

**BARRIERE SOCIALI E  
DI GENERE ALLA  
FORMAZIONE E  
ALL'EDUCAZIONE STEM  
TRA I/LE GIOVANI  
IN SITUAZIONE DI  
POVERTÀ EDUCATIVA  
IN ITALIA**

**Equip Today to Thrive Tomorrow - ET3**

## RINGRAZIAMENTI

Questo report fornisce la base per lo sviluppo di una strategia di analisi Gender & Power (GAP) per informare le azioni del progetto Equip Today to Thrive Tomorrow (ET3). Si tratta di un progetto triennale (giugno 2020 - agosto 2023), sviluppato in Italia nell'ambito del più ampio intervento *Skills to Succeed*, che si svolge contemporaneamente in 5 Paesi del mondo, sviluppato da Save the Children Italia grazie al contributo di Accenture Foundation e in collaborazione con Save the Children USA.

Il progetto mira a raggiungere 44.000 beneficiari, tra cui 41.000 bambini/e e ragazzi/e e 3.000 genitori, insegnanti, facilitatori ed educatori.

L'obiettivo principale di ET3 è sviluppare le human e digital skills di bambini/e e ragazzi/e (tra gli 8 ei 14 anni), con un'attenzione alla mentalità di crescita e alla creatività in un'ottica di inclusione di genere, sviluppando le capacità tecnologiche e digitali secondo la metodologia STEM.

Il progetto si sviluppa in 9 città (Bari, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Prato, Roma, Torino e Udine) consolidata attraverso le azioni programmatiche di contrasto alla povertà educativa all'interno dei Punti Luce, una rete di centinaia di scuole e partnership con stakeholder privati e pubblici.

Il presente report è stato redatto da Elisa Rapetti, in coordinamento con Barbara Giovanna Bello, in veste di supervisore di ricerca. Il processo di editing e revisione della lingua è stato guidato da Katja Greeson.

L'attività di ricerca per il report è stata coordinata dal team dell'area Adolescents and Youth Empowerment del Dipartimento Povertà di Save the Children Italia. Grazie a Annapaola Specchio, Matteo Delmonte, Massimo Merlino, Valeria Pivetta, Maria Palumbo, Serena Volpe ed Elena Povero.

Un particolare ringraziamento va a Maria Palumbo per la conduzione dell'intero processo.

Si ringraziano i/le colleghi/e del Coordinamento Grafico di Save the Children Italia Onlus.

Un particolare apprezzamento anche per i riscontri ricevuti dai colleghi di Save the Children USA, i cui contributi sono stati preziosi per il perfezionamento del report.

Ringraziamo infine i/le ragazzi/e, i/le genitori/trici, gli/le educatori/trici e gli/le insegnanti che hanno condiviso le proprie esperienze con noi.

## ABSTRACT

In Italia, le ragazze sono sottorappresentate sia nei percorsi di studio in ambito STEM che per quanto riguarda le relative professioni, per cui hanno minori possibilità di cogliere le opportunità create dalla cosiddetta Quarta rivoluzione industriale. Questo **studio esplicativo** presenta l'**analisi GAP (Gender and Power Analysis)**, realizzata con l'obiettivo di esaminare l'intersezione tra i fattori individuali, relazioni, socio-culturali e strutturali che impediscono, in modo particolare a ragazze e ragazzi marginalizzati e in situazioni di povertà educativa, di avere accesso e proseguire percorsi di studio e di carriera in ambito STEM. L'analisi GAP qualitativa si basa su focus group con **ragazzi e ragazze, madri e padri ed educatori/trici dei Punti Luce**. I dati emersi dalle **interviste** svolte con **padri e insegnanti** mostrano che le **scelte educative e lavorative** di ragazzi e ragazze sono associate a stereotipi di genere: mentre le femmine tendono a scegliere percorsi formativi inerenti al settore socio-sanitario e dei servizi, i maschi prediligono aree legate ad aspetti tecnici e produttivi. Anche il **background economico si interseca con gli stereotipi di genere**, impedendo sia ai genitori/trici che ai loro figli/e di ampliare i propri orizzonti fino a includere l'opportunità dell'istruzione terziaria.

## ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI

CE Commissione europea

ESCS Indice di background socio-economico-culturale

EHW Educazione, salute e benessere

EIGE Istituto europeo per l'uguaglianza di genere

ENAR Rete europea contro il razzismo

GAP Gender and Power (Genere e potere)

ICT Tecnologie dell'informazione e della comunicazione

ILO Organizzazione Internazionale del Lavoro

ISTAT Istituto Nazionale di Statistica

MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

OCSE Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico

SDG Obiettivo di sviluppo sostenibile

StC Save the Children

STEM Scienza, tecnologia, ingegneria e matematica

ONU Nazioni Unite

UE Unione europea

# Indice dei contenuti

EXECUTIVE SUMMARY .....	7
INTRODUZIONE .....	10
METODOLOGIA DI RICERCA E RACCOLTA DEI DATI .....	12
<b>Obiettivi dell'analisi</b> .....	12
<b>Metodologia</b> .....	13
<b>Processo di raccolta dei dati</b> .....	14
<b>Processo di convalida</b> .....	17
<b>Considerazioni etiche</b> .....	17
<b>Limitazioni della ricerca e suggerimenti per analisi future</b> .....	18
GENERE, ISTRUZIONE E LAVORO IN AMBITO STEM .....	20
<b>Ragazze e donne nell'educazione e nel mercato del lavoro in ambito STEM</b> .....	21
<i>Accesso al mercato del lavoro: una questione di discriminazione intersezionale</i> .....	21
<b>Segregazione di genere all'interno dell'educazione e del mercato del lavoro in ambito STEM</b> .....	24
<b>Fattori di genere che causano disuguaglianze</b> .....	26
<b>Conciliazione tra vita lavorativa e familiare</b> .....	29
STEM E ICT NON SONO SETTORI ADATTI ALLE RAGAZZE. O FORSE SÌ?.....	31
<b>Quale area STEM per chi?</b> .....	31
<b>Genere e trasformazione digitale: quale tipo di divario?</b> .....	34
<b>Competenze, predisposizioni e stereotipi</b> .....	36
DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE E DIVARIO DIGITALE.....	40
<b>Background socio-economico, genere e disuguaglianze educative</b> .....	40
<b>Didattica a distanza, povertà educativa e divario digitale</b> .....	41
ANALISI DEI DATI.....	43
GENITORI/TRICI.....	44
<b>Livello individuale: organizzazione familiare e ruoli di genere</b> .....	44
<b>Livello individuale: la tecnologia e l'uso di dispositivi digitali</b> .....	46
<b>Livello relazionale: i dispositivi digitali e la percezione del loro uso da parte dei/delle bambini/e</b> .....	47
<b>Livello relazionale: futuri percorsi educativi e professionali di figlie e figli</b> .....	50
<b>Livello contestuale e strutturale: aspettative, uguaglianza e discriminazione</b> .....	53
BAMBINI/E.....	57
<b>Livello individuale: quali sono i miei interessi e cosa mi piacerebbe fare da grande</b> .....	57

<b>Livello individuale: l'uso da parte dei/delle bambini/e dei dispositivi digitali e le relative regole imposte dai/dalle genitori/trici</b> .....	60
<b>Livello relazionale/contestuale: atteggiamenti e preferenze di ragazzi e ragazze</b> .....	62
<b>Bambini/e di origine cinese a Prato</b> .....	65
<b>EDUCATORI/TRICI e INSEGNANTI</b> .....	67
<b>Livello individuale: genere, team e relazione educativa</b> .....	67
<b>Livello individuale: genere, personalità e la tecnologia</b> .....	70
<b>Livello relazionale: l'uso da parte dei/delle bambini/e dei dispositivi digitali e il loro interesse in ambito STEM</b> .....	71
<b>Il contesto è importante... e molto!</b> .....	73
<b>Didattica a distanza: la sfida “positiva”</b> .....	78
<b>Suggerimenti per l'esecuzione del progetto</b> .....	84
<b>RIFERIMENTI</b> .....	92
<b>NOTE</b> .....	97

## EXECUTIVE SUMMARY

La povertà educativa rappresenta un limite per il diritto all'istruzione dei/delle bambini/e, che vengono privati/e dell'opportunità di apprendere e sviluppare le competenze tecniche e umane richieste per avere successo in un mondo del lavoro in rapido cambiamento<sup>i</sup>. In Italia, le ragazze sono sottorappresentate sia nei percorsi di studio in ambito STEM<sup>ii</sup> che per quanto riguarda le relative professioni, per cui hanno minori possibilità di cogliere le opportunità create dalla cosiddetta Quarta rivoluzione industriale. Il divario di genere in termini lavorativi e la segregazione di genere in ambito scolastico sono le forme più evidenti di disuguaglianza dovuta a stereotipi e pregiudizi relativi ai ruoli tradizionali, alle aspettative e alle attività di uomini e donne nella sfera pubblica e privata. Questo **studio esplicativo** presenta l'**analisi GAP (Gender and Power Analysis)** realizzata al fine di esaminare in primo luogo le barriere di genere che impediscono, in modo particolare a ragazze marginalizzate in situazioni di povertà educativa, di avere accesso e proseguire percorsi di studio e di carriera in ambito STEM. Il report mira a mettere in luce i diversi fattori intersecanti di natura individuale, relazionale, socio-culturale e strutturale che, presi singolarmente o nel loro complesso, contribuiscono a creare il divario di genere in ambito STEM. L'analisi GAP qualitativa si basa su focus group tenutisi con **ragazzi e ragazze (5), madri (2), padri (1)** ed **educatori/trici dei Punti Luce (3)**, per un totale di **62 partecipanti**. Sono state svolte **interviste con padri (4) e insegnanti (5)**. I dati sono stati analizzati separatamente per ciascun gruppo obiettivo, a livello individuale, relazionale, contestuale e strutturale. Il processo di analisi ha rivelato convergenze tra i diversi focus group e le interviste svolte, così come criticità particolari collegate a specifiche conversazioni e contesti attinenti alle finalità dello studio. I dati raccolti avvalorano i dati quantitativi disponibili, relativi al contesto europeo e italiano, in termini di divario per quanto riguarda inclinazioni, competenze, comportamenti e scelte di ragazzi e ragazze.

I dati raccolti hanno rivelato un'**idea tradizionale del concetto di genere** e i concetti associati di femminilità e mascolinità sono risultati identificabili in tutti i gruppi obiettivo, pur se applicati a diversi aspetti e in modo più o meno marcato. È emersa una chiara divisione per genere delle attività svolte, in cui nella maggior parte dei casi le madri si occupano di buona parte delle mansioni quotidiane non solo relativamente alla cura fisica di figli e mariti, ma anche per quanto riguarda la supervisione degli studi dei/delle bambini/e e la soddisfazione di necessità specifiche. La maggioranza dei padri intervistati ha invece la responsabilità di mantenere dal punto di vista economico la famiglia, lavorando all'esterno dell'ambito domestico. Si tratta di una concezione binaria del genere che è stata riscontrata anche nei colloqui svolti con educatori/trici e insegnanti circa le pratiche e le relazioni educative.

Per quanto attiene allo **studio in ambito STEM e l'uso di dispositivi digitali**, ragazzi/e, genitori/trici ed educatori/trici non hanno identificato differenze specifiche tra maschi e femmine in termini di utilizzo nel tempo


libero: entrambi, infatti, usano telefoni cellulari e tablet principalmente per accedere ai social media (Instagram, YouTube e TikTok), usufruire di videogiochi, guardare film o animazioni e scrivere messaggi. I ragazzi sembrano tuttavia essere più attirati dai videogiochi rispetto alle ragazze, mentre in queste ultime prevale l'uso dei social media. Nella maggior parte dei casi, le famiglie incluse nella ricerca non dispongono di un personal computer (PC) a casa, per cui i/le giovani di entrambi i sessi appaiono poco abituati/e ad utilizzarli.

Le famiglie non sembrano essere pienamente consapevoli dell'impatto che la prevalenza della digitalizzazione avrà sul mercato del lavoro, con la richiesta di conoscenze digitali in svariati ambiti occupazionali, sia poco che altamente qualificati.

I dati mostrano che ragazzi e ragazze vengono orientati/e nelle proprie **scelte educative e professionali** in base a stereotipi di genere. I dati qualitativi esplicativi raccolti nel presente studio mettono in luce la segregazione di genere tra i percorsi educativi e le professioni future dei/delle giovani, a conferma dei dati secondari quantitativi analizzati, sia a livello europeo che italiano<sup>iii</sup>. Gli/Le educatori/trici hanno infatti dichiarato che le femmine tendono a prediligere gli istituti scolastici inerenti al settore socio-sanitario e dei servizi, mentre i maschi si sentono maggiormente attirati verso percorsi di tipo tecnico e produttivo. Nell'opinione degli/delle educatori/trici, le scelte stereotipate dal punto di vista del genere vengono create e rafforzate dai **modelli sociali a cui i/le giovani sono esposti/e nelle comunità di origine**, in cui le donne si dedicano alle attività domestiche e gli uomini hanno impieghi lavorativi poco qualificati. L'istruzione disponibile in queste comunità spesso è solo di natura professionale e tecnica, e in generale si avverte una carenza di strutture e risorse pubbliche che incoraggino la crescita socio-culturale delle generazioni più giovani. In questo caso, il **background economico si interseca con stereotipi di genere**, impedendo a genitori/trici e figli/e di espandere i propri orizzonti fino all'opportunità dell'istruzione terziaria o, in generale, a un percorso formativo liceale a livello di scuola secondaria superiore.

I dati non consentono di identificare caratteristiche specifiche dei/delle **giovani con un background migratorio**, probabilmente per via del numero non statisticamente significativo di partecipanti con tali caratteristiche. I/Le genitori/trici migranti e i loro figli/e presentano un livello di apertura analogo ai/alle restanti intervistati per quanto riguarda l'uso di dispositivi digitali, tecnologia che viene da loro inoltre frequentemente impiegata per mantenere il contatto con i familiari nei Paesi di origine. Si deve altresì sottolineare come, in alcuni casi, il contesto del Paese di origine riferito dall'intervistato si intersechi con la situazione economica e il genere, con conseguenze che con maggiore frequenza influiscono sulle scelte di vita delle ragazze rispetto ai ragazzi. Ciò è di particolare rilevanza nel caso di giovani di origine migrante provenienti da Paesi del Nord Africa, pur non essendo possibile generalizzare questi elementi in base al presente studio.






---

Lo studio ha preso in esame la consapevolezza dell'intersezione tra il genere e il background economico in contesti vulnerabili. Sulla base di altri dati qualitativi raccolti ed analisi svolte a livello europeo ed italiano<sup>iv</sup>, il background socio-economico delle famiglie influenza fortemente le opportunità e le scelte future dei/delle bambini/e, a causa della visione tradizionale dei ruoli di genere e la mancanza di consapevolezza delle possibilità di studio e degli sviluppi che la forza lavoro avrà nella società del futuro, così come, talvolta, la mancanza di fiducia nelle pubbliche istituzioni.

## INTRODUZIONE

Nel corso degli ultimi dieci anni, il tasso di povertà infantile in Italia è triplicato e ad oggi più di un milione di bambini/e vive in povertà estrema<sup>v</sup>. I dati recenti indicano un aggravamento della povertà assoluta, che sta vedendo una nuova crescita, fino a raggiungere i valori più elevati dal 2005. L'incidenza della povertà tra i/le giovani di età inferiore a 18 anni è aumentata di oltre due punti percentuali, dall'11,4% al 13,6%; in altre parole, in Italia il numero totale di bambini/e e ragazzi/e in situazione di povertà “nel 2020 ha raggiunto 1.346 migliaia, con un incremento di 209 migliaia rispetto al 2019”<sup>vi</sup>. Nati/e e cresciuti/e in condizioni di privazioni materiali, questi/e giovani soffrono anche di “povertà educativa”. Entrambe le situazioni sono correlate tra sé e multidimensionali, ovvero interagiscono con altre variabili quali genere e background migratorio. La povertà educativa rappresenta un limite per il diritto all'istruzione dei/delle bambini/e, che vengono privati/e dell'opportunità di apprendere e sviluppare le competenze tecniche e umane richieste per avere successo in un mondo del lavoro in rapido cambiamento<sup>vii</sup>. Impedisce inoltre a bambine, bambini e giovani di sviluppare e coltivare le capacità e la mentalità di crescita necessarie per avere successo a scuola, sul lavoro e nella vita<sup>viii</sup>. In Italia, le competenze umane, tra cui competenze di tipo sociale e comunicativo, competenze non-cognitive di autogestione, autocontrollo e autocoscienza positiva, non sono oggetto di insegnamento, né viene data loro priorità in contesti educativi formali e non formali. Senza di esse, bambine, bambini e giovani marginalizzati hanno una maggiore probabilità, una volta diventati/e adulti/e, di non trovare impiego se non in posizioni a basso reddito<sup>ix</sup>. Prima della pandemia di COVID-19, nell'Unione europea vivevano circa 18 milioni di bambini/e (il 22,5% del totale) a rischio di povertà od esclusione sociale<sup>x</sup>. L'obiettivo di riduzione della povertà infantile definito dall'Agenda 2030 dell'ONU necessiterà di un forte impegno da parte dell'Unione europea per fare in modo che, entro tale termine temporale, almeno 9 milioni di bambini/e escano dalla zona di povertà.

La situazione è ancora più grave nel caso delle ragazze a rischio di marginalizzazione e che soffrono di una carenza di opportunità lavorative e di vita. Tale mancanza è ancor più complessa per quanto riguarda l'ambito STEM, che rappresenta anche una delle aree che in futuro vedranno una più marcata espansione. In Italia, le ragazze sono sottorappresentate sia nei percorsi di studio in ambito STEM<sup>xi</sup> che per quanto riguarda le relative professioni, per cui hanno minori possibilità di cogliere le opportunità create dalla cosiddetta Quarta rivoluzione industriale<sup>xii</sup>. Uno studio condotto da Save the Children Italia<sup>xiii</sup> ha riscontrato che, pur disponendo di analoghe capacità e competenze nell'uso delle tecnologie digitali, le ragazze hanno un accesso limitato ai percorsi formativi e professionali nel settore tecnologico e scientifico, in quanto gli stereotipi di genere e l'ambiente esterno continuano ad influenzarne le scelte.



---

Lo studio presentato esplora i diversi fattori intersecanti di natura individuale, relazionale, socio-culturale e strutturale che, presi singolarmente o nel loro complesso, contribuiscono a creare il divario tra i sessi in ambito STEM.

Il presente report è costituito da tre parti: la prima descrive il disegno e l'esecuzione della ricerca esplorativa svolta per l'analisi GAP, la seconda riporta la presentazione dei dati quantitativi principali, riferiti al contesto europeo ed italiano, circa la segregazione di genere nell'ambito educativo e lavorativo, con il fine di descrivere il fenomeno discriminatorio da una prospettiva di genere, socio-economica e di migrazione, e infine la terza include un'analisi dei dati raccolti, suddivisi in base al gruppo obiettivo coinvolto (genitori/trici, bambini/e, educatori/trici e insegnanti) e focalizzati sui fattori individuali, relazionali, contestuali e strutturali che influenzano la crescita umana e le scelte educative dei ragazzi e delle ragazze che prendono parte alle attività dei Punti Luce<sup>xiv</sup> nel territorio italiano.

# METODOLOGIA DI RICERCA E RACCOLTA DEI DATI

## Obiettivi dell'analisi

L'**analisi GAP (Gender and Power Analysis)** prende in esame in primo luogo le barriere di genere che impediscono, in modo particolare a ragazze marginalizzate in situazioni di povertà educativa, di avere accesso e proseguire percorsi di studio e di carriera in ambito STEM, addentrandosi inoltre nell'intersezione tra barriere di genere, sociali e di altra natura, ad esempio l'eventuale background migratorio, che impediscono loro di accedere o proseguire gli studi in questa area.

Sebbene i dati quantitativi secondari offrano preziose informazioni sullo *status quo* nel contesto italiano ed europeo, la ricerca **esplorativa qualitativa** includerà quattro gruppi obiettivo, ovvero ragazzi e ragazze, madri e padri, insegnanti e educatori/trici di Punti Luce selezionati, con un **approccio partecipativo** e con il fine di ottenere informazioni sulle barriere e il contesto esistenti a livello locale sulla base della quotidianità dei/delle partecipanti, portando al centro dell'analisi la loro prospettiva e la loro esperienza inserita nell'ambiente che li circonda.

Lo **scopo generale** della ricerca consiste nel raccogliere informazioni circa i diversi fattori intersecanti di natura individuale, relazionale, sociale e strutturale che, presi singolarmente o nel loro complesso, contribuiscono a creare il divario tra i sessi in ambito STEM. L'analisi è rivolta alle principali barriere, pregiudizi, norme e ruoli correlati al genere, in modo che, grazie ad essa e ai relativi risultati, sia possibile ottenere raccomandazioni pratiche che aiutino giovani persone di entrambi i sessi in situazioni di povertà educativa nello studio delle materie STEM e in una futura carriera in questo ambito, così come esplorare le difficoltà poste dal contesto che ragazzi e ragazze devono affrontare nella vita quotidiana e le risorse su cui possono effettivamente contare. La ricerca contribuirà altresì a redigere raccomandazioni e consentire all'intero team di progetto di definire attività efficaci in grado di mitigare le barriere, sia di genere che intersecanti, che impediscono alle ragazze di accedere e proseguire gli studi in ambito STEM.

