002) *I processi formativi: vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni*, in BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A. (a cura di) (2002), pp. 73-96.
- GILLIGAN C.  
(1991) *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano.
- GIOVANNINI G. - QUEIROLO PALMAS L. (a cura di)  
(2002) *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Edizioni Agnelli, Torino.
- GORDON T. - HOLLAND J. - LAHELMA E.  
(2000) *Making spaces. Citizens and difference in school*, MacMillan, London.
- GRANT L. - HORAN P.M. - WATTS-WARREN B.  
(1994) *Theoretical diversity in the analysis of gender and education*, in PALLAS A. (ed.) (1994), pp. 71-109.
- HALL R.M. - SANDLER B.R.  
(1982) *The classroom climate: A chilly one for women?*, Association of American Colleges, Washington.
- HARRIS S. - NIXON J. - RUDDOCK J.  
(1993) *Schoolwork, homework, and gender*, in «Gender and Education», V, 1, pp. 3-14.
- HASSINI M.  
(1997) *L'école. Une chance pour les filles maghrébines*, CIEMI - L'Harmattan, Paris.
- HAW K.  
(1998) *Educating muslim girls: shifting discourses*, Open University Press, Buckingham.
- HODGES PERSELL C. - JAMES C. - KANG T. - SNYDER K.  
(1999) *Gender and education in global perspective*, in SALTZMAN CHAFETZ J. (ed.) (1999), pp. 407-441.
- HOLLAND D. - EISENHART M.  
(1990) *Educated in romance: women, achievement and college culture*, Chicago University Press, Chicago.
- HUBER J. - SPITZE G.  
(1983) *Sex stratification: children, housework and jobs*, Academic Press, N.Y.
- ISTAT  
(1998) *Indagine 1995 sull'inserimento professionale dei laureati*, Poligrafico Zecca dello Stato, Roma.  
(2001) *Annuario statistico italiano*, Poligrafico Zecca dello Stato, Roma.
- MACCOBY E. - JACKLIN C.N.  
(1974) *The psychology of sex differences*, Oxford University Press, London.
- MAPELLI B. - PIANO R.  
(1999) *Scuola di relazioni. Cultura e pratiche pedagogiche*, F. Angeli, Milano.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

(1999) *Aspetti della femminilizzazione del sistema scolastico italiano*, doc. Internet: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).  
OECD  
(2000) *Education at a glance: Oecd indicators*, doc. Internet: [www.oecd.org](http://www.oecd.org).  
PALLAS A. (ed.)  
(1994) *Research in sociology of education and socialization*, Jai Press, Greenwich (Ohio).  
PALMONARI A.  
(2001) *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna.  
PARSONS T.  
(1972) *La classe scolastica come sistema sociale*, in CESAREO V. (a cura di), *Sociologia dell'educazione: testi e documenti*, Hoepli, Milano, pp. 237-254.  
PISATI M.  
(2002) *La partecipazione al sistema scolastico*, in SCHIZZEROTTO A. (a cura di) (2002), pp. 141-186.  
PORZIO SERRAVALLE E. (a cura di)  
(2000) *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola, nella vita*, Progetto Polite - Presidenza Consiglio Ministri, AIE, Milano.  
PROCACCI G.  
(1997) *Studiare la disegualianza oggi*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XXXVIII, 1, pp. 5-18.  
QUEIROLO PALMAS L.  
(2002) *Istruzione e migranti. Dove va la ricerca?*, in GIOVANNINI G. - QUEIROLO PALMAS L. (a cura di) (2002), pp. 1-29.  
RIORDAN C.  
(1990) *Girls and boys at school: together or separate?*, Teachers College Press, N.Y.  
SADKER M. - SADKER D.  
(1985) *Sexism in the classroom*, in «Journal of Vocational Education», LX, 7, pp. 30-32.  
(1980) *Sexism in teacher education texts*, in «Harvard Educational Review», L, 1, pp. 36-46.  
(1997) *Sex equity: assumptions and strategies*, in SAHA L.J. (ed.) (1997), pp. 4111-4115.  
SAHA L.J. (ed.)  
(1997) *International encyclopaedia of sociology of education*, Pergamon, Sydney.  
SALTZMAN CHAFETZ J. (ed.)  
(1999) *Handbook of the sociology of gender*, Kluwer Academic, New York.  
SCHIZZEROTTO A. (a cura di)  
(2002) *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna.  
SCISCI A. - VINCI M.  
(2002) *Differenze di genere, famiglia, lavoro*, Carocci, Roma.  
SECCHIAROLI G. - MANCINI T.  
(2002) *I percorsi di ridefinizione del Sé tra esperienze attuali e aspettative verso il futuro*, in GIOVANNINI G. - QUEIROLO L. (a cura di) (2002), pp. 131-178.  
STANWORTH M.  
(1983) *Gender and schooling: a study of sexual division in the classroom*, Hutchinson, London.  
STOCKARD J.  
(1999) *Gender socialization*, in SALTZMAN CHAFETZ J. (ed.) (1999), pp. 215-227.  
THORNE B.  
(1993) *Gender play: girls and boys in schools*, Open University Press, Buckingham.  
UNESCO  
(2000) *Rapporto mondiale sull'educazione*, Armando, Roma.  
UNITED NATIONS ORGANIZATION - ONU  
(2000) *The worlds women 2000: trends and statistics*, New York.  
WALKERDINE V.  
(1989) *Counting girls cut*, Virago, London.  
WILKINSON D. - NGAN-LING CHOW E. - BACA ZINN M. (eds.)  
(1996) *Race, class & gender: common bonds, different voices*, Sage, London.

WILLIS P.

(1997) *Il significato di classe delle controculture scolastiche*, in MORGAGNI E. - RUSSO A. (a cura di), *L'educazione in sociologia: testi e documenti*, Clueb, Bologna.

WOODS P.

(1990) *Teacher skills and strategies*, Falmer Press, London.

WREN D.J.

(1999) *School culture: exploring the hidden curriculum*, in «Adolescence», XXXIV, 135, pp. 593-596.

YOUNGER M. - WARRINGTON M.

(1996) *Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school*, in «British Journal of Sociology of Education», XVII, pp. 299-314.