### Gli obiettivi specifici della ricerca sono:

- a. identificare aspettative, norme sociali e **pregiudizi di genere o di altra natura**, siano esse consapevoli/esplicite o inconsapevoli/implicite, per quanto riguarda il coinvolgimento di ragazzi e ragazze in ambito STEM, a livello individuale, interpersonale/relazionale, sociale e strutturale;
- b. identificare sfide e barriere, sia di genere che intersecanti, comprese forme di discriminazione diretta e indiretta nell'accesso e nel controllo delle risorse e dell'istruzione, a livello individuale, relazionale, sociale e

strutturale, in grado di limitare o impedire alle ragazze l'accesso alla formazione/istruzione in ambito STEM o una carriera in queste aree;

- c. indagare sulle modalità con cui la disuguaglianza di genere e altri sistemi di marginalizzazione, ad esempio basati su classe, età, background migratorio o stato socio-economico, **influenzano i comportamenti**, l'autostima, le opportunità e i percorsi di vita di diversi gruppi di ragazze in ambito STEM;
- d. identificare le **risorse** disponibili, così come condizioni favorevoli di tipo contestuale, sociale e strutturale a contrasto della disuguaglianza di genere e potenzialmente in grado di favorire l'inclusione e la prosecuzione degli studi da parte delle ragazze in ambito STEM;
- e. identificare necessità e lacune, sia a livello generale che specifico, volte a sviluppare efficaci **interventi gender-transformative** potenzialmente in grado di promuovere il coinvolgimento a medio e lungo termine dei/delle bambini/e, particolarmente se interessati/e da strutture e sistemi diseguali che tendono a marginalizzarli/e.

## Metodologia

L'approccio qualitativo sviluppato nell'analisi GAP si basa sulla partecipazione, così come sul sostegno della prospettiva personale e dell'intersezionalità. L'approccio prospettivista significa dare priorità alle epistemologie e alle esperienze vissute dei/delle partecipanti. Dalla prospettiva della consulente-ricercatrice, è necessaria un'autoriflessione sulla propria identità e sul proprio ruolo (sia in veste di ricercatrice che all'interno della società), oltre alla consapevolezza di pregiudizi e rapporti di forza. L'intersezionalità, intesa come strumento ermeneutico fondamentale<sup>xv</sup> per l'analisi dei fenomeni sociali, è funzionale a un triplice scopo:

1. comprendere in che modo le categorizzazioni sociali, tra cui genere, origine etnica, disagio socio-economico e disabilità, plasmano le identità e la molteplice appartenenza dei/delle partecipanti;
2. rivelare oppressioni, barriere e discriminazioni "intersezionali" "qualitativamente" differenti<sup>xvi</sup> rispetto a quelle attinenti a un solo ambito;
3. analizzare l'interazione tra strutture, politiche e dichiarazioni<sup>xvii</sup> che rendono specifiche esperienze invisibili in termini di accesso a diritti e opportunità, con specifico riferimento alle esperienze delle ragazze e all'accesso all'istruzione e formazione in ambito STEM. Per quanto riguarda i/le bambini/e, il campione presenta alcune intersezioni, tra cui l'interazione tra età, genere, stato socio-economico ed origine etnica/nazionale, mentre altre intersezioni significative emergeranno in modo induttivo dalla ricerca, ad esempio circa religione, background migratorio, alfabetismo/analfabetismo e simili.

La scelta di ricorrere al metodo dei focus group è stata presa in quanto:

- a. riduce l'asimmetria tra i/le partecipanti al gruppo e i loro sostenitori, grazie all'intervento della ricercatrice;
- b. offre alla discussione e al dibattito una forma reticolare anziché verticale, per una maggiore spontaneità;
- c. consente l'amplificazione di informazioni che possono essere dibattute e, soprattutto, le considerazioni a livello individuale, anche tramite l'attivazione di aspetti trascurati dai/delle partecipanti o a cui essi/e non prestano la sufficiente attenzione.

## Processo di raccolta dei dati

L'analisi GAP qualitativa ha coinvolto focus group con **ragazzi e ragazze, madri, padri ed educatori/trici presso i Punti Luce**. Sono state condotte **interviste con padri e insegnanti**.

**Cinque focus group hanno visto la partecipazione di bambini/e: due con sole ragazze**, a Palermo nel quartiere Zen e a Prato, e **due misti con ragazze e ragazzi**, a Roma Ostia e a Torino. La maggior parte dei/delle bambini/e che hanno preso parte al processo di raccolta dei dati erano di nazionalità italiana senza background migratorio, condizione che ricorreva solo in alcuni di essi/e (8 su un totale di 28). Un focus group è stato svolto con **un ragazzo e una ragazza di origine cinese** a Prato. Si è deciso di condurre focus group separati per genere con la sola partecipazione di ragazze e allo stesso tempo di includere gruppi misti perché questa è la modalità con cui i/le giovani sono soliti trascorrere il tempo di gioco presso i Punti Luce, nonché per la possibilità che l'interazione tra maschi e femmine metta in luce modelli di genere.<sup>xviii</sup>

I/Le genitori/trici sono stati/e coinvolti/e nella fase empirica **due focus group con la presenza di madri**, uno a Roma nella zona Torre Maura con donne con un background migratorio e uno a Palermo nel quartiere Zisa con donne che non rientrano in tale casistica. Si sono inoltre tenuti un **focus group con la presenza di padri** a Palermo nel quartiere Zisa e **quattro interviste con padri residenti** a Genova; in quest'ultimo caso, la scelta della modalità di svolgimento è stata dettata dalla mancanza di disponibilità a prendere parte a un focus group a causa della mancanza di tempo e alla riluttanza di esprimersi in un ambiente di gruppo. A livello generale, i padri sono meno coinvolti rispetto alle madri nelle attività dei Punti Luce. **21 educatori/trici** (quattordici donne e sette uomini) in servizio presso i Punti Luce hanno preso parte a **tre focus group** con la finalità di raccogliere prospettive individuali sulle tematiche in esame e per ottenere un quadro più ampio relativamente alle aree geografiche in cui viene attuato il programma di Save the Children. Sono state infine condotte **5 interviste approfondite con insegnanti** (tre donne e due uomini) di scuola primaria (due uomini e una donna) e secondaria di primo grado (due donne). Gli

insegnanti di sesso maschile coinvolti nella ricerca erano altresì i responsabili della digitalizzazione dei propri istituti, situati a Milano, Torino, Palermo e Roma.

Ogni focus group è stato condotto da una ricercatrice GAP, mentre una osservatrice di Save the Children era incaricata di prendere annotazioni. Nel caso dei focus group che vedono la partecipazione di minori, gli/le educatori/trici del relativo Punto Luce hanno preso parte con modalità online.

Metodo qualitativo	Donne/ragazze	Uomini/ragazzi	Totale
Focus group con ragazze	9	0	9
Focus group con ragazze e ragazzi	15	4	19
Focus group con madri	9	0	9
Focus group con padri	0	4	4
Focus group con educatori/trici dei Punti Luce	14	7	21
Interviste con padri	0	4	4
Interviste con insegnanti	3	2	5
Totale	50	21	71

**Tabella 1:** Numero di donne/ragazze e uomini/ragazzi coinvolti/e nella raccolta dei dati

Per via delle limitazioni dovute alla pandemia da COVID-19, tutti i focus group e le interviste si sono tenuti online o con modalità ibride. I focus group con bambini/e e genitori/trici sono stati organizzati presso i Punti Luce con la collaborazione dei/delle relativi/e educatori/trici. Le persone sono state riunite in una stanza, nel rispetto della distanza di sicurezza, davanti a un computer in modo da poter interagire direttamente con la ricercatrice/moderatrice che conduceva il focus group online. Particolare attenzione è stata rivolta a condividere le domande guida con gli/le educatori/trici, in modo da definire il ruolo di tutti i soggetti coinvolti, e agli elementi audio e video necessari a creare un ambiente accogliente e facilitare l'interazione sia tra i/le vari/e partecipanti che con la ricercatrice/moderatrice. Sono stati tenuti online anche i focus group con gli/le educatori/trici, i quali talvolta si collegavano alla discussione in coppia, utilizzando un unico dispositivo. Le interviste con gli/le insegnanti si sono svolte tramite una piattaforma online con collegamento video, mentre quelle con i padri via telefono cellulare in modalità solo audio. Le tecniche offline sono state adattate alla piattaforma online utilizzata in modo da favorire l'empatia e creare un ambiente gradevole.

Ogni incontro aveva inizio con un breve messaggio da parte del personale di StC, seguito da una dichiarazione della ricercatrice volta a far conoscere ai/alle partecipanti/e che le opinioni espresse nel corso del corso del focus group

erano di particolare importanza per il conseguimento dell'obiettivo del progetto, consistente nello sviluppo di interventi efficaci a sostegno dell'accesso da parte di ragazze e ragazzi all'area STEM, in grado di avere ripercussioni pratiche e introdurre miglioramenti a fronte di necessità reali. Il coinvolgimento della ricercatrice era maggiormente intenso nelle fasi iniziali della discussione, al fine di illustrare la finalità del focus group e degli obiettivi della ricerca, così come di creare un'atmosfera di socialità tra i/le partecipanti, i quali venivano in primo luogo invitati a fornire una descrizione della propria esperienza personale, così come eventuali riflessioni in merito. La ricercatrice proponeva quindi alcuni spunti informativi iniziali, sotto forma di domande a risposta aperta, lasciando che i/le partecipanti interagissero liberamente senza porre ulteriori domande, se non dove strettamente necessario. Questa tecnica, di tipo "a imbuto", prevede di partire da una domanda ampia e generale, per poi lentamente passare a domande più specifiche, in base al grado di interazione dei/delle partecipanti. Nel corso del processo, la ricercatrice teneva conto del fatto che i/le partecipanti, nelle proprie risposte, potevano essere stati/e influenzati/e da fattori interni o esterni al gruppo, cercando quindi di creare un clima di fiducia e di mantenere la discussione fluida. Per ragioni di chiarezza, oltre che per evitare distorsioni cognitive, la facilitatrice interveniva allorché era necessario riformulare le domande e per chiedere delicatamente ai/alle partecipanti di rendere esplicito il significato di termini ed espressioni ricorrenti, con il fine di tentare di chiarire le posizioni individuali senza esercitare pressioni e rispettando la libertà dei/alle partecipanti nell'approfondire ulteriormente l'argomento di discussione. È stato adottato il modello denominato "condivisione e confronto", un elemento fondamentale nella collaborazione dei/alle partecipanti alla costruzione del significato nei focus group.

Le interviste individuali con insegnanti e padri sono state condotte online o via telefono cellulare da parte della ricercatrice. In modo analogo a quanto avvenuto nel caso dei focus group; anche in questo caso l'interazione con gli/le intervistati/e è stata adattata a modelli online per creare un clima di empatia e conforto. Le interviste avevano inizio spiegando che l'opinione degli/delle intervistati/e sull'oggetto della ricerca era di particolare importanza per fare in modo che il progetto riuscisse a sviluppare interventi efficaci a sostegno dell'accesso da parte delle ragazze all'area STEM, in grado di avere ripercussioni pratiche e introdurre miglioramenti a fronte delle loro necessità reali. Le domande di ricerca erano costituite da spunti di riflessione per gli/le intervistati/e.

La discussione nei focus group e l'analisi dei dati sono state guidate dalle seguenti domande di ricerca principali:

1. In che modo le disuguaglianze di genere e altre forme di discriminazione basate su stato socio-economico, background migratorio od origine etnica o razziale si intersecano e influiscono su diversi gruppi di ragazzi e ragazze in situazioni di povertà educativa per quanto riguarda l'accesso alle aree STEM e il perseguimento di obiettivi al loro interno?



2. Quali fattori a livello individuale, interpersonale/relazionale, di comunità e sociale facilitano o impediscono alle ragazze di prendere parte all'istruzione e perseguire una carriera in ambito STEM?
3. Quali sono le barriere, le necessità e le lacune nello sviluppo di interventi *gender-transformative* e politiche a sostegno delle ragazze, in particolar modo in situazioni di povertà educativa, ai fini del loro coinvolgimento a breve e lungo termine in ambiti STEM?

Queste domande sono state analizzate a livello individuale, interpersonale/relazionale, di comunità e sociale/strutturale sulla base dei dati raccolti nel focus group e nelle interviste con educatori/trici, insegnanti e genitori/trici. Dai focus group con minori, tuttavia, non sono emersi dati specifici e consolidati inerenti al livello strutturale.

## **Processo di convalida**

Al termine della fase empirica della ricerca, l'analisi dei dati è stata presentata e discussa insieme ai gruppi di adulti e minori che hanno preso parte ai focus group e alle interviste. La ricercatrice ha condotto conversazioni sulle principali tematiche emerse nell'analisi, per mostrare ai/alle partecipanti l'intero processo e renderli consapevoli del fatto che le loro opinioni, esperienze e idee ricoprono un ruolo di primo piano nella pianificazione di attività future. Sono stati condotti due incontri con educatori/trici e insegnanti (21 partecipanti, di cui sei uomini). Le discussioni si sono focalizzate sulla composizione di genere dei team, le limitazioni e gli ostacoli posti dal contesto e le necessità di apprendimento sia dei/delle bambini/e che dei professionisti dell'educazione. I futuri percorsi educativi e lavorativi, carriere e attività in ambito STEM, nonché il ruolo degli strumenti digitali nella vita quotidiana dei/delle giovani, sono state le tematiche principali di cui si è discusso nelle due riunioni con i/le genitori/trici (nove partecipanti, di cui quattro di sesso maschile). Nei due incontri con i/le ragazzi/e (sei partecipanti, di cui due maschi), l'attenzione si è concentrata su questione di diversità ed uguaglianza, future possibilità lavorative, l'assenza di carriere STEM nelle preferenze espresse e l'uso quotidiano di strumenti digitali.

Le riunioni di "convalida" hanno offerto l'opportunità di approfondire determinati elementi e migliorare la comprensione di specifici collegamenti. I dati raccolti tramite questo processo sono stati inclusi nell'analisi.

## **Considerazioni etiche**

Come previsto dalla pertinente normativa nazionale, comunitaria e internazionale, tra cui la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e la Convenzione europea dei diritti dell'uomo, l'etica rappresenta una delle massime priorità per quanto riguarda il disegno e la realizzazione della ricerca. Alla luce di ciò, e tenuto conto della

prevista interazione con i gruppi obiettivo, la ricercatrice GAP, unitamente al team di StC, ha identificato varie problematiche di natura etica, attinenti alla privacy e alla protezione dei dati, oltre che al coinvolgimento di minori. Il team di StC ha garantito che la raccolta di dati personali (nel corso delle fasi di selezione, dei focus group e delle interviste) fosse conforme alla normativa europea ed italiana<sup>xix</sup> relativa alla tutela delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati. La raccolta dei dati sensibili, ossia identità di genere, disabilità, origine etnica e convinzioni religiose o filosofiche, è avvenuta al solo scopo dell'esecuzione del processo ed è stata svolta ai sensi di legge. I dati sono rappresentati nel report in modo da non consentire l'identificazione di un singolo individuo.

Il consenso informato è stato ricevuto dai/delle partecipanti adulti, ossia educatori/trici, genitori/trici ed insegnanti, mentre moduli di assenso sono stati forniti ai tutori/trici-genitori/trici dei/delle partecipanti minorenni. La firma del consenso è stata preceduta da una spiegazione chiara e accessibile, nella lingua locale, degli obiettivi e delle attività del progetto. I Punti Luce sono stati responsabili di illustrare a tutti gli individui e raccoglierne il consenso informato precedentemente alle interviste e ai focus group. I moduli di assenso e di consenso informato sono stati illustrati nuovamente nella fase iniziale di ogni focus group e intervista, per consentire ai/alle partecipanti, sia adulti che minorenni, di comprendere la natura della partecipazione, ossia il suo carattere volontario e la possibilità di rifiutare di rispondere a qualsiasi domanda per qualunque motivo o interrompere la partecipazione in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza.

Per via della situazione emergenziale da COVID-19, i moduli di consenso sono stati raccolti usando la piattaforma online "Jotform", ormai di impiego comune. Tutti i dati digitali sono stati conservati su computer portatili protetti da password nell'ufficio partner e sono accessibili solo dal personale dell'organizzazione che partecipa al programma. Il modulo informativo è stato distribuito al/alla tutore/trice o ai/alle genitori/trici di ogni bambino/a coinvolto/a, in modo da ottenere un'autorizzazione legalmente valida alla partecipazione; pur in presenza di tale autorizzazione, i minori avevano tuttavia la possibilità di non prendere parte al focus group esprimendo un rifiuto verbale. Né le interviste, né i focus group condotti con bambini/e, genitori/trici e insegnanti sono stati registrati. La ricerca è conforme alla Dichiarazione di Helsinki sulla ricerca medica e alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (nello specifico, gli artt. 12(1) e 14).

## **Limitazioni della ricerca e suggerimenti per analisi future**

La situazione venutasi a creare con l'emergenza da COVID-19 ha influenzato l'intero disegno della ricerca per via dell'impatto sull'organizzazione quotidiana delle routine familiari e scolastiche.

---

L'impossibilità di condurre i focus group e le interviste in presenza ha così condizionato il tempo dedicato alla discussione e lo stesso processo di interazione sebbene, nel caso dei focus group tenutisi con bambini/e e genitori/trici, l'interazione di gruppo sia stata influenzata solo in misura parziale, in quanto questi/e partecipanti si trovavano all'interno della stessa stanza. D'altra parte, anche la necessità di parlare alla ricercatrice/moderatrice per controllare regolarmente il funzionamento del collegamento audio e video ha influito sul flusso della conversazione. Il tempo limitato permesso dalla comunicazione online ha parzialmente ridotto l'opportunità di trattare a fondo ogni singola tematica emersa nel corso della discussione. La riduzione dei tempi dovuta all'uso di strumenti completamente online o ibridi ha influito sull'intera raccolta dei dati, dal campionamento all'analisi.

Da un lato, la strategia di campionamento si è basata sulla disponibilità e l'autoselezione, sulle quali si è tuttavia intervenuto per garantire la diversità tra i/le partecipanti. La strategia è stata costituita da due fasi: (a) i Punti Luce sono stati contattati e messi al corrente delle necessità della ricerca e (b) la supervisora della ricerca e la ricercatrice hanno verificato che la diversità in termini di genere fosse soddisfatta.

L'analisi GAP qui presentata si basa su un campione ristretto di genitori/trici, ragazzi/e, educatori/trici e insegnanti che non consente di trarre conclusioni generali, ragion per cui deve essere intesa quale ricerca esplorativa volta a mettere in luce dinamiche e meccanismi radicati in specifici contesti, oltre a fungere da apripista per future indagini su larga scala. Allo stesso tempo, i dati raccolti permettono di desumere alcune tendenze identificate ed è possibile affermare che ciò vada a colmare una lacuna conoscitiva, in quanto il medesimo argomento non era stato oggetto di ricerche precedenti. L'opportunità di condurre focus group e interviste in varie e diverse aree geografiche potrebbe aiutare a comprendere con maggiore precisione le prospettive e l'interpretazione offerta dagli/delle educatori/trici che operano nei Punti Luci, in particolare consolidando l'analisi a livello relazione dei dati ottenuti grazie ai focus group. Poiché la variabile del background migratorio ha mostrato in questa ricerca alcune tendenze interessanti, a fini di analisi future sarebbe consigliabile includere un maggior numero di minori con genitori/trici migranti e ulteriori focus group con partecipanti con tale background.

# GENERE, ISTRUZIONE E LAVORO IN AMBITO STEM

## Obiettivi SDG e uguaglianza di genere

L'uguaglianza di genere<sup>xx</sup> rappresenta un obiettivo da perseguire da parte di istituzioni governative e non governative, sia a livello nazionale che internazionale. Ancora oggi, la disuguaglianza di genere e la discriminazione verso donne e ragazze costituiscono motivo di preoccupazione nella maggioranza delle società del mondo. Nonostante i risultati di tipo legale e culturale raggiunti in molte società grazie ad associazioni femminili e non governative, esperti di genere e politiche pubbliche in materia, il percorso verso la parità di opportunità e diritti, così come verso il riconoscimento del contributo dato dalle donne alla società, è ancora lungo e tortuoso. Il miglioramento pratico dell'uguaglianza di genere andrebbe a vantaggio dell'economia mondiale, per motivi sia di natura etica (ad esempio, per via della parità di diritti a favore di ognuno) che economica<sup>xxi</sup>. Gli obiettivi 4<sup>xxii</sup>, 5<sup>xxiii</sup> e 10<sup>xxiv</sup> dell'Agenda 2030 e la Strategia europea per la parità di genere 2020-2025<sup>xxv</sup> sono solo due tra gli esempi più recenti di documenti quadro internazionali per la promozione di pari diritti tra donne e uomini. I 17 obiettivi dell'ONU per lo sviluppo sostenibile costituiscono un documento strategico completo e articolato per l'esecuzione di un processo di trasformazione entro il 2030. Come è noto, questi obiettivi sono correlati tra sé e, idealmente, verranno articolati in modo diverso nel Nord e nel Sud globale, concetti intesi a livello non geografico ma socio-economico. L'obiettivo della nostra ricerca, in particolare, consiste nel contribuire a perseguire la parità di accesso a un'istruzione di qualità e opportunità permanenti per ognuno, la parità di genere in ambito formativo e lavorativo e la riduzione delle disuguaglianze che caratterizzano il contesto italiano. In modo particolare, l'obiettivo 5 pone attenzione alla parità di genere in tutti i domini della vita e dell'organizzazione sociale, dal contrasto alla violenza e alle discriminazioni fino alla promozione dell'uguaglianza nei processi decisionali a ogni livello. Nel quadro della presente ricerca, le intersezioni tra parità di accesso alle opportunità educative e al mercato del lavoro, uguaglianza retributiva tra uomini e donne e il riconoscimento e l'apprezzamento delle mansioni domestiche e di cura non retribuite testimoniano la lunga strada da percorrere prima di raggiungere la parità di genere a livello globale. Inoltre, la prospettiva di genere è stata integrata nella maggior parte dei target dell'obiettivo 4, con particolare riferimento alla parità di accesso per ragazze e ragazzi a un'istruzione di qualità a ogni livello, così come per uomini e donne all'alfabetizzazione linguistica e numerica. L'obiettivo 4.7, che riguarda l'Educazione alla cittadinanza mondiale, prevede che gli studenti debbano essere a conoscenza della parità di genere come tematica di rilievo dalla prospettiva della cittadinanza. Gli "obiettivi educativi" assumono una valenza intersezionale, in quanto i concetti di inclusione e pari opportunità tengono conto di disabilità, povertà educativa e gruppi vulnerabili. Infine, l'obiettivo 10 mira a ridurre le disuguaglianze a livello nazionale e internazionale, raggiungere

la giustizia sociale e creare società inclusive attraverso una prospettiva intersezionale, tenendo conto di aspetti economici, sociali, di genere e migratori ai fini del contrasto alle discriminazioni e alle disuguaglianze in norme e politiche, e promuovere l'*empowerment* di gruppi discriminati.

Questi tre obiettivi assumono rilevanza fondamentale, specialmente se concepiti e attuati in contesti territoriali, come quelli in cui si trovano i Punti Luce inclusi nello studio, in cui meccanismi discriminatori emergono in modo chiaro dall'intersezione tra disuguaglianza di genere, svantaggio socio-economico e mancanza di risorse pubbliche che possano garantire accesso a un'istruzione di qualità. Tali contesti marginalizzati sono caratterizzati da condizioni di povertà economica ed educativa, quest'ultima intesa come "la privazione per bambini/e e adolescenti dell'opportunità di apprendere, fare esperienze, svilupparsi e permettere la libera realizzazione di competenze, talenti e aspirazioni personali"<sup>xxvi</sup>. I processi educativi, di tipo formale o meno, rappresentano pertanto un'opportunità per creare una trasformazione culturale a lungo termine, in particolar modo in contesti svantaggiati, e di conseguenza sono un punto di partenza fondamentale per la promozione di equità e giustizia sociale.

## **Ragazze e donne nell'educazione e nel mercato del lavoro in ambito STEM**

Il mondo del lavoro e quello dell'educazione, due aree fondamentali per conseguire la parità di genere, sono al contempo un obiettivo e un meccanismo, e sono fortemente correlati. Le forme di discriminazione che caratterizzano il mondo del lavoro influenzano le scelte e le preferenze di ragazze e ragazzi, creando narrazioni di ciò che è desiderabile in base a ruoli di genere ed aspettative, e si allacciano alle barriere e difficoltà che caratterizzano il possibile futuro del lavoro, specialmente per quanto riguarda le giovani donne. Inoltre, come più ampiamente esposto in una parte successiva del presente documento, l'organizzazione del sistema scolastico e la cultura di genere nel settore dell'istruzione influenzano fortemente la tipologia e il livello delle competenze sviluppate da ragazze e ragazzi nel corso del rispettivo percorso formativo. È degno di nota come tali percorsi spesso divergano a seconda del genere.

Data la rilevanza di questo processo che mette in correlazione istruzione e lavoro e promuove la disuguaglianza di genere, per prima cosa procederemo ad esporre le forme che il fenomeno prende all'interno del mercato del lavoro, per poi passare ad esaminare in modo specifico il sistema educativo.

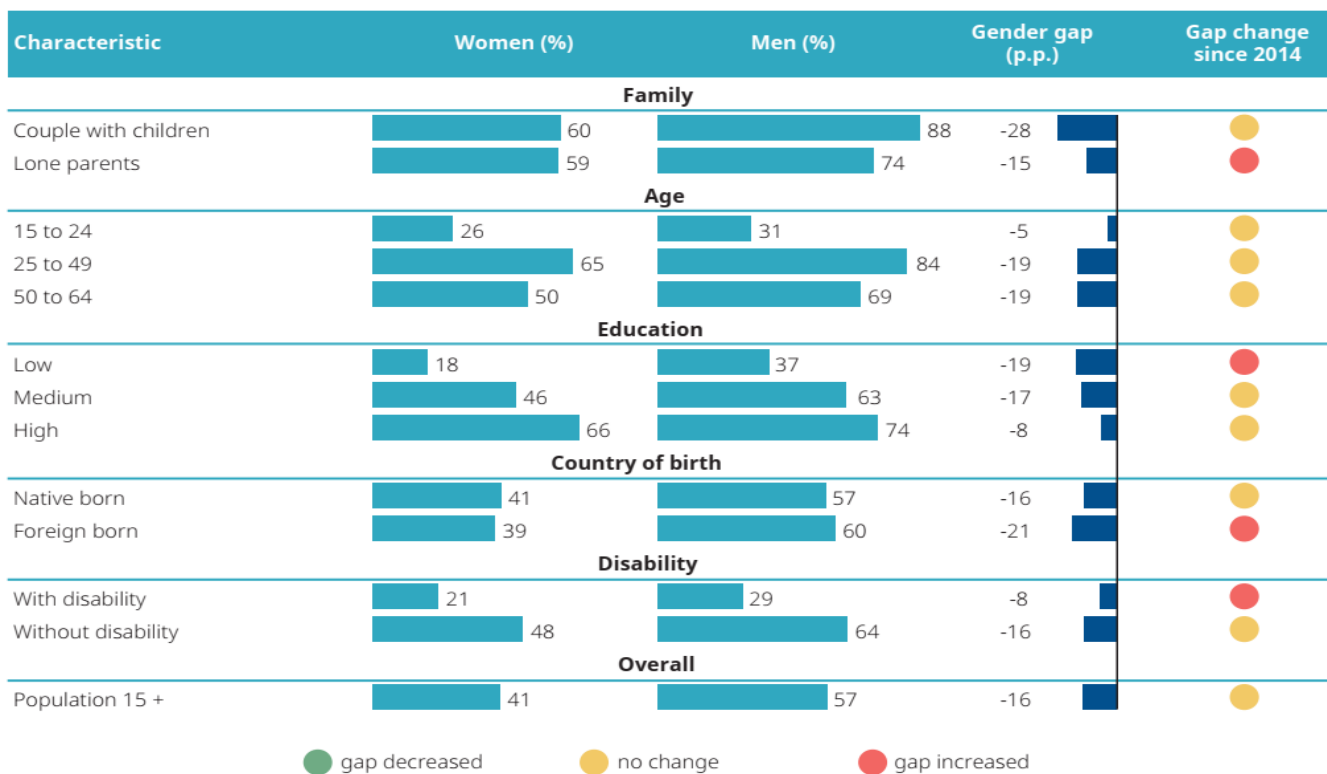
### **Accesso al mercato del lavoro: una questione di discriminazione intersezionale**

La partecipazione delle donne al mercato del lavoro costituisce un fattore fondamentale per superare la divisione per genere delle mansioni occupazionali, dettate da ruoli di genere tradizionali e stabiliti a livello sociale che portano alla dicotomia tra lavoro produttivo e riproduttivo, sulla base del c.d. "male breadwinner model", un modello che vede

l'uomo come principale sostegno economico della famiglia. La partecipazione al mercato del lavoro rappresenta un elemento chiave per le società europee, in termini di coesione sociale, progresso economico ed accesso a pari diritti sociali<sup>xxvii</sup>. L'occupazione è infatti un aspetto basilare nella vita di ogni persona, sia per quanto riguarda l'autonomia, economica e sociale, che per il riconoscimento nella sfera pubblica, ragion per cui la Commissione Europea ha posto come obiettivo per il 2020 il 75% di persone occupate nella fascia di età 20-64 anni nei Paesi membri. Questo traguardo è stato raggiunto per gli uomini, mentre la media europea per l'occupazione femminile si attesta al 62%<sup>xxviii</sup>. Il divario di genere in termini lavorativi rappresenta la forma più evidente di disuguaglianza femminile dovuta a stereotipi e pregiudizi relativi ai ruoli tradizionali, alle aspettative e alle attività di uomini e donne nella sfera pubblica e privata. Esaminando più attentamente le caratteristiche delle condizioni lavorative in tutti i settori, risulta evidente come le donne non godano di pari accesso ai diritti economici e sociali, essendo interessate con maggiore frequenza da impieghi temporanei, a tempo parziale o precari<sup>xxix</sup>, circostanze che a loro volta determinano scostamenti in termini di retribuzioni e prestazioni previdenziali. Le disuguaglianze nell'accesso al mercato del lavoro e in termini di condizioni lavorative colpiscono in modo particolare gruppi vulnerabili di donne, quali: *“coorti più giovani e anziane, madri single con figli a carico e donne provenienti da comunità di migranti o altri gruppi di minoranze”*<sup>xxx</sup>.

Da una prospettiva intersezionale, la Tabella 2 mostra come il divario di genere nel tasso di occupazione, espresso in termini occupazione equivalente a tempo pieno, si interseca con altre dimensioni della vulnerabilità, ossia educazione, disabilità e background migratorio. Le donne che presentano bassi livelli di istruzione, disabilità od origine migratoria tendono infatti ad essere maggiormente escluse dal mercato del lavoro (formale) e ad essere soggette a condizioni lavorative meno favorevoli rispetto agli uomini aventi pari caratteristiche<sup>xxxi</sup>.

**Figure 6. FTE employment rate by sex, family composition, age, education level, country of birth and disability, EU, 2018**



Source: EIGE's calculation, EU LFS. EU-SILC for disabilities is used (IE, SK, UK, 2017)

**Tabella 2:** Occupazione equivalente a tempo pieno per sesso, composizione familiare, età, livello di istruzione, Paese di nascita e disabilità, UE, 2018 (fonte, EIGE 2020, p. 29)

In Italia, la discriminazione verso i gruppi vulnerabili nel mercato del lavoro si è vista viepiù aggravata dalle misure di contenimento dell'emergenza da COVID-19: nel 2020 sono andati persi 414.000 posti di lavoro, di cui 312.000 riguardanti donne (pari al 70%). I settori più duramente colpiti dalla crisi sono quelli che vedono una maggiore presenza femminile, ossia servizi domestici, settore alberghiero e della ristorazione e commercio<sup>xxxii</sup> (Villa 2021). Le donne, soprattutto se migranti e a basso livello educativo, e i/le giovani tra 15 e 24 anni di età hanno maggiori probabilità di avere contratti temporanei o posizioni part-time e pertanto sono più a rischio di perdere l'impiego o essere soggetti/e a una riduzione dell'orario lavorativo. In questi gruppi di persone, in particolare nel caso delle donne migranti e delle ragazze nella fascia di età 15-24 anni, esiste inoltre una tendenza in crescita a cessare la ricerca di nuove opportunità occupazionali<sup>xxxiii</sup>.

## Segregazione di genere all'interno dell'educazione e del mercato del lavoro in ambito STEM

A livello sia nazionale in Italia che europeo, la segregazione occupazionale di genere è un fenomeno che continua ad assumere dimensioni rilevanti e che, come già esposto in precedenza, plasma le dinamiche del mercato del lavoro, causando la divisione delle possibilità occupazionali per genere e influenzando le preferenze delle generazioni più giovani in termini di percorso di vita.

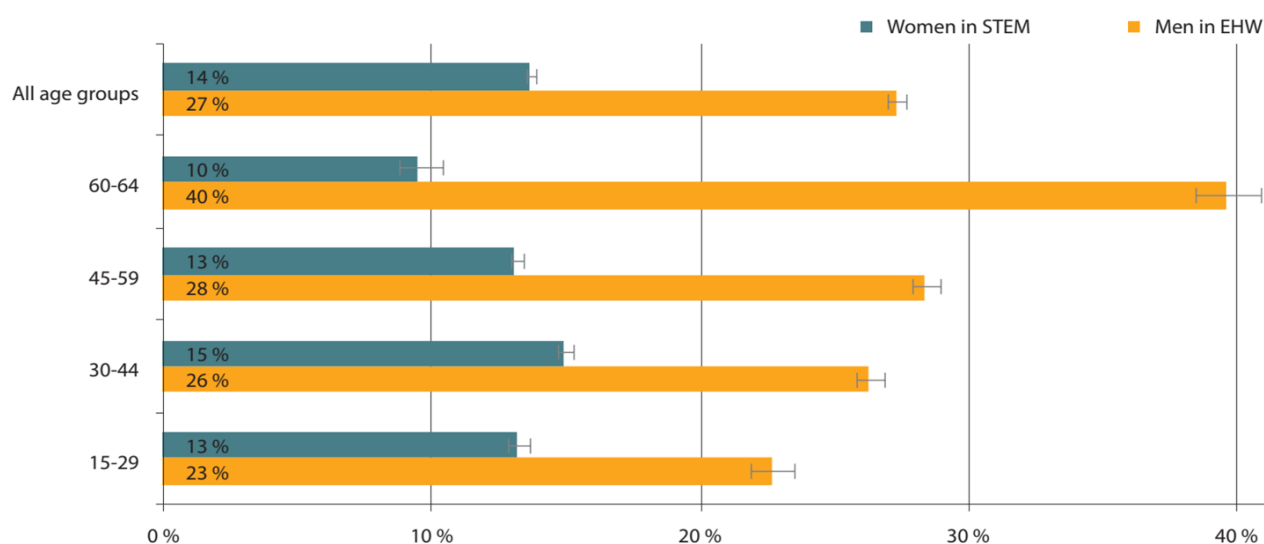
*“La segregazione di genere, una caratteristica profondamente radicata dei sistemi educativi e lavorativi nell’Unione europea, si riferisce alla concentrazione di un genere in determinati ambiti dell’istruzione o del lavoro (segregazione orizzontale) oppure in specifici gradi, livelli di responsabilità o posizioni (segregazione verticale)”<sup>xxxiv</sup>.*

È interessante notare come sia possibile identificare due tendenze in relazione alla segregazione di genere che gettano luce sul modo in cui le norme di genere influiscono sulla divisione del lavoro: i settori ICT e STEM vedono la partecipazione predominante degli uomini, mentre nell’ambito Educazione, Salute e Benessere (EHW) sono maggioritarie le donne<sup>xxxv</sup>. Questi meccanismi di segregazione di genere rappresentano il perpetuarsi di analoghi stereotipi, in quanto la prevalenza delle donne in ambito EHW è strettamente collegata ai tradizionali ruoli di cura ricoperti in ambito familiare e radicati nelle strutture patriarcali. In questi settori, inoltre, l’occupazione e i contratti di lavoro sono soggetti a una maggiore precarietà, minori retribuzioni e condizioni lavorative sfavorevoli, soprattutto rispetto ai settori a prevalenza maschile. Come segnalato dall’EIGE<sup>xxxvi</sup> nella pubblicazione *“Study and work in the EU: set apart by gender”*, la percentuale di donne in ambito STEM in Italia è inferiore al 15%, un valore analogo alla media europea, mentre nel settore EHW gli uomini rappresentano fino al 32% della forza lavoro, rispetto a una media UE del 27% (dati riferiti al biennio 2013-2014). Da una prospettiva longitudinale, i dati mostrano inoltre che la presenza femminile nei settori STEM ha visto solo un lieve incremento, passando dal 13% nel 2004 al 14% nel 2014<sup>xxxvii</sup>. Le tendenze in Italia confermano i dati europei circa la bassa occupazione di donne nei comparti STEM e ICT: ad esempio, rappresentano il 29% dei/delle professionisti/e in ambito scientifico e ingegneristico, mentre nell’ITC costituiscono il 19% dei/delle professionisti/e e il 16% dei/delle tecnici/che. Di contro, gli uomini sono il 22% dei/delle professionisti/e nel settore dell’insegnamento e l’11% dei/delle lavoratori/trici nell’ambito della cura alla persona.<sup>xxxviii</sup> Come mostrato nella Tabella 3, la presenza maschile nel settore EHW ha visto una contrazione nelle fasce di età più giovani; risulta infatti che questo ambito sia meno interessante per gli uomini per via di un minore riconoscimento economico e prestigio sociale, venendo percepito con un’ultima risorsa a cui fare ricorso in periodi di crisi economica.



La segregazione di genere nel mercato del lavoro è allo stesso tempo causa e conseguenza del medesimo fenomeno nei percorsi di istruzione e formazione, che creano un circolo vizioso di esclusione delle donne dai settori a prevalenza maschile. Le sfide che le donne si trovano ad affrontare nei lavori in ambito ICT e STEM possono infatti scoraggiare le ragazze dall'intraprendere un percorso di studi in queste aree e ridurne così le possibilità di accedere ad esse.

**Figure 23: Gender segregation in STEM (share of women) and EHW (share of men) occupations, by age group (EU-27, %, 2013-2014)**



Source: EU-LFS, calculations based on 2013-2014 microdata.

Note: There are no data for MT due to lack of comparable occupational data; the top ends of the bars ('error bars') indicate the confidence intervals around them.

**Tabella 3:** Segregazione di genere per quanto riguarda l'occupazione in ambito STEM (percentuale di donne) e EHW (percentuale di uomini), per fascia di età (EU-27, %, 2013-2014) (fonte, EIGE, 2018, p. 56)

I dati a livello europeo mostrano che, ad oggi, il divario tra i/le giovani dei due sessi per quanto riguarda i settori di studio continua ad essere ampio, pur con notevoli differenze tra i diversi Stati membri. A livello europeo vi sono percentuali analoghe di donne (54%) e uomini (46%) che concludono gli studi con una laurea in scienze naturali, matematica e statistica, tuttavia si riscontrano ampie differenze, da un lato, nell'area dell'ingegneria, della manifattura e delle costruzioni, e dall'altro in ambito ICT, dove le donne rappresentano rispettivamente il 28% e il 20% dei laureati<sup>xxxxix</sup>. In base all'Indice sull'uguaglianza di genere 2020, in Italia il tasso di partecipazione femminile all'istruzione ha visto miglioramenti a tutti i livelli, anche se ampie differenze tra i sessi emergono nella formazione professionale,

nella scuola secondaria di secondo grado e nell'istruzione terziaria<sup>xi</sup>. Le donne rappresentano il 17% degli/delle alunni/e che concludono un ciclo formativo professionale in ambito STEM, il 41% per quanto riguarda l'educazione terziaria in ambito STEM e il 17% nel settore ICT.<sup>xi</sup>

Esperti di genere, esponenti femminili del mondo accademico e femministe<sup>xii</sup> denunciano da lungo tempo le conseguenze negative che il fenomeno della segregazione occupazionale ed educativa ha per le donne e gli uomini a livello individuale, così come per la società nel suo complesso. Tale segregazione deriva dalla difficoltà di mettere in discussione lo squilibrio di potere nelle gerarchie di genere e nelle strutture patriarcali, funzionali a mantenere aspettative e ruoli di genere stereotipati sulla base delle presunte caratteristiche innate dell'uno o dell'altro sesso e pertanto le attività che si ritiene debbano essere svolte da donne e uomini nel lavoro produttivo e riproduttivo. Si tratta di meccanismi che hanno significativamente influenzato il ruolo delle donne nel mondo del lavoro e, in particolare, nei più settori occupazionali attualmente di maggiore importanza, quali la tecnologia e l'ingegneria.

## Fattori di genere che causano disuguaglianze

Esistono diversi fattori che contribuiscono alla segregazione di genere sia nell'ambito educativo che all'interno del mercato del lavoro e che devono essere analizzati a diversi livelli: *“a livello individuale (traguardi e motivazione personale), a livello organizzativo (pratiche di insegnamento, curriculum di studio, cultura di genere a livello di organizzazione) e a livello sociale (strutturale). Nel complesso, la segregazione in ambito educativo è strettamente associata a quella esistente nel mercato del lavoro”*<sup>xiii</sup>.

I **fattori a livello individuale** sono fortemente influenzati dagli stereotipi di genere correlati al campo di studio e di lavoro, ma attengono alla costruzione dell'autostima di ragazzi e ragazze, alla loro auto-efficacia e, in generale, alla loro socializzazione.

- Gli *stereotipi di genere* sono rappresentazioni socio-culturali condivise che, spesso implicitamente, guidano le scelte e le preferenze degli individui attraverso la costruzione di modelli ideali internalizzati a cui ognuno fa riferimento. Tra i più comuni stereotipi di genere nell'ambito lavorativo e dell'istruzione, ad esempio, vi sono l'associazione della mascolinità con la razionalità e l'obiettività, così come della femminilità con l'irrazionalità e l'emotività. Partendo da queste convinzioni, si tende a pensare che gli uomini siano più adatti all'ambito scientifico e le donne alla cura della persona<sup>xiv</sup>, rinforzando il consolidamento di percorsi educativi e professionali altamente stereotipati dal punto di vista del genere.
- *Le ragazze e le donne tendono a sottostimare le proprie capacità e il proprio rendimento*, e questo ha effetto sulla

motivazione di perseguire percorsi di studio e lavoro in ambito STEM, così come circa le aspettative in termini di sviluppo professionale e retribuzione. Il settore delle discipline STEM è comunemente considerato discriminatorio verso le donne (c.d. “soffitto di cristallo”, segregazione verticale), oltre che molto esigente in termini di competenze e tempo da dedicare al lavoro, e questa percezione può influire sull’educazione e le scelte professionali delle ragazze, che crescono con la convinzione di avere minori possibilità di accesso a questo settore, così come in termini di posizione lavorativa e sviluppo di carriera. Di contro, i ragazzi e gli uomini hanno la tendenza a sovrastimare le proprie capacità e il proprio rendimento e vengono spinti dalla società a ricercare un idoneo riconoscimento per il lavoro svolto, oltre che un adeguato sviluppo di carriera<sup>xlv</sup>; per cui tendono ad evitare di dedicarsi a campi stereotipicamente femminili, come può essere l’ambito di Educazione, Salute e Benessere, poiché ciò verrebbe considerato un passo indietro in termini di prestigio e retribuzione<sup>xlvi</sup>. Come già esposto in precedenza, gli stereotipi di genere basati sul *male breadwinner model* scoraggiano gli uomini dal dedicarsi a mansioni atipiche per il loro genere per motivi economici (retribuzioni inferiori in un settore femminilizzato) e psicologici (perdita di prestigio sociale)<sup>xlvii</sup>.



**Tabella 4:** Dinamiche correlate al genere che causano disuguaglianze

I fattori di livello organizzativo identificano le diverse condizioni lavorative che donne e uomini hanno in uno stesso ambito o in diversi settori segregati. I comparti che vedono una presenza femminile preponderante sono infatti soggetti a condizioni di lavoro meno favorevoli in termini di stabilità e qualità dell’occupazione, e di frequente presentano una quota elevata di lavoro part-time. Inoltre, nei settori a prevalenza maschile le donne tendono a essere maggiormente soggette a discriminazione di genere, retribuzioni più basse e minori opportunità di carriera rispetto agli uomini, mentre negli ambiti in cui predomina la presenza femminile questi ultimi usufruiscono di maggiori

opportunità di avanzamento di carriera, salari più elevati e facilità di accesso a posizioni decisionali rispetto alle donne<sup>xlviii</sup>.

I **fattori di livello sociale (strutturale)** comprendono vari elementi interconnessi e autorinforzanti, basati su stereotipi di genere per quanto riguarda il lavoro produttivo e riproduttivo (distribuzione delle attività lavorative), la struttura del sistema educativo, tendenze economiche e occupazionali dei settori lavorativi, organizzazione familiare delle mansioni e sistema di welfare. I fattori di livello sociale (strutturale) riproducono simultaneamente queste distorsioni.

- La *struttura del sistema educativo* influenza le scelte individuali in questo ambito, in particolar modo durante la prima adolescenza a livello di istruzione professionalizzante, con la conseguente separazione dei percorsi lavorativi. Mettere in discussione delle aspettative di genere per mezzo della scelta di percorsi educativi od occupazionali considerati atipici per il genere di appartenenza è più difficoltoso nel caso degli/delle adolescenti, per via della loro fase di vita dal punto di vista sociale e psicologico e della necessità di affermare l'identità di genere personale<sup>xlix</sup>.
- Le tendenze economiche e occupazionali sono due variabili macrostrutturali potenzialmente in grado di influenzare le preferenze individuali, in modo diverso per uomini e donne. Nonostante le perduranti crisi economiche, una riduzione dei posti di lavoro nel settore manifatturiero e la stabile domanda occupazionale in ambito EHW facilitano l'ingresso degli uomini in questo settore, soprattutto in posizioni di alto livello; di contro, la crescita nei comparti STEM rappresenta un'opportunità di impiego che gli uomini (sia quelli con un'istruzione professionale che di livello superiore) e le donne altamente qualificate possono cogliere in misura maggiore rispetto alle donne che hanno conseguito un'educazione di tipo professionale. Le tendenze nei settori EHW e STEM esercitano un influsso reciproco: la stabilità della domanda occupazionale consolida la segregazione di genere e viceversa.
- Il sistema/servizi di welfare e le mansioni riproduttive rappresentano aspetti concreti che interessano la quotidianità della vita organizzativa familiare, anche se in primo luogo delle donne, in qualità di madri e figlie. Il contrasto alla segregazione di genere è un aspetto importante per diversi motivi, ognuno dei quali presenta un diverso grado di impatto. Dal punto di vista individuale è fondamentale che ad ognuno venga offerta l'opportunità di assecondare i propri talenti e aspirazioni nonostante gli stereotipi e i pregiudizi esistenti. Da una prospettiva economica è necessario contrastare la tendenza volta a considerare che, più è femminilizzato un settore, maggiore è la probabilità che sia scarsamente apprezzato in termini di riconoscimento sociale ed economico. Dal punto di vista socio-culturale, il superamento della segregazione di genere in ambito educativo e lavorativo offre

la possibilità di riconoscere il valore all'interno della società sia delle donne/ragazze che degli uomini/ragazzi verso la parità di genere.

## **Conciliazione tra vita lavorativa e familiare**

Come messo in luce dall'indagine ISTAT denominata "La cura: conciliare lavoro e famiglia"<sup>li</sup>, attualmente le donne italiane continuano a sostenere la maggior parte delle responsabilità di prendersi cura dei membri non autosufficienti della famiglia, tra cui minori fino a 15 anni, disabili, persone di salute cagionevole o altri parenti anziani, e questo preclude loro l'opportunità di lavorare o di sviluppare una carriera professionale. L'11% delle donne con almeno un/a figlio/a non hanno mai esercitato un'attività lavorativa per dedicarsi ad accudire la prole e il 38,3% delle madri (di età compresa tra 18 e 64 anni) con figli/e sotto i 15 anni hanno dovuto accettare compromessi nel proprio percorso professionale per prendersi cura della famiglia, principalmente sotto forma di riduzione e modifica dell'orario e del calendario di lavoro. In Italia, le condizioni di lavoro delle donne sono correlate a problematiche di genere, tenuto conto sia dell'accesso che dell'avanzamento professionale. In particolare, oltre a sostenere il peso dato dalla difficoltà di equilibrare il ruolo assistenziale e l'attività professionale, le madri si trovano nella posizione di svantaggio causata dalla discriminazione di genere di cui le donne continuano a soffrire nel mondo del lavoro di oggi e che di frequente si sommano ad altre condizioni di sfavore, legate ad appartenenza socio-economica, origine geografica, nazionalità o livello di istruzione, che pertanto devono essere osservate in un'ottica intersezionale<sup>lii</sup>. Solo l'11,9% dei padri in una situazione analoga ha preso la stessa decisione. L'accesso ai servizi di welfare costituisce un ulteriore elemento che impedisce la partecipazione e lo sviluppo delle donne nel mercato del lavoro: il 48% delle famiglie con almeno un/a figlio/a di età inferiore a 15 anni ha dichiarato di non ricevere alcun aiuto dai servizi pubblici o di natura informale, mentre il 31% ha accesso a servizi pubblici e/o misure di sostegno genitoriale. Le madri non ricorrono a servizi socio-sanitari a causa del loro costo eccessivo (9,6%) o per un'offerta insufficiente (4,4%). Nell'ambito della nostra analisi è significativo sottolineare una dinamica cumulativa che interessa principalmente le donne con bassi livelli di istruzione e/o residenti nell'Italia meridionale: le opportunità limitate di trovare lavoro e accedere a servizi socio-sanitari (per i minori o i membri anziani della famiglia) sono due componenti di un circolo vizioso che impedisce alle donne di lavorare e modificare la distribuzione delle attività di cura in ambito familiare. Questa situazione si è vista viepiù aggravata dalla crisi da COVID-19 e dalle relative misure di contenimento: il forte impatto negativo su determinati settori economici, tra cui lavoro domestico, turismo e tempo libero, si traduce in una riduzione degli stipendi, del potere d'acquisto e del benessere economico complessivo a livello familiare. L'impoverimento economico delle famiglie dovuto alla situazione di emergenza è stato anche accompagnato da un grave impatto sull'organizzazione

---

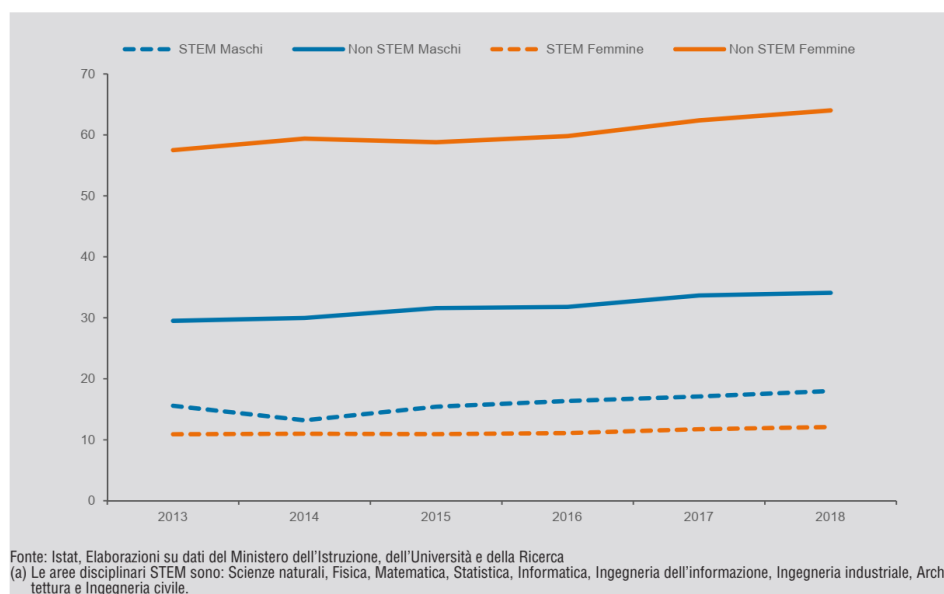
domestica, in particolar modo in presenza di bambini/e sotto i 12 anni. In molti casi le donne, che continuano ad avere la responsabilità principale delle attività di cura e del lavoro domestico, si sono viste costrette ad abbandonare un impiego retribuito, ridurre il proprio orario lavorativo o cercare di attuare un modello di lavoro agile, o ancora meglio ricorrere alla possibilità di lavorare da casa, dovendo allo stesso tempo assumere una maggiore responsabilità per i/le propri/e figli/e che, nel caso di diverse aree regionali, non hanno potuto frequentare la scuola con regolarità. Ciò è particolarmente vero per quanto attiene ai servizi rivolti alla prima infanzia<sup>lvi</sup>. Dedicare attenzione specifica alla problematica di conciliare le responsabilità familiari e un impiego retribuito acquista un significato particolare nel contesto del presente studio perché, oltre a mettere in luce le disuguaglianze di genere che caratterizzano la società italiana, ci consente anche di descrivere la cultura in cui vivono le nuove generazioni di ragazze e ragazzi e il modo in cui ciò ne plasma le idee sul futuro e ne determina i desideri, le preferenze e gli investimenti sia nella sfera privata che in quella educativa e lavorativa. Famiglie e genitori/trici sono, in effetti, i modelli principali su cui si costruiscono i ruoli e le aspettative di genere in ragazzi e ragazze.

# STEM E ICT NON SONO SETTORI ADATTI ALLE RAGAZZE. O FORSE SÌ?

## Quale area STEM per chi?

I dati europei mostrano che, attualmente, nel sistema educativo terziario vi sono più ragazze che ragazzi<sup>iv</sup>, una tendenza avvalorata anche dai dati italiani: il 55% del totale di studenti/esse iscritti/e è infatti di sesso femminile (a.a. 2018/2019). I dati nazionali mostrano tuttavia che le donne continuano ad essere sottorappresentate nei corsi universitari STEM, con solo il 37% del numero complessivo di iscritti/e. Tra le ragazze che frequentano l'educazione terziaria, il 18% sceglie un ambito STEM contro l'82% in altri settori; la stessa percentuale è del 39% nel caso dei ragazzi<sup>iv</sup>. Questi dati mettono in luce la segregazione di genere persistente nell'educazione di livello superiore in Italia, come altresì illustrato dalla Tabella 5 che riporta la suddivisione per genere degli/delle studenti/esse che hanno conseguito una laurea e altri titoli di studio nell'educazione terziaria per discipline STEM e non STEM.

Figura 6. Laureati e altri titoli terziari per disciplina di studio e genere in Italia (a). Anni 2013-2018. Valori per 1.000 residenti di 20-29 anni



**Tabella 5:** Laureati e altri titoli terziari per disciplina di studio e genere in Italia. Anni 2013-2018. Valori per 1.000 residenti di 20-29 anni.

Fonte: ISTAT, 2021, p. 65

Tuttavia, come già emerso in varie analisi<sup>vi</sup>, non tutte le discipline STEM presentano le stesse dinamiche: le femmine, infatti, sono in numero superiore ai maschi in determinati ambiti, come ad esempio quelli relativi alle scienze della vita, mentre sono sottorappresentate in settori quali ingegneria e matematica. Come indica la Tabella 6, le ragazze rappresentano il 71% degli/delle studenti/esse iscritti/e nelle discipline mediche, il settore che ha visto una più accentuata femminilizzazione negli ultimi anni e in cui, nuovamente, l'aspetto socio-sanitario costituisce una componente significativa, mentre nell'ingegneria elettronica e nell'ICT formano solo il 20% del totale. Comprendere i meccanismi che differenziano le discipline STEM può essere importante nell'ottica del superamento delle disuguaglianze di genere, sia per quanto riguarda l'istruzione che il lavoro. È importante sottolineare come, a livello europeo, la percentuale di ragazze che conseguono un titolo di studio in scienze informatiche si è ridotta dal 27% nel 1997 al 17% nel 2016<sup>vii</sup>, un tasso negativo ancora più significativo alla luce della sempre maggiore rilevanza della sfera tecnologica e digitale nell'economia globale e nei processi di globalizzazione.

Campo di studi	N. totale di studenti/esse iscritti/e	% di donne
Medico e paramedico	4418	71,00%
Geo-biologica e biotecnologia	83084	65,00%
Chimico e farmaceutico	25711	56,00%
Statistica	7138	41,00%
Altri corsi di ingegneria	19386	38,00%
Ingegneria civile e ambientale	42136	32,00%
Scienza, matematica e fisica	66748	26,00%
Ingegneria industriale	115330	21,00%
Ingegneria elettronica e informazione	70995	20,00%

**Tabella 6:** Percentuale di studentesse sul totale di iscritti in discipline STEM (a.a. 2018/2019)

Fonte: ASSOLOMBARDA, 2020, p. 16

Considerando i percorsi di sviluppo professionale in ambito accademico e a livello di dottorato, esiste una netta segregazione di genere, il che indica l'esistenza di barriere che ostacolano le donne nel perseguire carriere per le quali siano necessarie tali qualifiche. Anche se le donne rappresentano il 47,9% dei/delle dottori/esse di ricerca a livello europeo e il numero di coloro che partecipano e portano a termine questi percorsi è cresciuto a un ritmo più rapido rispetto agli uomini, continuano ad essere sottorappresentate in ambito ICT (21%) e nel settore dell'ingegneria, della



manifattura e delle costruzioni (29%)<sup>lviii</sup>. Le disuguaglianze tra i sessi nelle discipline STEM tendono ad ampliarsi quanto più si salgono i livelli di carriera: in Italia, meno del 20% dei/delle professori/esse universitari/e ordinari/e sono donne<sup>lix</sup>, un dato significativo per comprendere gli ostacoli che il genere femminile deve affrontare nella carriera accademica e sottolineare la mancanza di specifici modelli di ruolo di successo nel contesto italiano.

La segregazione di genere nelle discipline accademiche e nei percorsi di istruzione terziaria affonda le proprie radici nelle scelte educative fatte in precedenza. Esaminando in modo più approfondito le scelte compiute da ragazze e ragazzi nell'educazione secondaria, è possibile riconoscere diversità di percorsi in base al genere. In generale, a livello di scuola secondaria le femmine sono più numerose dei maschi, ottengono risultati migliori e hanno un tasso di abbandono inferiore. Si può tuttavia identificare una segregazione di genere a questo livello in base al tipo di istituto, ossia istruzione generale/liceo vs. tecnico/professionale, e di ambito di studio: scientifico vs. umanistico; ambito tecnico vs. settore socio-sanitario. Inoltre, come verrà esposto più sotto, tale scelta dipende altresì dal background socio-economico della famiglia e dall'origine nazionale o estera. La Tabella 7 mostra la segregazione di genere nelle tipologie di scuole maggiormente significative: le ragazze si concentrano nei licei, scuole superiori propedeutiche all'università, con l'83% degli/delle iscritti/e in indirizzi umanistici, mentre i ragazzi tendono ad essere distribuiti prevalentemente in scuole tecniche e professionali, rispettivamente in corsi a indirizzo tecnologico (83%) e manifatturiero (78%). I dati non hanno un livello di dettaglio tale da consentire l'interpretazione approfondita della percentuale di studenti/esse iscritti/e nei diversi corsi delle scuole professionali nel settore dei servizi, che comprendono diverse specializzazioni quali indirizzo socio-sanitario o alberghiero. Infine, è possibile osservare una lieve maggioranza di maschi iscritti nei licei scientifici (58%); come già indicato in precedenza, si tratta di una differenza che più avanti verrà amplificata nella scelta della specializzazione dell'educazione terziaria.

Tipologie di scuole secondarie	Numero totale di studenti iscritti	% di studentesse
Scuole superiori/licei a indirizzo scientifico	575.641	42,00%
Scuole superiori/licei a indirizzo umanistico	196.739	83,00%
Istituti tecnici, indirizzo tecnologico	477.214	17,00%
Istituti professionali, industria e artigianato	113.530	22,00%
Istituti professionali, servizi (es. socio-sanitario e alberghiero)	383.610	49,60%

**Tabella 7:** Percentuale di studentesse in una selezione di scuole secondarie (a.s. 2018/2019)  
Fonte: Elaborazione dalla banca dati del MIUR "Portale unico dei dati della scuola"<sup>lx</sup>

## Genere e trasformazione digitale: quale tipo di divario?

I settori educativi e lavorativi della tecnologia, dell'informazione e della comunicazione (ICT) e della scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM) rappresentano il presente e il futuro dell'economia globale ed europea. La trasformazione digitale, che ha avuto inizio alcuni decenni or sono, ha sconvolto tutte le sfere individuali e le dimensioni organizzative della società. In particolar modo negli anni recenti, gli enti internazionali e le istituzioni nazionali si sono concentrati sulla comprensione e la gestione delle conseguenze di questa trasformazione che, lungi dall'essere *puramente digitali*, sono *culturali, sociali, politiche ed economiche*. Negli ultimi anni si è sviluppato un ampio dibattito intorno alle opportunità e i rischi della trasformazione digitale, in particolare in termini di economia del lavoro a livello individuale (perdita di posti di lavoro dovuta all'automazione), divario digitale (accesso alle infrastrutture, dispositivi e competenze), salute (effetti sul sistema nervoso a causa dell'uso generalizzato di dispositivi digitali) e privacy (scarsa trasparenza della raccolta e l'uso di *big data*). Come precedentemente esposto, il divario di genere nella partecipazione all'economia digitale, così come al mondo dell'istruzione e del lavoro in ambito ICT e STEM, è stato messo in luce in svariati report di istituzioni internazionali e nazionali (si vedano EIGE, CE, OCSE, UNWOMEN) e la necessità di colmarlo rappresenta un aspetto di rilievo sia da punto di vista economico che per quanto attiene alla giustizia e all'equità.

Nel 2000, l'OCSE ha riferito le diverse opportunità di apprendere a usare, avere accesso e creare una consapevolezza generale sugli strumenti digitali e il divario digitale o "digital divide", ossia un insieme di disuguaglianze che intersecano problematiche socio-economiche ampiamente conosciute, con l'effetto di aggravare le differenze esistenti tra i vari gruppi e amplificare gli ostacoli e le barriere per le persone più vulnerabili. Il termine "divario digitale" è stato definito come "la differenza tra singole persone, famiglie, imprese e aree geografiche, a diversi livelli socio-economici, in relazione sia alle opportunità di accedere alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), sia all'uso di Internet per un'ampia varietà di attività"<sup>xi</sup>. Questo è un concetto fondamentale al fine di mettere in luce i processi di inclusione ed esclusione che caratterizzano la società moderna e quelle future. Il "divario digitale di genere" prende in esame, in modo specifico, queste disuguaglianze tra i sessi, radicate in ostacoli all'accesso all'alfabetizzazione tecnologica e digitale e nelle relative distorsioni, così come in aspettative e norme di natura socio-culturale, influenzando la fiducia in sé delle ragazze per quanto riguarda l'uso dei dispositivi digitali e il riconoscimento di capacità e interessi in questo ambito, oltre che, a livello generale, nelle discipline scientifiche<sup>xii</sup>. Tutto questo comporta un sistema di povertà educativa digitale, con ulteriori conseguenze a carico delle ragazze che vivono in contesti marginalizzati e con scarso accesso alle tecnologie.

Parlando in termini generali da una prospettiva di genere, la fiducia nelle proprie capacità e competenze rappresenta un fattore fondamentale che determina il percorso educativo e professionale e, pertanto, il rapporto con la tecnologia<sup>lxiii</sup>.

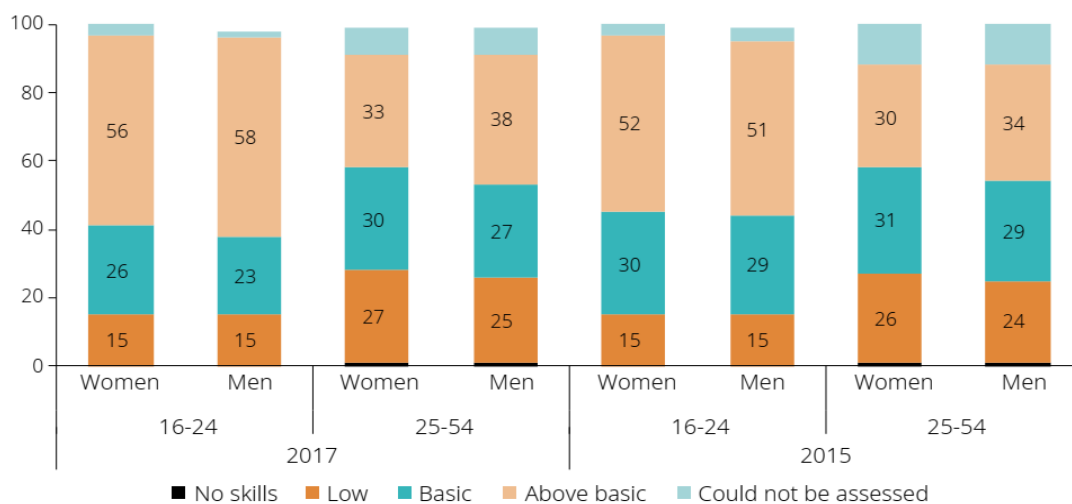
Differenze e disuguaglianze relative all'ambito tecnologico, alle discipline scientifiche e all'uso di strumenti digitali affondano le radici nel passato, in un mondo in cui uomini e donne hanno sperimentato con la trasformazione tecnologica, riproducendo e sviluppando modelli sociali a forte impatto sulle idee e i comportamenti delle nuove generazioni. La socializzazione verso la tecnologia segue modelli di genere, che producono diversi interessi e preferenze.

La Tabella 8 mostra il miglioramento delle competenze digitali delle generazioni più giovani rispetto a persone di età più avanzata, con un divario tra uomini e donne che non risulta particolarmente ampio. I dati raccolti trattano le competenze digitali in quattro domini<sup>lxiv</sup>:

- **Capacità informatiche** (ad esempio, individuare, analizzare e valutare informazioni)
- **Capacità di comunicazione** (ad esempio, condividere risorse, mettersi in contatto e collaborare con altre persone attraverso strumenti digitali, consapevolezza interculturale)
- **Capacità di risoluzione dei problemi** (ad esempio, prendere decisioni informate per quanto riguarda gli strumenti digitali più adatti, risolvere problemi concettuali e tecnici, aggiornare le proprie competenze e quelle di altre persone)
- **Competenze software per la manipolazione dei contenuti** (ad esempio, creare e modificare nuovi contenuti, produrre espressioni creative, media e programmi, gestire le licenze)

Esaminando nel dettaglio i diversi domini, è possibile determinare come ragazzi e ragazze presentino, nelle varie aree, diversi punti di forza che rispecchiano le aspettative di genere: i dati a livello europeo mostrano che le femmine hanno migliori risultati rispetto ai maschi per quanto riguarda le capacità informatiche e di comunicazione digitale, diversamente da quanto avviene nei domini di risoluzione dei problemi. Poiché il rapporto tra ragazzi e ragazze nelle competenze software varia in base al contesto digitale, non è possibile identificare una tendenza europea comune<sup>lxv</sup>.

Figure 1: Levels of digital skills of individuals, by sex and age group (EU-28, %, 2015, 2017)



Source: Eurostat, ISOC [isoc\_sk\_dskl\_j].

Tabella 8: Livello di competenze digitali in ambito individuale, per sesso e fascia di età (EU-28, %, 2015, 2017)

Fonte: EIGE – The European Institute for Gender Equality – (2019a), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalization. Beijing Platform for Action, p. 26

È infine opportuno citare due ulteriori elementi che influiscono sul divario digitale di genere: da un lato le conoscenze che le generazioni meno giovani hanno della tecnologia e la digitalizzazione e, dall'altro, l'aspetto di genere che questi aspetti acquisiscono. Dai dati raccolti dall'Eurobarometro 2018 per quanto riguarda l'impatto della digitalizzazione e dell'automazione sulla vita quotidiana emerge, da parte delle donne, una maggiore preoccupazione circa la trasformazione digitale e una percezione più negativa delle tecnologie digitali<sup>lxvi</sup>: infatti, mentre il 67% degli uomini ritiene che la robotizzazione e l'intelligenza artificiale avranno un impatto positivo sulla società del futuro, questa percentuale scende al 54% nella popolazione femminile. Le donne tendono ad essere meno informate e ad avere meno interesse verso le nuove tecnologie e ciò potrebbe essere causa di maggiore sfiducia e timore<sup>lxvii</sup>.

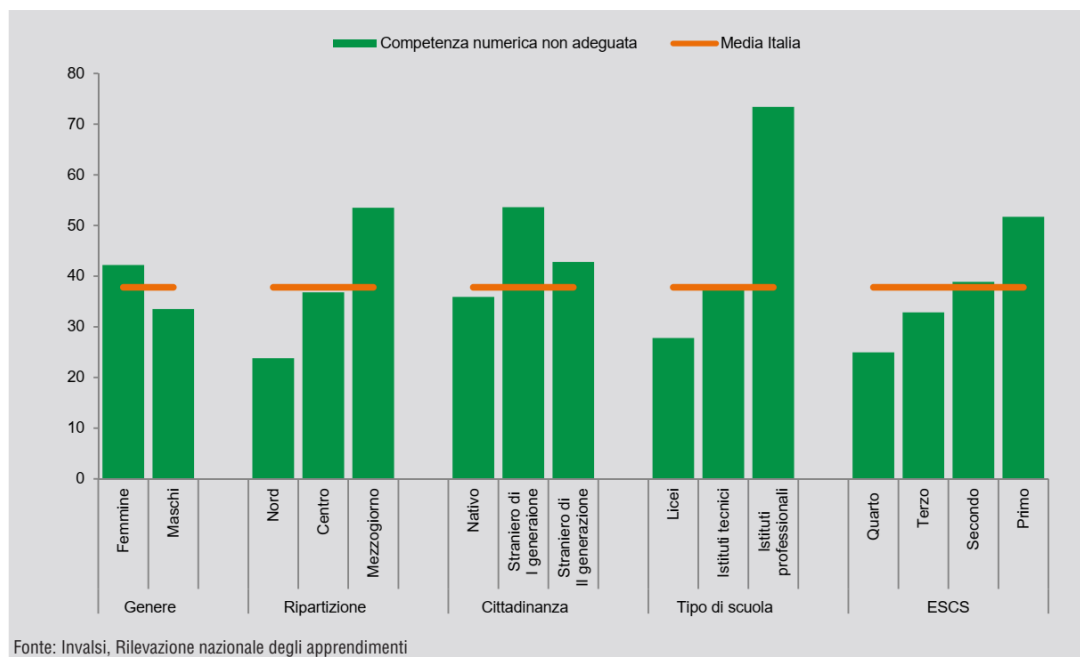
## Competenze, predisposizioni e stereotipi

Ragazzi e ragazze hanno diversi livelli e tipologie di competenze digitali, e usano gli strumenti digitali in modo diverso, principalmente come conseguenza di meccanismi radicati di socializzazione (di genere) che formano l'identità e i processi cognitivi ed emozionali della singola persona, partendo dalla nascita fino alle scelte in ambito educativo e professionale. I dati mostrano<sup>lxviii</sup> che i maschi tendono ad avere i migliori risultati in ambito matematico e le femmine nelle materie umanistiche. Queste differenze non si basano sulle rispettive competenze cognitive ma, come indicato,

affondano le radici nel processo educativo delle famiglie e dei formatori professionisti. Uno studio recente<sup>lxix</sup> ha affermato che le bambine e i bambini interiorizzano gli stereotipi di genere sulle capacità intellettuali già in età precoce, tra i cinque e i sette anni, e questo influisce sui loro interessi. Lo studio mostra come bambini e bambine di circa sei anni associno la “bravura” (“essere molto intelligente”) con i maschi e la “bellezza” con le femmine. Questa associazione esercita effetti immediati sul tipo di gioco scelto sia dai bambini che dalle bambine: se un’attività viene presentata o percepita come particolarmente difficile, sarà più adatta per i maschi, mentre le femmine eviteranno di cimentarsi. È interessante notare come, dal punto di vista delle bambine, lo stereotipo “bravura = uomo” persista al di là del rendimento in ambito scolastico. L’intelligenza è quindi qualcosa che va oltre lo sforzo e i risultati a scuola. I ricercatori hanno formulato un’ulteriore ipotesi circa questi riscontri, indicando che alle femmine spesso viene insegnato ad essere più modeste rispetto ai maschi. Si tratta di un atteggiamento che viene interiorizzato in un momento precoce del percorso di crescita e che influenza i diversi comportamenti di ragazzi e ragazze, e successivamente di uomini e donne, sia a livello scolastico che lavorativo, come esposto nei precedenti paragrafi<sup>lxx</sup>. Andando oltre le competenze tecniche, matematiche e umanistiche, è importante lavorare sulla fiducia in sé e sull’autostima, ossia una mentalità di crescita ed *empowerment*, dei/delle giovani di entrambi i sessi, così come sulla loro percezione della possibilità di commettere errori e sulle motivazioni che li/le spingono a prendere determinate scelte rispetto ad altre<sup>lxxi</sup>.


Inoltre, dal punto di vista intersezionale, approfondendo una riflessione sui contesti territoriali e lo svantaggio socio-economico è importante sottolineare che la performance relativa alle competenze di base presenta risultati alquanto vari all’interno del territorio italiano, con le regioni settentrionali che hanno indicatori migliori rispetto a quelle meridionali. Questa differenza mette in luce la distribuzione impari delle risorse e delle capacità dei sistemi di educazione pubblica e il modo in cui influenzano le opportunità di ragazzi e ragazze, oltre alle loro scelte educative e professionali. Come mostrato nella Tabella 9, e come verrà esposto più nel dettaglio nella sezione seguente, il rendimento dei/delle giovani varia in base al genere, allo stato di cittadinanza/migrazione, al background socio-economico della famiglia, al tipo di scuola secondaria di secondo grado frequentata e al territorio geografico di residenza. Sfortunatamente, i dati non offrono le intersezioni tra questi diversi livelli di disuguaglianza, i quali, come verrà dimostrato più avanti, prendono forme differenti per ragazzi e ragazze.

**Figura 8. Competenze numeriche inadeguate per caratteristiche dello studente della seconda classe della scuola superiore di secondo grado: genere, ripartizione, cittadinanza, scuola frequentata, Indice di status socio culturale della famiglia (ESCS). Anno scolastico 2018/19. Valori percentuali**



**Tabella 9:** Competenze numeriche inadeguate per caratteristiche dello studente della scuola superiore di secondo grado: genere, ripartizione, cittadinanza, scuola frequentata, indice di status socio-culturale della famiglia.  
Fonte: Istat, 2021, p. 67

La Tabella 9 riporta i risultati delle prove INVALSI<sup>lxxii</sup> relative all'anno 2018/19, da cui emerge che il 42,2% delle studentesse ha avuto un risultato insufficiente per quanto riguarda l'ambito della matematica, rispetto al 33,5% dei maschi. Questa differenza di rendimento simboleggia le difficoltà che le ragazze devono affrontare nel proprio percorso educativo e influisce fortemente sulla scelta del percorso da intraprendere. Nella tabella si osservano altresì diversi risultati per area geografica, con i valori più bassi relativi all'area del Mezzogiorno, mentre se si analizzano per stato di cittadinanza, vediamo che sono i/le bambini/e stranieri/e di prima generazione ad avere le maggiori difficoltà. La variazione più rilevante si riscontra tuttavia confrontando gli/le studenti/esse degli istituti professionali, oltre il 70% dei quali ha avuto risultati insufficienti, rispetto agli/alle alunni/e dei licei, in cui tale percentuale scende a meno del 30%<sup>lxxiii</sup>. Questi dati forniscono alcuni spunti di riflessione sui fattori correlati a determinate disuguaglianze e al modo in cui queste ultime impediscono di rompere i circoli viziosi che causano il perdurare del divario economico e sociale nella società italiana. In base al report ISTAT, l'esame approfondito dei fattori che influiscono sul rendimento, sia in termini alfabetici che numerici, può aiutare a fare luce sull'importanza del background familiare di tipo socio-economico e culturale: gli/le alunni/e che dispongono di possibilità di accesso ai libri, di una connessione a Internet e



---

di un personal computer a casa, che hanno frequentato la scuola materna e che in ambito familiare parlano principalmente italiano anziché un'altra lingua hanno le maggiori probabilità di ottenere risultati buoni/migliori in queste prove. In particolare, tra i/le bambini/e provenienti da famiglie svantaggiate è interessante notare come la possibilità di utilizzare un PC e di avere una connessione a Internet aumenti la probabilità di disporre di competenze adeguate (69%).

# DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE E DIVARIO DIGITALE

## Background socio-economico, genere e disuguaglianze educative

Il background familiare, a livello sociale, culturale ed economico, il genere e il background migratorio sono fattori che influiscono sulle disuguaglianze educative relative alla scelta del tipo di istruzione secondaria e di accesso all'università. Diversi studi<sup>lxxiv</sup> hanno confermato il rapporto tra background socio-economico, genere e scelta educativa<sup>lxxv</sup>. Per quanto attiene a quest'ultimo aspetto, lo studio prende in considerazione le opportunità degli/delle studenti/esse di iscriversi a un liceo (quindi, scegliendo un percorso educativo generale) o a un istituto tecnico o professionale (con un'istruzione orientata al mondo del lavoro). I risultati delineano una forte correlazione tra background socio-economico e culturale delle famiglie degli/delle studenti/esse e il loro percorso educativo: chi proviene da un contesto socio-economico di status più elevato (sia maschi che femmine) privilegia un'educazione di tipo liceale, mentre in caso di origine socio-economica più modesta si tende a favorire (più frequentemente nel caso dei maschi) la scelta di istituti tecnici/professionali. È degno di nota il fatto che i ragazzi di qualsiasi origine socio-economica hanno maggiori probabilità di scegliere un'educazione di tipo tecnico/professionale rispetto alle ragazze. Tra queste ultime, coloro che provengono da una famiglia con uno status socio-economico più elevato tendono a iscriversi a un liceo, ma questo tipo di istituto ha maggiori probabilità di essere scelto dalle ragazze provenienti da famiglie di modeste origini rispetto ai maschi. Un'ipotesi ragionevole potrebbe essere, in primo luogo, il fatto che i ragazzi prediligono percorsi educativi più direttamente attinenti al mercato del lavoro e a maggiore carattere pratico, e in secondo luogo il fatto che i/le genitori/trici delle ragazze possono essere consapevoli della discriminazione lavorativa di cui soffre il genere femminile e pertanto della necessità di un maggiore livello di istruzione.

L'analisi ha inoltre messo in luce il collegamento esistente tra background socio-economico, scelta del tipo di scuola e relative motivazioni fornite dai/dalle genitori/trici. Il questionario comprendeva diverse affermazioni e agli/alle intervistati/e veniva chiesto di indicare il livello di importanza di ognuna di esse. Dall'analisi è emerso come la motivazione possa essere raggruppata in tre categorie principali, ossia "qualità e reputazione" degli istituti, "internazionalizzazione del curriculum di studio e del personale docente" e "familiarità con l'istituto", tra cui la vicinanza alla scuola e l'esistenza di rapporti pregressi per via di ex iscritti<sup>lxxvi</sup>. I/Le genitori/trici con un background socio-economico più elevato sembrano dare maggiore importanza alle prime due motivazioni, legate alla qualità del curriculum di studio e alle competenze del personale docente, anche da una prospettiva internazionale; in questo caso, in base ai risultati precedenti, la scelta ricadeva principalmente su istituti liceali, mentre i/le genitori/trici provenienti da un contesto socio-economico più modesto tendevano a privilegiare la categoria "familiarità e vicinanza" e i/le loro figli/e avevano maggiori probabilità di frequentare scuole tecniche/professionali.



La scelta della scuola è influenzata anche dal background migratorio degli/delle studenti/esse, che hanno minori probabilità di iscriversi a un liceo. Inoltre, i/le migranti di prima generazione sono maggiormente svantaggiati/e rispetto a quelli/e di seconda generazione.

## **Didattica a distanza, povertà educativa e divario digitale**

Nel 2020, nel corso del periodo di lockdown dovuto al COVID-19, in Italia si è venuta a creare una situazione di estrema difficoltà in termini di accesso alle tecnologie e agli strumenti digitali.

In Italia, la digitalizzazione scolastica è in programma a livello ministeriale attraverso il Piano Nazionale Scuola Digitale dal 2016, ma i progressi compiuti non sono stati uniformi a livello nazionale e nei diversi tipi di scuole, primaria, secondaria di primo grado ed educazione superiore, in termini di disponibilità delle apparecchiature tecnologiche, diversità di risorse didattiche e competenze dei/delle docenti nell'adeguarsi alle specifiche necessità della didattica a distanza (tra cui residenza in un luogo dotato di buona connessione a Internet, familiarità con gli strumenti digitali, possesso personale degli strumenti necessari a lavorare da casa) e diversità circa le possibilità economiche, tecnologiche e culturali delle famiglie<sup>lxxvii</sup>.

La disparità in termini di risorse disponibili tra i/le giovani era stata evidenziata già prima del lockdown nell'indagine Istat dal titolo "Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi"<sup>lxxviii</sup>, la quale sottolinea in modo chiaro le disuguaglianze economiche tra le famiglie in termini di accesso a strumenti tecnologici adeguati, condizioni abitative e stato lavorativo dei/delle genitori/trici. Come riferisce l'indagine, "un terzo delle famiglie italiane non ha un computer o un tablet a casa", anche se tale percentuale scende in presenza di un/a minore in famiglia (14,3%, corrispondente a circa un sesto dei nuclei familiari). Inoltre, la presenza di almeno un dispositivo è distribuita in modo diverso, a seconda del livello di istruzione dei membri adulti, della regione e delle dimensioni della località di residenza. Il fatto che vi sia almeno un PC o tablet per famiglia non è tuttavia garanzia di pieno accesso alle risorse informatiche: infatti, il 57% dei/delle giovani di entrambi i sessi tra 6 e 17 anni di età deve condividere questo dispositivo con altri componenti della famiglia impegnati in attività di studio o lavoro. Per quanto riguarda le condizioni abitative, l'indagine Istat rivela come il 27,8% delle persone viva in abitazioni sovraffollate, mentre il numero di minori che si trovano in questa situazione è ancora più elevato, attestandosi al 41,9%.

Anche lo stato lavorativo dei/delle genitori/trici ha importanti conseguenze sull'organizzazione quotidiana del tempo e delle risorse finanziarie familiari. In particolare, questi aspetti sono influenzati da vari fattori, quali la possibilità e/o necessità di lavorare da casa, la precarietà economica derivante dall'impossibilità di lavorare e la conseguente necessità di superare un periodo relativamente prolungato di ristrettezze finanziarie e l'incertezza relativa ai contratti

---

di lavoro, che perdureranno anche dopo il venir meno delle misure di distanziamento sociale. I/Le genitori/trici con figli/e in età scolare, tra 6 e 14 anni, assumono un ruolo fondamentale nella mediazione didattica<sup>lxix</sup>, in particolar modo per dare continuità all'offerta educativa della scuola e per quanto riguarda le competenze digitali non ancora acquisite dai minori, come possono essere l'invio di e-mail con allegati, la trasmissione di fotografie e simili. Implicitamente vi è la supposizione che genitori/trici e adulti/e dispongano di competenze o capacità adeguate e che pertanto siano in grado di assistere i/le bambini/e nell'esecuzione delle attività assegnate, tuttavia non è possibile darlo per scontato, come confermato dai dati che l'Unione europea ha raccolto in merito alle disparità esistenti circa il possesso di competenze digitali<sup>lxxx</sup>.

La didattica a distanza ha ridotto l'impatto delle misure di contenimento e reso possibile dare continuità al rapporto tra le tre componenti della comunità scolastica, ossia insegnanti, famiglie e studenti/esse. Spostando l'equilibrio e progettando nuovi spazi educativi è stato possibile proseguire la trasmissione delle conoscenze, rafforzarne l'efficacia e preservare il rapporto insegnante-alunno/a, in particolare per quanto riguarda gli/le studenti/esse di scuola primaria. Nello specifico, l'esternazione delle esperienze emotive dei/delle bambini/e nel corso del periodo di lockdown era e continua ad essere difficoltosa utilizzando strumenti digitali, ma allo stesso tempo era necessario fare qualcosa per assistere i/le minori, promuovere un senso di appartenenza a una comunità e favorire lo scambio tra pari.

Come illustrato dai contributi ricevuti da insegnanti e ricercatori/trici in un ampio dibattito sulla didattica a distanza<sup>lxxxi</sup>, le conseguenze delle politiche di distanziamento sociale sull'accesso all'educazione vanno ad aggravare le disuguaglianze già evidenti in precedenza all'interno della classe. Anche se tale aspetto viene considerato solo di sfuggita in questa sede, si dovrebbe prestare maggiore attenzione alle discriminazioni dovute ad altri fattori, quali background migratorio e disabilità, rispetto alle cause di natura economica.

## ANALISI DEI DATI

La parte relativa all'analisi dei dati comprende la presentazione e le interpretazioni di informazioni, opinioni ed esperienze raccolte in occasione dei focus group e delle interviste con genitori/trici, bambini/e, educatori/trici e insegnanti. I dati sono stati analizzati per ciascun gruppo obiettivo, esaminandoli separatamente a livello individuale, relazionale, contestuale e strutturale. Con il processo di analisi sono state identificate le convergenze emerse tra le diverse interviste e colloqui svolti, così come criticità particolari collegate a specifiche conversazioni e contesti attinenti alle finalità dello studio. Nella prima sezione viene presentata l'analisi relativa ai/alle genitori/trici, nella seconda ai/alle bambini/e e nella terza a educatori/trici e insegnanti. La decisione relativa all'ordine di presentazione è stata presa per via del livello di elaborazione e della profondità del ragionamento. I/Le genitori/trici hanno infatti presentato alcuni argomenti e aspetti che consentono una migliore comprensione delle opinioni ed esperienze di cui hanno parlato gli/le alunni/e, mentre le idee e l'analisi dei/delle professionisti/e dell'educazione beneficiano della descrizione offerta da genitori/trici e bambini/e e le loro metariflessioni e considerazioni a livello contestuale e strutturale sembrano poter abbracciare la complessità del fenomeno.

Inoltre, una sezione dedicata alla didattica a distanza sintetizza la diversa prospettiva di genitori/trici, educatori/trici e bambini/e in merito a questa esperienza comune, così come circa gli elementi emersi, sia positivi che negativi.

Le conclusioni, con l'identificazione degli elementi trasversali, comprendono gli argomenti principali e approfondimenti relativi a tutti i gruppi obiettivo, oltre a proporre alcune raccomandazioni volte a combattere il divario di genere e intersezionale nell'accesso a carriere educative e professionali nelle discipline STEM.

## GENITORI/TRICI

Come accennato nella prima parte del report, il coinvolgimento dei/delle genitori/trici è avvenuto in occasione di tre focus group (due dei quali svolti con madri e uno con padri) e di quattro interviste (solo con padri). Nel campione sono stati inclusi solo genitori/trici con figli/e che prendono parte ad attività nei Punti Luce selezionati. I focus group con le madri sono stati svolti presso i Punti Luce Torre Maura di Roma (Italia centrale) e Zisa di Palermo (Italia meridionale); presso quest'ultimo si è tenuto anche il focus group con i padri, mentre le interviste separate con i quattro padri sono state condotte a Genova (Italia settentrionale).

A ogni focus group hanno preso parte quattro persone (cinque a Palermo Zisa). Nel gruppo di Torre Maura, tutte le madri erano migranti a lungo termine, residenti in Italia da almeno dieci anni<sup>xxxxii</sup>: due provenivano da Paesi nordafricani, una dal Senegal e una dalla Romania. Con l'eccezione di pochi casi, le famiglie erano composte da due genitori/trici e almeno due figli/e, più frequentemente tre; solo in due casi vi era un/a figlio/a unico/a. In tutte le famiglie partecipanti, i/le bambini/e erano di età di scuola primaria (6-12 anni), spesso con fratelli e sorelle più grandi, di norma in età adolescenziale. Alcuni/e di loro avevano un fratello o una sorella nella prima infanzia; secondo quanto riferito dai/dalle genitori/trici, si tratta di fattore che influisce sull'organizzazione familiare, in quanto un neonato o un bambino piccolo richiede in modo costante l'attenzione dei/delle genitori/trici o ha necessità diverse rispetto a bambini/e più grandi.

### **Livello individuale: organizzazione familiare e ruoli di genere**

Sia nei focus group che nelle interviste, dalla descrizione fatta dalle madri e dai padri dell'organizzazione familiare è emersa una divisione tradizione dei ruoli di genere e delle attività: le madri sono le principali *caregiver*, mentre il sostentamento economico è affidato principalmente ai padri. Le madri hanno la responsabilità principale non solo della cura fisica quotidiana di figli e mariti, ma anche per quanto riguarda la supervisione degli studi dei/delle bambini/e e la soddisfazione di necessità specifiche.

*“Mio marito giustamente lavora nei cantieri, ha poco tempo. È tutto sulle mie spalle, ma non è pesante. Questa è la vita di una donna. [...] Se voglio trovo del tempo [per me] anche se a me ci penso poco.” [Madre 2, Torre Maura, 2020]*

I racconti delle madri sono maggiormente contestualizzati e specifici rispetto a quelli dei padri, che hanno riferito di “aiutare” le mogli e “accompagnare i figli a scuola”. Si tratta della principale attività condivisa di cui hanno parlato, e che in alcuni casi ha luogo quando i padri/mariti non lavorano.

*“Menomale mio marito non lavora e quindi porta lui i bambini a scuola.” [Madre 3, Torre Maura, 2020]*

Sebbene uno stato di disoccupazione del marito influisca, evidentemente, in modo negativo sulla vita familiare a livello economico, allo stesso tempo sembra incoraggiare un minimo di condivisione tra i/le genitori/trici delle mansioni di accudimento dei/delle figli/e e, soprattutto, si rileva come le madri abbiano messo in luce questo aspetto con sentimenti contrastanti di orgoglio e rassegnazione. I padri, in particolare, hanno espresso sia imbarazzo che felicità al momento di descrivere “l’aiuto” da loro prestato all’organizzazione e alla cura della famiglia. Lo stato di disoccupazione dei padri, che rappresenta una problematica significativa emersa nel focus group e nelle interviste condotte con questo gruppo, è stato spesso descritto dagli interessati come derivante dalla crisi da COVID-19, oltre che come una fonte di frustrazione e insoddisfazione, per via dell’impossibilità di assolvere al proprio ruolo principale di *breadwinner* o sostegno economico della famiglia.

*“Io inizio quasi a sentirmi inutile, in futuro io non troverò più lavoro. Io dico un uomo è un uomo e una donna è una donna; con i loro ruoli. Poi per carità c’è la parità dei sessi.” [Padre 3, Palermo Zisa, 2020]*

Le madri si riferiscono allo stato di disoccupazione dei rispettivi mariti con minore enfasi. Sarebbe utile comprendere i motivi che sono alla base di questa diversità di atteggiamento. In base a quanto riscontrato, sono emersi due quadri opposti: da un lato, potrebbe trattarsi di una circostanza che non assume grande rilevanza per le madri, ad esempio per via dell’esistenza di ammortizzatori sociali che consentono di soddisfare le necessità fondamentali della famiglia, ma d’altra parte potrebbero minimizzarla per vergogna.

Sia le madri che hanno preso parte ai focus group, sia le mogli dei padri direttamente coinvolti/e nella ricerca sono casalinghe, con tre eccezioni: una madre single, una coppia divorziata e una donna che lavora occasionalmente come collaboratrice domestica. Lo stato di disoccupazione delle madri non è sempre una scelta libera, in particolare per quanto riguarda coloro che hanno preso parte al focus group tenutosi a Palermo. Il dibattito attorno a questo aspetto ha evocato un sentimento di frustrazione in tutte le donne coinvolte, le quali hanno dichiarato che sono stati i rispettivi mariti a chiedere loro di non lavorare o di occuparsi delle mansioni relative alla cura della famiglia.

*“Prima di sposarmi lavoravo, ma poi quando mi sono sposata mi è stato imposto di stare a casa e mio marito non mi ha mai aiutato in casa, perché diceva che non era il suo compito. Mi sono ritrovata da sola a fare tutto e non potevo lavorare perché dovevo occuparmi solo delle faccende di casa. [, ..] Adesso che sono separata, sono rimasta ancora ‘più fregata’. In più siamo al sud dove le donne devono fare solo alcuni lavori, se no non va bene.” [Madre 3, Palermo Zisa, 2020]*

*“Per il lavoro mio marito mi ha lasciato libera, ma non mi aiuta a casa e mi ha detto che se riesco a lavorare e gestire i figli, bene, se no, niente. Secondo lui non è neanche conveniente che io lavori visto quanto guadagno [...] La mia passione era cantare, ai matrimoni, nelle sale da ballo...ma questo ambiente non era accettato da mio marito e in più gli orari non erano compatibili con la vita familiare...come fai!” [Madre 5, Palermo Zisa, 2020]*

In merito alla cura dei minori, per quanto riguarda il loro livello di autonomia è stato possibile identificare una diversa percezione tra madri e padri, in quanto secondo questi ultimi le figlie e i figli sono in grado di organizzarsi da sé con le attività di studio e nel tempo libero. I padri hanno sì riferito le necessità di assistere i/le figli/e per quanto riguarda le attività scolastiche, ma principalmente sono soddisfatti dell’assistenza fornita tramite le attività del Punto Luce e da questo punto di vista sembrano considerare residuale il sostegno dato dai/dalle genitori/trici, senza specificare quale dei due in particolare svolga questa attività, mentre le madri si sono concentrate maggiormente sul ruolo da loro ricoperto circa l’assistenza ai/alle figli/e nelle routine quotidiane: ad esempio, sono state loro a occuparsi principalmente di aiutare con l’esperienza della didattica a distanza nel corso del periodo di lockdown correlato all’emergenza da COVID-19.

### **Livello individuale: la tecnologia e l’uso di dispositivi digitali**

È emerso in modo evidente come, in generale, i/le genitori/trici abbiano una conoscenza limitata circa i dispositivi e le tematiche correlate al mondo digitale. Le sfere tecnologiche e digitali sembrano essere comprese esclusivamente in relazione a televisione, telefoni cellulari e tablet, principalmente dedicati all’uso nel tempo libero, e non in modo interamente positivo.

Solo alcune madri e padri, a seguito di specifiche domande da parte della ricercatrice, hanno riferito di una vasta trasformazione sociale correlata al progresso digitale. Hanno affermato di non fare un uso frequente dei dispositivi digitali, con l’eccezione di alcuni/e genitori/trici che li utilizzano per ragioni lavorative. Ad esempio, quando una madre ha dichiarato *“Non siamo una famiglia tecnologica”* [Madre 2, Torre Maura, 2020], tutti gli/le altri/e partecipanti hanno riso, con un misto di empatia e imbarazzo.

La situazione descritta dalle madri circa l’uso degli strumenti digitali da parte dei loro mariti ha rivelato che tale utilizzo non è frequente; alcune hanno addirittura indicato di non possedere un telefono cellulare, se non uno dotato esclusivamente di funzioni di base.

*“Io lo uso [il cellulare] per la scuola, per Facebook ogni tanto. Mio marito non ha il telefono.” [Madre, 4, Palermo Zisa, 2020]*

*“Io lo uso poco [il cellulare] e anche mio marito pochissimo, perché lavora tantissimo” [Madre 2, Palermo Zisa, 2020]*

Anche sulla base delle indicazioni fornite dai padri è divenuto chiaro come l'uso da parte loro degli strumenti digitali sia ridotto, sia in termini di frequenza che di tipo di attività. I/Le genitori/trici tendono a impiegarli per effettuare ricerche di informazioni su Internet, in alcuni casi per accedere a Facebook, descritta come un'attività poco frequente, e inviare e ricevere e-mail. Le madri hanno riferito la necessità di usare il telefono cellulare per accedere al registro elettronico dei/delle figli/e nel corso dei periodi di didattica a distanza. Le madri migranti, inoltre, ne fanno uso per chiamare la famiglia nel Paese di origine e mantenere il contatto.

*“Mio marito usa solo le funzioni base del telefono, chiamare e messaggi. Io più di lui per la scuola, ad esempio il registro elettronico. Lui è più bravo di me ad usarlo, ma lo usa poco.” [Madre 4, Torre Maura, 2020]*

Sia le madri che i padri hanno dichiarato di non possedere competenze digitali elevate e, talvolta o anche frequentemente, di ricorrere all'aiuto dei/delle figli/e, che sono più esperti/e con dispositivi digitali quali telefoni cellulari e tablet. Anche se le madri sono coloro che usano gli strumenti digitali con maggiore frequenza rispetto ai mariti/padri, in particolar modo per quanto riguarda circostanze attinenti all'ambito scolastico, hanno sottolineato la propria mancanza di capacità nell'uso delle tecnologie digitali in modo più marcato rispetto ai padri.

*“I miei figli sono indipendenti. Io mi sono avvicinata alla tecnologia tramite loro. Mi rivolgo a loro se ho qualche problema con la tecnologia.” [Madre 3, Palermo Zisa, 2020]*

*“Per esempio, io ho tre figli e quando ho bisogno [di aiuto con gli strumenti digitali] io chiedo a loro, non a mia moglie.” [Padre 2, Palermo Zisa, 2020]*

## **Livello relazionale: i dispositivi digitali e la percezione del loro uso da parte dei/delle bambini/e**

Come accennato in precedenza, nella parte delle famiglie coinvolte nello studio i/le minori utilizzano prevalentemente telefoni cellulari, in alcuni casi tablet e molto raramente personal computer (PC), il cui possesso non è comune e dipende principalmente dalle competenze o necessità lavorative dei/delle genitori/trici, oppure dalla presenza nel nucleo familiare di un/a figlio/a nella tarda adolescenza.

Le risposte date dai padri alle domande relative all'uso dei dispositivi digitali da parte dei/delle figli/e sono state costituite da lamentele circa “l'uso eccessivo” e la “dipendenza” da tali oggetti, usando per descriverli anche il termine “malattia”. Hanno dichiarato che l'uso degli strumenti digitali influisce sul comportamento dei/delle figli/e in termini di

quantità e qualità del tempo trascorso insieme, una situazione aggravatasi nel corso della pandemia da COVID-19, a casa con i membri della famiglia ma anche con gruppi di amici, un commento formulato soprattutto in relazione agli/alle adolescenti. Sia le madri che i padri che hanno preso parte ai focus group hanno espresso preoccupazioni circa una generazione che sembra essere “troppo tecnologica”.

*“Comunque usano troppo questi strumenti, ci passano troppo tempo.”* [Padre 3, Palermo Zisa, 2020]

*“Per me il problema è il telefono, non riescono più a stare a tavola [con le mie figlie] e discutere, stanno sempre al telefono e non c’è più tempo per me.”* [Madre 1, Roma Torre Maura, 2020]

*“I miei figli sono dipendenti [dal cellulare].”* [Madre 3, Palermo Zisa, 2020]

Non è sembrato che emergessero discrepanze nella percezione dei/delle genitori/trici circa la differenza in termini di tempo dedicato all’uso di dispositivi digitali tra ragazze e ragazzi, tuttavia l’età risulta essere una variabile di rilievo per quanto riguarda i limiti di tempo imposti dai/dalle genitori/trici: se queste regole vengono rispettate dai/dalle bambini/e più piccoli/e, tra 6 e 10 anni di età, è meno probabile che ciò avvenga nel caso degli/dalle adolescenti.

*“[...] Ma io non li lascio troppo [usare il cellulare] perché ’li perdo’.”* [Madre 2, Roma Torre Maura, 2020]

*“È difficile mettere regole a 18 anni.”* [Madre 1, Roma Torre Maura, 2020]

Tutti i/le genitori/trici coinvolti/e nello studio non hanno mostrato né precisione né sicurezza al momento di descrivere le regole relative alla durata del tempo in cui i/le bambini/e hanno il permesso di utilizzare i dispositivi. Come sopra indicato, la maggior parte dei/delle partecipanti si è detta preoccupata di un loro uso eccessivo da parte dei/delle ragazzi/e, mentre pochi altri hanno dichiarato che i/le propri/e figli/e li utilizzano per la quantità di tempo adeguata. La maggior parte dei/delle genitori/trici ha riferito di aver posto limiti temporali all’uso dei dispositivi digitali da parte dei/delle figli/e, permettendo loro di utilizzarli per un periodo di tempo limitato o in uno specifico momento della giornata: ad esempio, i/le bambini/e più piccoli/e non possono usare il cellulare alla sera (dopo cena) né prima di aver finito i compiti. Nel corso della settimana, l’uso quotidiano osservato dai/dalle genitori/trici va da mezz’ora fino a 1-2 ore, mentre il fine settimana si ha un allentamento delle regole, soprattutto nell’ultimo periodo di misure di restrizione dovute alla crisi da COVID-19.

*“Noi proviamo a fare usare questi strumenti per giocare al massimo un’ora al giorno, se possibile [...] Però al massimo possono usarli due ore al giorno, salvo alcune eccezioni nel weekend.”* [Padre 3, Palermo Zisa, 2020]



Alcune madri hanno dichiarato di controllare le attività svolte dai/dalle figli/e sui dispositivi mobili, ad esempio monitorando le app scaricate (i/le ragazzi/e devono chiedere il permesso prima di poter installare nuove app) e le attività sui social media.

*“Se scarica cose nuove [app] deve dirlo per tempo.” [Madre 4, Roma Torre Maura, 2020]*

La maggior parte delle madri sembrano essere consapevoli dei rischi associati all'uso dei social media da parte dei/delle propri/e figli/e, in particolar modo per quanto riguarda i contatti indesiderati o “grooming”<sup>lxxxiii</sup>.

*“[Il figlio] Instagram non ce l'ha perché c'era una persona che gli scriveva che non mi piaceva e ho fatto cancellare l'applicazione.” [Madre 2, Palermo Zisa, 2020]*

*“Mi dicono che sono cattiva perché li controllo sempre, ma io penso che sia giusto controllare dopo tutto quello che succede in rete.” [Madre 3, Palermo Zisa, 2020]*

Mentre telefoni cellulari e tablet vengono usati sia per lo studio che per il divertimento, l'uso del personal computer è nella maggior parte dei casi riservato al solo ambito di studio, in particolare durante le lezioni tenutesi a distanza per via delle misure di contenimento della pandemia. L'uso di dispositivi per motivi di studio sembra essere correlato principalmente all'esperienza in didattica a distanza: le attività riferite con maggiore frequenza sono state prendere parte alle lezioni online, ricercare informazioni su Google e svolgere i compiti. Ancora una volta, è stato possibile identificare differenze nel tipo di assistenza che i/le bambini/e necessitano: quelli che frequentano la scuola media inferiore (11-13 anni) e superiore nella maggior parte dei casi sono autonomi, mentre gli/le alunni/e della scuola primaria (6-10 anni) devono ricevere aiuto, principalmente da parte delle madri, nel corso delle lezioni online e per poter comprendere come gestire le attività assegnate, ad esempio per svolgere i compiti e stampare documenti. I/Le genitori/trici non sembrano essere molto consapevoli del tipo di attività per le quali i/le bambini/e usano il telefono cellulare nel tempo libero, tuttavia dopo una certa esitazione hanno iniziato ad elencarne alcune: le più comuni sono videogiochi, social network/media, chat, video e serie TV.

*“Quelle cose che usano loro...Instagram!” [Padre 3, Genova, 2020]*

Le app indicate più di frequente sono state Instagram, TikTok e YouTube. Sebbene non sia possibile identificare in modo chiaro diversi modelli di utilizzo tra ragazzi e ragazze, secondo quanto riferito dai/dalle genitori/trici i maschi tengono a giocare ai videogiochi e guardare video di videogamer, mentre le femmine sembrano essere maggiormente propense a dedicarsi ai social network, ad esempio TikTok e Instagram, e a guardare serie TV. I/le bimbi/e più piccoli/e, di entrambi i sessi, utilizzano invece telefoni cellulari e tablet con lo scopo principale di vedere cartoni animati.

*“[I miei figli] usano Instagram e Facebook sempre. La ragazza più grande [18 anni] è sempre sul telefono anche per i selfie. La più piccola è proprio presa da TikTok, ma anche per parlare e litigare con le amiche. Il maschietto è preso da cose di moto, macchine e influencer di YouTube.” [Madre 3, Palermo Zisa, 2020]*

## **Livello relazionale: futuri percorsi educativi e professionali di figlie e figli**

Le discussioni sui possibili percorsi educativi e professionali dei/delle ragazzi/e hanno preso spunto da affermazioni generali dei/delle genitori/trici, i quali hanno espresso preoccupazioni circa il futuro dei/delle propri/e figli/e, spesso alla luce delle conseguenze economiche e sociali dell'emergenza da COVID-19, pur esprimendo il desiderio che possano scegliere liberamente il proprio futuro lavorativo. Sottolineando l'importanza del poter perseguire aspirazioni e sogni, hanno dichiarato che i/le loro figli/e saranno liberi/e di scegliere “cosa vogliono fare”; questa opportunità di decidere è stata un elemento fondamentale nel corso dello studio sia per le madri che per i padri.

*“Non è importante che tipo di lavoro faranno, se sarà basso o alto, ciò che conta è la passione e la capacità. Nell'ambito tecnologico io non ce li vedo tanto.” [Madre 2, Roma Torre Maura, 2020]*

*“Io credo che i figli vadano sempre sostenuti nei loro sogni, se lo vogliono davvero. L'importante è che abbiamo la passione per quello che fanno.” [Padre 4, Palermo Zisa, 2020]*

Alcuni/e genitori/trici hanno sottolineato l'importanza dell'educazione, esprimendo il desiderio che “vogliano/possano finire la scuola” e che “studino”. Si rileva come nessun genitore/trice abbia parlato in modo esplicito di studi universitari. In alcuni casi possono aver fatto alcune allusioni, ma si tratta solo di una deduzione sulla base delle espressioni formulate. In ogni caso, un'istruzione universitaria non sembra essere presente nelle idee dei/delle genitori/trici circa il futuro che attende i/le loro figli/e. Questo elemento non è stato sottolineato neppure da genitori/trici con un livello di istruzione più elevato.

Incoraggiati dalla ricercatrice a immaginare il futuro dei/delle figli/e, madri e padri hanno espresso il desiderio che essi prendano decisioni proprie, nella maggior parte dei casi senza tuttavia esprimere opinioni personali in veste di genitori/trici. Alcuni hanno invece formulato opinioni circa l'idoneità del/della proprio/a figlio/a a svolgere “questo o quel lavoro”. Alcune frasi ripetute sono state: “più avanti sceglieranno” o “sono ancora troppo giovani per sapere cosa vorranno fare”.

*“Allora una vuole essere il Sindaco di Palermo e l'altra non lo so, non ho capito perché cambia sempre idea” [Padre 3, Palermo Zisa, 2020]*

Per questo motivo, l'elenco di futuri lavori e settori lavorativi incluso nella Tabella 10 rappresenta i desideri che i/le ragazzi/le hanno espresso ai/alle rispettivi/e genitori/trici anziché le idee che questi ultimi hanno su ciò a cui dovrebbero dedicarsi. Scorrendo l'elenco è possibile identificare settori e mansioni distinti per genere, che in buona parte riproducono i dati tipici della segregazione di genere riportati nel paragrafo dedicato alla segregazione di genere nel lavoro e nell'istruzione della prima parte del report.

Figli	Figlie
Internet e informatica	Maestra/dottoressa
Informatica	Dottoressa e moglie
Tecnologia	Dottoressa
Informatica	Infermiera
Autoriparatore	Settore sanitario
Meccanico	Assistente sociale
Meccanico	Veterinaria/vigilessa urbana
Barbiere	Hostess
Ristorazione/alberghiero	Ferroviera
Ferroviere	Carabiniere/vigile urbano
Calciatore	Ballerina
Edilizia	Ballerina
Agricoltura	Sindaca
	Criminologa

**Tabella 10:** Futuri lavori o settori lavorativi di cui figli e figlie hanno parlato ai rispettivi genitori/trici.

I figli maschi appaiono essere maggiormente interessati al settore ICT o ai lavori manuali, quali meccanica, allevamento, edilizia, oppure hanno “grandi aspirazioni di successo”, come diventare calciatori.

*“Vorrei che il mio figlio più grande facesse qualcosa sull'informatica. Gli auguro di riuscirci.”* [Madre 2, Palermo Zisa, 2020]

*“Mio figlio vorrebbe fare il meccanico, ha questa passione”* [Padre 4, Palermo Zisa, 2020]

*“La piccola è più per la parte sanitaria, potrebbe essere interessante... Il ragazzo più sulla tecnologia.”* [Intervista Padre 4, Genova, 2020]

Le figlie, invece, sono più propense a scegliere il settore sanitario (ad esempio dottoressa, infermiera, veterinaria) o l'ambito socio-educativo (maestra, assistente sociale). Diventare una ballerina è stata considerata una "grande aspirazione di successo".

*"La grande vorrebbe fare la criminologa, si guarda sempre i film ...la piccola vorrebbe fare l'assistente sociale. Io ce le vedo in questi lavori, soprattutto la piccola e mi piacciono."* [Madre 1, Roma Torre Maura, 2020]

*"La femmina vuole fare la maestra oppure la dottoressa. Io ce la vedo di più come maestra. Al maschio gli piace internet e l'informatica, e può essere. Io spero il meglio per loro. Comunque il maschio, sì, ce lo vedo in informatica."* [Madre 4, Roma Torre Maura, 2020]

Prendendo in esame, in modo specifico, la rilevanza che avranno in futuro per i/le figli/e il settore ICT e delle competenze digitali, la reazione dei/delle genitori/trici non è stata omogenea: alcuni/e di loro, infatti, si sono esplicitamente detti/e preoccupati/e di questa trasformazione.

*"Mi auguro che trovino un lavoro dove non serva [la tecnologia] perché ti perdi..."* [Madre 2, Roma Torre Maura, 2020]

Un'altra madre ha espresso un certo consenso:

*"Certo, sono utili [le competenze digitali e scientifiche] ma se usate in modo corretto. Ora bisogna studiarle per forza."* [Madre 4, Roma Torre Maura, 2020]

Alcuni/e hanno convenuto sulla rilevanza della trasformazione digitale e hanno fornito esempi sul modo in cui la sfera digitale pervade le attività di tutti i giorni.

*"Certo! Guai se non sanno usare questa tecnologia. Anche solo il capotreno, ha visto come fanno i biglietti con telefonino?"* [Intervista Padre 3, Genova, 2020]

*"Sì, in futuro ci sarà bisogno di sviluppare la tecnologia e la sanità pubblica."* [Intervista Padre 4, Genova, 2020]

*"Ormai si dà per scontato che si usi la tecnologia, ormai il digitale è fondamentale. Magari diventerà un'informatica [ride...una battuta]."* [Intervista Padre 2, Genova, 2020]

In occasione della riunione di convalida dei dati svolta con i/le genitori/trici, è risultato ancora una volta evidente il fatto che considerano, come fattori di maggiore importanza, la ridotta necessità di sforzo fisico di un lavoro, così come la soddisfazione e la felicità dei/delle figli/e circa la professione futura, anziché il tipo di lavoro che verrà scelto. Una carriera in ambito scientifico o tecnologico potrebbe essere vista positivamente, ma non in modo diverso

rispetto ad altri impieghi. Se “provocati” da una domanda della moderatrice circa la possibilità che le proprie figlie scelgano di dedicare la propria vita futura alla carriera e decidano di non creare una famiglia, sia le madri che i padri hanno dichiarato di lasciare le figlie libere di decidere sul proprio futuro, ma allo stesso tempo di temere che potranno pentirsene. È interessante notare come ciò sia particolarmente vero anche per i figli maschi e non solo per le femmine.

### I messaggi dei/delle bambini/e ai/alle genitori/trici:

*“Mamma, posso fare un corso di informatica??”*

(Bambina, 11 anni)

*“Quando devo studiare, potete aiutarmi a studiare bene?”*

(Bambina, 9 anni)

*“Sostenetemi sempre.”* (Bambina, 9 anni)

### **Livello contestuale e strutturale: aspettative, uguaglianza e discriminazione**

Sulla base dei focus group e delle interviste condotte, a livello sociale e strutturale la riproduzione dei tradizionali ruoli di genere sembra avere un forte impatto sulle aspettative educative e lavorative dei/delle giovani. In effetti, le preferenze di ragazzi e ragazze, nelle descrizioni dei/delle loro genitori/trici, appaiono aderenti a modelli di genere tradizionali e socialmente accettati. I/le partecipanti allo studio non hanno però menzionato esplicitamente tale collegamento, limitandosi a parlare delle aspettative dei/delle figli/e. Quando è stato trattato l'argomento degli ostacoli a cui le nuove generazioni, sia ragazzi che ragazze, andranno incontro nel mondo del lavoro futuro sono emerse due opposte posizioni prevalenti. I/Le genitori/trici non hanno identificato differenze di genere circa i/le loro figli/e per quanto riguarda le loro preferenze professionali né un'eventuale discriminazione a cui potranno essere soggetti in futuro. Sembrano invece ricondurre le differenze alle preferenze, caratteristiche e attitudini individuali.

*“No ormai non ci sono disparità, tutti uguali...c'è chi è più portato e chi è meno portato. Non ci sono più distinzioni tra maschi e femmine. Può guidare il camion o fare il capotreno.” [Intervista Padre 2, Genova, 2020]*

*“Dipende, non ci sono ostacoli prestabiliti, differenze tra attività di maschi e femmine non c'è più. Ci sono scuole frequentate più da maschi, ad esempio informatica, e ci sono scuole più frequentate da femmine, come il liceo linguistico. Ma è una questione di preferenze. [...] In realtà le donne in informatica e comunicazione ci sono,*

*molti ruoli sono ricoperti da laureati in fisica [quindi anche donne], non ci sono ostacoli.” [Intervista Padre 4, Genova, 2020]*

Esiste d'altra parte consapevolezza circa le maggiori difficoltà che le donne devono affrontare nel mercato del lavoro in generale, e non solo per quanto riguarda gli ambiti STEM e ICT. Le madri che hanno partecipato al focus group di Roma Torre Maura hanno sottolineato la discriminazione verso le donne nel mercato del lavoro a causa dei privilegi degli uomini nella sfera professionale e pubblica, nonché della responsabilità primaria a carico delle donne relativamente alle mansioni di cura della famiglia.

*“Si l'uomo viene sempre visto meglio. Dove arriva un uomo una donna non ci po' arrivare. Il mondo è da sempre così, non cambieranno mai le cose. [Madre 1]*

*[...] Tutto dipende dall'ambito lavorativo. Nella tecnologia forse l'uomo è più portato. [Madre 2]*

*Ma le femmine sono più intelligenti. [Madre 3]*

*Non è questo il discorso. Il punto è la mentalità. Si crede che gli uomini siano più portati per questi settori.*

*[Madre 1]*

*Nell'ambito informatico gli uomini sono più interessati. Tra i miei figli è il maschio ad essere il più portato. Poi magari mi sbaglio. [Madre 2]*

*Non è che gli uomini sono più interessati, il punto è che vai a fare una formazione, poi al momento dell'assunzione scelgono prima gli uomini. Io ho fatto informatica: durante la formazione, nel corso eravamo più donne, siamo arriva...ci siamo affacciate al mondo del lavoro con le stesse qualifiche dei nostri colleghi, eppure venivano scelti solo gli uomini. [Madre 1]*

*Giustamente l'orgoglio dell'uomo prevale e un uomo vuole assumere un uomo, cioè una persona più simile. Per questo motivo alla donna non viene dato modo di dimostrare ciò che sa fare. Un uomo rimane sempre un passo avanti. [Madre 2]*

*L'uomo pensa questo [essere un passo avanti], ma non è così.” [Madre 1]*

Queste citazioni mostrano profondi stereotipi associati, ossia generalizzazioni in termini di preferenze, atteggiamenti e comportamenti di genere, così come una discriminazione percepita riprodotta nel mondo del lavoro. In una fase successiva della discussione, un'altra madre ha aggiunto un ulteriore livello culturale e strutturale, relativo all'idea della maternità e alla discriminazione conseguente che le donne soffrono nel contesto italiano.

*“Una donna deve pensare a tante cose, ad esempio la cura della casa, la famiglia, etc. Perciò non potrà dedicarsi del tutto al lavoro. Ecco qual è il punto. Ed è per questo che vengono escluse.” [Madre 4]*

*Si, per esempio per la gravidanza, ecco un altro esempio di discriminazione. [Madre 1]*

Quest'ultimo aspetto è stato enfatizzato in maggiore misura all'interno del focus group svolto con le madri a Palermo Zisa. Come indicato in precedenza in questo stesso testo<sup>lxxxiv</sup>, le madri, nel discutere della propria esperienza, hanno sottolineato la cultura sessista e patriarcale in cui sono cresciute e che ne ha influito le opportunità educative e di lavoro, riferendosi alla cultura diffusa nel Sud Italia, e in particolare alla mentalità del contesto locale di Palermo, che promuove ruoli di genere sia nella sfera pubblica che privata.

*“In più siamo al Sud dove le donne devono fare solo alcuni lavori, se no non va bene. [Madre 3, Palermo Zisa, 2020]*

*Purtroppo c'è questa modalità al sud, non so al nord, ma al sud sì.” [Madre 4, Palermo Zisa, 2020]*

Nel focus group con i padri svolto a Palermo Zisa è emerso un punto di vista opposto: dalla loro prospettiva, infatti, attualmente sono gli uomini a subire discriminazioni nel mercato del lavoro, mentre le donne godono di un più ampio accesso alle posizioni lavorative, e a questo proposito hanno fornito vari esempi relativi a specifici impieghi.

*“Per le femmine è più facile lavorare. Ad esempio al bancone del bar, preferiscono prendere una donna che un uomo. Quasi siamo noi a essere discriminati. I tempi sono cambiati oggi, oggi è più facile per loro. [Padre 2]*

*Sono d'accordo, prima, per esempio, qui a Palermo vedevo più l'uomo al distributore di benzina, ora al 90% sono donne. Se mi presentassi io, io non troverei posto di lavoro [...] Nel futuro i ruoli si invertiranno, e ci sarà l'uomo casalingo. [Padre 3]*

*Moderatrice: e come vedete questa inversione dei ruoli?*

*Io male, io sono all'antica su queste cose. Per esempio io mai avevo visto 'un'autista' femmina, ma ora sì. Ora le cose stanno cambiando. Ora trovi anche la 'netturbina' per esempio”. [Padre 3]*

È degno di nota il fatto che la visione sulle posizioni lavorative si concentra principalmente su mansioni manuali o poco qualificate, pur avendo la ricercatrice incoraggiato a pensare ai settori STEM e ICT. In questo caso, si fa riferimento a negozi di articoli tecnologici e di telefoni cellulari, descrivendo ruoli di genere in cui le donne “vendono il servizio per attirare i clienti”, mentre gli uomini sono “le figure competenti che si occupano della parte tecnica del lavoro”. Nel corso della discussione sono emersi gli stereotipi relativi ai diversi atteggiamenti e preferenze di uomini e donne, così come i pregiudizi relativi al comportamento delle donne in ambito lavorativo.

*“La donna attira i clienti. In un negozio di tecnologia le donne stanno al banco e parlano con il cliente, ma poi dietro a fare il lavoro c’è sempre un uomo. Le donne non staccano mai dal lavoro; per lavorare le donne fanno la qualunque. C’è un’attitudine diversa tra maschi e femmine nel lavoro tecnologico”. [Padre, 1]*

Da una prospettiva intersezionale, integrando i diversi punti di vista espressi dai/dalle genitori/trici in occasione dei focus group e delle riunioni di convalida è possibile delineare alcune forme di discriminazione che si intersecano quando si pensa ai futuri percorsi educativi e lavorativi dei/delle giovani, anche se spesso non vengono espressi in modo esplicito e forse non sono neppure elaborati in modo consapevole dalla maggior parte dei/delle partecipanti. La dimensione di genere esplicitamente emersa nei focus group tenuti a Palermo si interseca con le condizioni lavorative e socio-economiche delle famiglie e la carenza di risorse e opportunità nei contesti territoriali. Accanto a queste due dimensioni discriminatorie, che emergono in modo ricorrente, si presenta la problematica della disabilità. Alcuni/e genitori/trici riferiscono, senza determinarne la gravità, di specifici bisogni di apprendimento dei/delle propri/e figli/e, che necessitano di assistenza sia a scuola che a casa e che per questa ragione rischiano di essere discriminati in un futuro impiego. L’allusione alla condizione dei/delle figli/e viene resa esplicita ma non illustrata in modo approfondito nel contesto delle discussioni di gruppo. La preoccupazione prevalente in merito al futuro di questi/e giovani non riguarda tanto gli ostacoli che dovranno affrontare nell’ambito del lavoro che sceglieranno, quanto l’esercizio dei diritti di cui ogni persona interessata da questi problemi dovrebbe godere.



## BAMBINI/E

Cinque focus group, tenutisi presso i Punti Luce di Palermo, Roma Ostia, Prato (due) e Torino, hanno visto la partecipazione di bambini/e: in due casi hanno preso parte sia maschi che femmine (Torino e Roma Ostia) e in altrettanti casi solo femmine (Prato e Palermo Zen), mentre a un focus group hanno partecipato solo due ragazzi/e, un maschio e una femmina, di origini cinesi (Prato). Come accennato nella prima parte del report, i risultati dei primi cinque gruppi verranno analizzati congiuntamente, mentre quelli dell'ultimo focus group saranno oggetto di una valutazione separata al fine di indagare la specificità di questa comunità nel contesto locale.

Nei primi quattro focus group sono stati/e coinvolti/e 19 giovani, 15 femmine e 4 maschi. A ogni focus group hanno preso parte quattro o cinque ragazzi/e, di età compresa tra 9 e 12 anni, con l'eccezione di una ragazza quattordicenne. In sette casi era presente un background migratorio, con provenienza dal Nord Africa, dall'Africa subsahariana e dall'Europa orientale. Le famiglie erano formate dai/dalle genitori/trici e, nella maggior parte dei casi, da più fratelli o sorelle.

### **Livello individuale: quali sono i miei interessi e cosa mi piacerebbe fare da grande**

Dopo alcuni giochi volti a rompere il ghiaccio, la prima attività consisteva nello stimolare i/le bambini/e a parlare di tre attività che amano fare, potendo scegliere liberamente senza alcuna indicazione in termini di sfere di vita. Le attività riferite dai ragazzi e dalle ragazze hanno rivelato interessanti spunti dal punto di vista di genere. Le scelte più comuni dei maschi comprendevano infatti giocare con la PlayStation e praticare sport, tra cui ciclismo e pugilato; pur essendo stati inclusi solo quattro ragazzi, le loro preferenze dimostrano una tendenza all'interno del campione. Di contro, solo 3 ragazze (su 15) hanno espresso una preferenza per lo sport, probabilmente in relazione ai corsi che svolgono, prediligendo invece attività quali ballo, canto, disegno, gioco, studio, lettura e televisione. Solo una ragazza ha dichiarato di giocare con tablet e personal computer. Inoltre, nei focus group a esclusiva presenza femminile, le partecipanti sono state incoraggiate a parlare di un'attività in cui ritengono di essere brave o di cui vanno orgogliose: l'elenco ricalca quello precedente, con l'aggiunta di nuoto e manicure.

Pur non potendo generalizzare tali dati, nelle preferenze è possibile identificare differenze correlate al genere che confermano gli stereotipi di genere comunemente, generalmente e socialmente diffusi nella cultura italiana. Le femmine si dedicano ad attività intellettuali e artistiche, tra cui lettura e disegno, così come alle attività di espressione personale, come ballo e canto, e sono maggiormente coinvolte negli studi, mentre i maschi prediligono le attività fisiche e sono "ossessionati" dalla PlayStation.

La ricercatrice ha incoraggiato i/le partecipanti a immaginare sé stessi nel futuro, una volta adulti/e, come strumento per approfondire le preferenze dei/delle giovani. Le risposte alla domanda, anche in questo caso, mostrano preferenze che confermano gli stereotipi di genere: le aspirazioni delle ragazze appaiono maggiormente confinate ai settori che vedono un'ampia presenza femminile, principalmente con qualifiche di basso livello, ad esempio parrucchiere ed estetiste, con l'eccezione di due ragazze che hanno espresso desiderio di diventare notaio e pilota. Analogamente, i maschi hanno scelto impieghi e settori a prevalenza maschile e in cui gli uomini sono rappresentati socialmente come persone di successo, tra cui dirigente aziendale, avvocato, giocatore di cricket o calciatore e YouTuber.

Sesso	Lavoro futuro
F	cuoca, modella, artista, dottoressa
F	artista di arti grafiche
F	estetista
F	cameriera
F	non risponde
F	non descrive un lavoro
F	<b>notaio</b>
F	ballerina
F	parrucchiera
F	<b>pilota d'aereo</b>
F	cantante
F	non risponde
F	stilista
F	dottoressa
F	TikToker
M	dirigente aziendale
M	avvocato e pugile
M	giocatore di cricket o calciatore
M	YouTuber che gioca alla PlayStation

**Tabella 11:** Interessi in termini di lavoro futuro espressi dai/dalle ragazzi/e.

Inoltre, con lo scopo di ispirare una riflessione comune su altri possibili impieghi in ambito STEM e ICT, nel corso del focus group è stata proposta un'attività specifica, in cui la moderatrice, con l'assistenza dell'educatore/trice e con l'aiusilio di materiale stampato, ha mostrato ai/alle ragazzi/e sei fotografie raffiguranti: una donna scienziato, una donna ingegnere, una donna astronauta, un uomo impegnato in mansioni domestiche, un uomo che porta un neonato e un gruppo di persone che rappresentano diversi tipi di attività lavorative. Ai/alle bambini/e è stato chiesto di prenderne una e spiegare i motivi della scelta compiuta. Questa attività si è rivelata un ottimo strumento per stimolare, soprattutto nel caso delle ragazze, una più ampia visione circa le proprie preferenze e i percorsi professionali futuri.

*“Ero indecisa ma alla fine ho scelto l'immagine della donna che costruisce perché mi piace costruire soprattutto oggetti elettronici.”* [Bambina 1, Focus Group Ostia, 2020]

*“Io ho scelto questa, è un astronauta. Mi interessano i pianeti e i corpi celesti perché in 5 elementare abbiamo fatto un lavoro a riguardo. Io so chi è lei, è Samanta Cristoforetti è stata la prima donna nello spazio. Questa è lei?”* [Bambina 2, Focus Group Torino, 2020]

*“Ho scelto la costruttrice perché mi piace costruire cose.”* [Bambina 3, Focus Group Prato, 2020]

Questa attività ha offerto l'opportunità di discutere anche delle attività domestiche e di cura da una prospettiva di genere. In particolare, due bambine hanno affermato che gli uomini dovrebbero prendersi maggiormente cura delle attività familiari e domestiche, dicendo: “È qualcosa di buono che bisognerebbe migliorare in futuro”. Secondo le loro esperienze, i “padri sono sempre al lavoro” e non sono molto impegnati nelle attività di assistenza. Nel focus group tenutosi a Ostia, invece, i/le bambini/e si sono sostenuti reciprocamente e hanno spiegato il motivo per cui non hanno scelto le immagini che raffiguravano uomini che svolgevano attività domestiche, esprimendo così le proprie idee relative al ruolo di “casalingo” come una persona che resta sempre a casa e non riveste un ruolo nella sfera pubblica.

*“Non ho scelto il casalingo perché non voglio restare tutto il giorno in casa a pulire ma vorrei essere qualcuno nel modo e vorrei guadagnare dei soldi per vivere (autonomia).”* [Bambina 4]

*“Non ho scelto la scienziata perché non mi affascina; il casalingo l'ho escluso subito perché è depresso.”*  
[Bambina 1]

*“Non ho scelto il casalingo perché è asociale e non esce.”* [Bambino 2]

*“Non ho scelto il casalingo perché è depresso.”* [Bambino 3]

Nel corso delle riunioni di convalida dei dati con i/le bambini/e è stato letto insieme l'elenco dei lavori descritti - Tabella 9, su cui la moderatrice ha chiesto di fornire commenti, sottolineando come nessuno abbia espresso il desiderio di lavorare in ambito scientifico o tecnologico. Le osservazioni delle ragazze sull'attività del "pugile" si sono concentrate sul fatto che rappresenta un lavoro attraente e sconosciuto, mentre per quanto riguarda il "TikToker" è nata una discussione sul fatto che possa essere definito "lavoro" o meno, in quanto questa piattaforma viene da loro considerata come attinente al divertimento nel tempo libero e non all'ambito lavorativo. Quando la moderatrice ha fatto notare che nessuno ha scelto di diventare uno/a scienziato/a, le ragazze hanno dichiarato che si tratta di un'attività molto difficoltosa e che bisogna impegnarsi a fondo per poter trovare impiego in questo ambito. In alcuni casi hanno considerato questo lavoro come prestigioso ma non adatto a loro. Sarebbe interessante approfondire la tematica per comprendere se si tratti di una questione di bassa autostima o se dipenda dal contesto socio-culturale che, nella maggior parte dei casi, attribuisce scarsa importanza all'istruzione.

### Messaggi delle bambine alle loro amiche:

***"Impegnati!"*** (Bambina, 9 anni)

***"Non mollare mai!"*** (Bambina, 11 anni)

### **Livello individuale: l'uso da parte dei/delle bambini/e dei dispositivi digitali e le relative regole imposte dai/dalle genitori/trici**

Il dispositivo digitale maggiormente utilizzato dai/dalle bambini/e che hanno preso parte allo studio è il telefono cellulare, che tutti essi usano quotidianamente. Più della metà utilizza anche un altro dispositivo, ossia tablet e/o PC. Rispetto alle risposte fornite dai/dalle genitori/trici incluse nello studio, i/le bambini/e hanno riferito un maggior uso del personal computer nella vita quotidiana. Se in famiglia è presente un PC, infatti, principalmente viene utilizzato per finalità di studio e attinenti all'ambito scolastico, a differenza di cellulari e tablet: ad esempio, i/le bambini/e riferiscono che fanno uso degli smartphone per telefonare e inviare messaggi, tra cui tramite Whatsapp, guardare video (TikTok e YouTube), giocare ai videogiochi e prendere parte ai social network (Instagram e Facebook). L'uso dei tablet è analogo a quello dei telefoni cellulari, anche se alcuni/e bambini/e sottolineano come principalmente vengano destinati a guardare film e giocare ai videogiochi.

Per quanto riguarda la durata del tempo trascorso dai/delle giovani con i dispositivi digitali, in primo luogo distinguono tra giorni infrasettimanali e fine settimana; utilizzano infatti telefoni cellulari e tablet tutto il giorno per attività di divertimento, spesso in entrambe le giornate del weekend, ma comunque almeno in uno dei due giorni del fine settimana.

*“Il sabato appena mi sveglio lo uso anche mentre faccio colazione e poi per fare i compiti. Domenica lo uso tutto il giorno. Il pomeriggio e la sera.”* [Bambina 5, Focus Group Torino, 2020]

Durante la settimana, invece, li utilizzano principalmente per finalità di studio e, in seguito, per il tempo libero. È possibile identificare due gruppi di bambini/e, tra chi usa i telefoni cellulari per un tempo prolungato (più di 1,5 ore al giorno) nei giorni infrasettimanali e chi ha dichiarato di utilizzarli per meno di un'ora al giorno.

*“Il tablet [lo uso] per giocare per 20 minuti al giorno, il telefono poco per fare i compiti.”* [Bambino 2, Focus Group Ostia, 2020]

Alcuni/e bambini/e hanno ammesso di dedicare a questi dispositivi un tempo eccessivo nel corso della giornata, anche se altri/e pensano di utilizzarli in modo corretto, limitandone l'uso per motivi di salute o per preferenze personali.

*“[Il telefono] prima non lo usavo, poi con YouTube sul telefono sono diventata dipendente.”* [Bambina 1, Focus Group Torino, 2020]

Le regole imposte dai/dalle genitori/trici sono state incluse nella discussione solo a seguito di domanda diretta posta dalla ricercatrice. Anche qui è stato possibile identificare due gruppi principali tra i/le bambini/e coinvolti/e nello studio, uno dei quali doveva rispettare regole chiare stabilite dai/dalle genitori/trici mentre nell'altro gruppo non venivano definite regole specifiche, con i/le bambini/e che gestivano il tempo da sé, mentre i/le genitori/trici intervenivano solo “se necessario”.

*“Sì, mi bloccano il telefono se sto troppo collegata o se chatto con persone nelle app di gioco. Poi devo chiedere l'autorizzazione a mia mamma per scaricare le app.”* [Bambina 4, Focus Group Prato, 2020]

La prima e più comune regola citata dai/dalle partecipanti è il divieto di utilizzare i cellulari durante i pasti, e in diversi casi è stato riferito che non possono essere usati alla sera o prima di andare a letto.

*“Non posso usare il telefono a tavola e nemmeno a letto, quando vado a letto si spegne.”* [Bambina 3, Palermo Zen, 2020]

La bambina e il bambino che hanno preso parte al focus group di Prato hanno dichiarato che il “controllo genitoriale” sui loro cellulari è dovuto ai rischi a cui possono essere esposti sul web, tra cui *cyberbullying*, *grooming*, pedofilia e hacker, così come alla loro età, essendo considerati troppo giovani per usare i telefoni cellulari o navigare su Internet senza alcuna supervisione.

Dal punto di vista dei/delle bambini/e, i/le genitori/trici utilizzano i dispositivi, soprattutto i telefoni cellulari, in misura minore rispetto ai/alle bambini/e stessi/e e principalmente per funzioni di base, come telefonare e scrivere messaggi, e hanno riferito che alcuni/e genitori/trici usano il PC per motivi lavorativi. I/le bambini/e hanno sottolineato che, dalla loro prospettiva, i/le genitori/trici non utilizzano i telefoni cellulari per divertimento, indicando invece la televisione come principale attività del tempo libero.

La maggior parte dei/delle bambini/e ha dichiarato di aver appreso ad usare i dispositivi da sé, mentre in alcuni casi sono stati i/le genitori/trici ad insegnarglielo e, in altri, fratelli o sorelle maggiori. Nella maggior parte dei casi, i ragazzi e le ragazze non sanno come possono migliorare le proprie competenze digitali - “Io so fare già tutto” e “Non saprei cosa imparare” - né hanno idea di altre attività che potrebbero svolgere con i dispositivi digitali, principalmente il personal computer.

*“Vorrei imparare a fare tante cose. Ho da poco il computer e nemmeno io so cosa imparare a fare. Esploro da sola, ma sarebbe utile se qualcuno mi insegnasse.”* [Bambina 5, Focus Group Palermo Zen, 2020]

Alcuni/e bambini/e avevano un’idea di ciò che volevano apprendere, ad esempio disegnare con applicazioni scaricate sul PC, “risolvere i problemi quando qualcosa blocca la visualizzazione di un film” e utilizzare PowerPoint o altri programmi per presentazioni. Secondo i/le bambini/e, gli strumenti digitali possono anche essere fonte di apprendimento, potendo stimolare il “lato creativo”, l’immaginazione e la fantasia, e creare un certo distacco dalla realtà quando c’è bisogno di tempo per elaborare una situazione spiacevole. Attraverso il web possono ricercare numerose informazioni, hanno a disposizione conoscenze ed è possibile scoprire “come fare le cose”, ad esempio cucinare.

## **Livello relazionale/contestuale: atteggiamenti e preferenze di ragazzi e ragazze**

Nel corso dei focus group si è fatto ricorso a un’attività per cercare di comprendere la percezione dei/delle bambini/e sugli stereotipi di genere nei contesti della vita quotidiana.

La moderatrice ha chiesto loro di leggere le seguenti frasi e di dire se le avevano già sentite in precedenza.

1. I ragazzi sono più bravi delle ragazze in matematica.
2. Le ragazze devono prendersi cura della famiglia.

3. Sono i ragazzi che devono prendere le decisioni.
4. Molte donne sono importanti a causa delle scoperte che hanno fatto in chimica, matematica e tecnologia.

Prima di rispondere alla domanda, i/le bambini/e hanno sentito la necessità di esprimere (dis)accordo con queste affermazioni: tutti loro hanno detto di non essere d'accordo con le prime tre frasi ma di esserlo, seppur formulando alcuni dubbi o riserve, per quanto riguarda la quarta.

*“Non mi piacciono, forse l'ultima ok, ma sulle prime tre non sono d'accordo.”* [Bambina 5, Focus Group Palermo Zen, 2020]

Hanno espresso dissenso con affermazioni generali o esempi concreti.

*“La prima frase...non sono d'accordo, anche le ragazze possono essere brave in matematica.”* [Bambina 1, Focus Group Palermo Zen, 2020]

*“[La prima frase] non più vera, anzi le femmine sono più brave dei maschi in classe mia.”* [Bambina 2, Focus Group Torino, 2020]

In modo analogo hanno criticato anche le frasi numero due e tre, in quanto anche gli uomini e i ragazzi devono prendersi cura della famiglia, mentre le donne e le ragazze devono poter essere in grado di prendere decisioni.

*“Non solo i ragazzi devono prendere le decisioni, tutti dobbiamo essere in grado di prendere decisioni, non solo i maschi!”* [Bambina 2, Focus Group Palermo Zen, 2020]

*“A casa mia si dividono i compiti. Papà cucina e poi gli altri mestieri si fanno insieme e anche io aiuto.”* [Bambina 1, Focus Group Prato, 2020]

In alcuni casi, tuttavia, gli esempi forniti dai/dalle bambini/e contraddicevano quanto da loro stessi affermato, o quantomeno sembrano essere solo parzialmente consapevoli della distribuzione delle attività domestiche e delle decisioni in famiglia.

*“Mio papà lavora e porta a casa i soldi quindi prende le decisioni per quanto riguarda le cose della casa, ad esempio cosa comprare per la casa.”* [Bambina 2, Focus Group Prato, 2020]

*“No, se decidi di mettere su famiglia devi aiutare tua moglie!”* [Bambina 2, Focus Group Torino, 2020]

Come già accennato, la frase numero quattro ha dato spunto a un dibattito tra i/le bambini/e, in quanto sono consapevoli che le donne hanno un ruolo nelle discipline STEM, ma solo pochi di loro sono in grado di fornire esempi concreti e spiegazioni.

*"È vera! Ho un libro che racconta delle storie con delle donne, e quindi so che è vera"* [Bambina 3, Focus Group Torino, 2020]

*"Con la 4 sono più o meno d'accordo, con le altre non so...anche i maschi hanno fatto delle scoperte!"* [Bambina 4]

*"Sì, tipo Galileo Galilei!"* [Bambino 3, Focus Group Ostia, 2020]

Per i/le bambini/e non è stato facile fornire nomi di scienziati donne, come emerso chiaramente nel dibattito del focus group di Ostia.

*"[Esempio di scienziato uomo] o Einstein, e conosco anche una femmina ma non mi ricordo il nome. Mi ricordo che era una storia vecchia vecchia e che questa donna avrebbe dovuto prendere il Nobel per la fisica ma non glielo hanno dato perché era femmina."* [Bambina 1]

*"Non conosco nomi di donne che hanno fatto scoperte scientifiche."* [Bambino 1]

*"Nemmeno io."* [Bambino 2]

Questa discussione ha dimostrato la discriminazione delle donne nell'esperienza della nostra società, in particolare quando i/le bambini/e hanno parlato delle occasioni in cui avevano sentito parlare di idee simili nella vita quotidiana, come emerso chiaramente nel corso del focus group di Ostia.

*"Alcuni amici dicono e non so se è vero, che l'italiano, l'inglese e lo spagnolo sono per le femmine mentre la matematica per i maschi."* [Bambina 4]

*"Intelligenti."* [in tono ironico] [Bambina 1]

*"Sono razzisti di sesso!"* [Bambino 3]

In occasione dei focus group con solo bambine, le partecipanti sono state incoraggiate ad esprimere i propri sentimenti circa queste frasi: alcune di esse hanno dichiarato che la prima affermazione ha suscitato sentimenti di tristezza e/o inutilità, mentre altre hanno indicato di non aver provato nulla, considerandola falsa e quindi non meritevole di attenzione. Quando hanno commentato la quarta frase hanno invece detto di sentirsi bene e di essere orgogliose.

*"Mi fa sentire inutile quando qualcuno mi dice che i ragazzi sono più bravi, come se le ragazze non servissero a nulla."* [Bambina 2, Focus Group Palermo Zen, 2020]



*“Arrabbiata, perché non è vera questa frase!” [Bambina 2, Focus Group Palermo Zen, 2020]*

*“Mi fa sentire triste, soprattutto se la dice una persona di cui mi interessa l’opinione.” [Bambina 1, Focus Group Prato, 2020]*

Nel corso delle riunioni di convalida dei dati con i/le bambini/e sono state discusse le problematiche relative alla discriminazione e all’uguaglianza di genere. Sia i maschi che le femmine sembrano essere molto consapevoli del fatto che ognuno dovrebbe avere le stesse opportunità ed essere trattato con equità, ma allo stesso tempo sanno che in molti casi ciò non è vero, come ad esempio per quanto riguarda il divario retributivo di genere. Questa forma di discriminazione viene da loro spiegata con il fatto che le donne ricevono minore riconoscimento e sono più soggette a esclusione, mentre gli uomini tendono a guadagnare di più essendo maggiormente competitivi e desiderosi di mostrare le proprie possibilità materiali. Pensando alla propria esperienza, le ragazze affermano che a volte vengono escluse da alcuni giochi da parte dei coetanei maschi perché dicono che “non sono adatti alle ragazze”. Nella maggior parte dei casi riferiti, la reazione a questa forma di esclusione comprende la creazione di un gioco alternativo tra sole femmine, oppure la dimostrazione del fatto che sono in grado di prendere parte allo stesso gioco e persino con risultati migliori rispetto ai maschi.

### **Bambini/e di origine cinese a Prato**

Come accennato nella sezione del report relativa al disegno della ricerca, i/le bambini/e di origine cinese residenti a Prato sono stati oggetto di studio in modo specifico. In questa città, infatti, risiede sin dalla fine degli anni ‘80 una vasta comunità cinese e l’inclusione nello studio di giovani provenienti dal suo interno sarebbe importante al fine di comprendere i motivi per cui le nuove generazioni di origini cinesi sembrano propense con maggiore frequenza a seguire o sviluppare l’attività familiare o dei/delle genitori/trici nel contesto italiano rispetto ad altri contesti, come confermato da un’educatrice che opera presso il Punto Luce di Prato, il quale ha chiarito come spesso la scelta del percorso educativo e del futuro professionale dei/delle bambini/e sia strettamente correlata al tipo di attività svolta dai/dalle genitori/trici, nello specifico per quanto riguarda il settore pronto moda. Nel corso della fase di raccolta dei dati è stato particolarmente difficoltoso coinvolgere nello studio la comunità cinese per via delle limitazioni relative alla pandemia da COVID-19 e alle politiche di contenimento, per cui è stato possibile includere solo una coppia di bambini/e con queste caratteristiche, un maschio di 12 anni di età e una femmina di 10 anni. Pur non essendo rappresentativi della popolazione di bambini/e cinesi che vivono in questa zona, trattandosi di uno studio esplorativo si è ritenuto importante includerli in questa fase. L’intervista con i/le bambini/e si è svolta alla presenza di due educatrici, oltre alla moderatrice (online) e ciò probabilmente ha influito sullo sviluppo della discussione: da un lato ha costituito una forma di rassicurazione per i/le bambini/e, ma anche probabilmente una fonte di pressione in termini di “prestazioni” nel dare risposta alle domande. Durante la discussione la bambina e il bambino apparivano timidi e a disagio, e in diverse occasioni hanno parlato tra sé in lingua cinese. Come nel caso degli/delle altri/e bambini/e italiani/e, hanno descritto prevalentemente l’uso del

telefono cellulare per fini di studio e tempo libero: telefonate, messaggistica, videogiochi, navigazione su Internet e visualizzazione di video e contenuti su TikTok. Hanno dichiarato di cercare di non utilizzare il telefono cellulare in modo eccessivo, e generalmente di non farne uso affatto alla sera. La didattica a distanza è stata un'esperienza impegnativa, non essendo stato possibile contare sull'aiuto dei/delle genitori/trici per via della barriera linguistica, e hanno affermato di preferire la scuola in presenza, essendo più facile e piacevole.

Guardando al futuro, il ragazzo ha espresso il desiderio di diventare astronauta e andare nello spazio, mentre la ragazza di diventare pittrice; entrambi hanno affermato che i/le genitori/trici non rappresenteranno un ostacolo per le loro scelte.

Diversamente da quanto emerso dai focus group svolti con bambini/e italiani/e, quelli di origine cinese hanno immediatamente dichiarato di aver sentito dire a scuola dai compagni che “i ragazzi sono più bravi in matematica delle ragazze”, “le ragazze devono prendersi cura della famiglia” e “sono i ragazzi che devono prendere le decisioni”; queste ultime due frasi sono state pronunciate anche da un insegnante e dalla madre. Entrambi credono che le prime due frasi siano vere, ma non così la terza, in quanto ritengono che le decisioni debbano essere prese anche dalle ragazze. In relazione all'affermazione dell'importanza del contributo femminile alle scoperte scientifiche e tecnologiche, sia il ragazzo che la ragazza si sono detti d'accordo, pur non avendo mai sentito parlare di esempi.

Circa l'argomento dell'uso della tecnologia e delle maggiori competenze dei maschi nell'uso dei dispositivi digitali, il ragazzo ha convenuto, indicando che i maschi “giocano di più con lo smartphone rispetto alle femmine”, mentre la ragazza ha dissentito: con felicità e orgoglio ha infatti riferito che suo padre le dice che è “imbattibile nell'uso dello smartphone”. Infine, i/le bambini/e avevano idee chiare sugli aspetti su cui migliorare e apprendere, ossia usare il PC per studiare meglio italiano, storia e geografia, impiegando il telefono per migliorare francese, inglese e italiano.

## EDUCATORI/TRICI e INSEGNANTI

Sono stati/e coinvolti/e sia educatori/trici che insegnanti, in focus group o interviste. Nello specifico, 21 educatori/trici, di cui 14 donne e 7 uomini, dei Punti Luce<sup>lxxxv</sup> sono stati/e inclusi/e in tre focus group (online) e sono stati/e intervistati/e cinque insegnanti, di cui due donne e tre uomini, che lavorano in scuole primarie o secondarie di primo grado a Milano, Torino, Palermo e Roma.

### **Livello individuale: genere, team e relazione educativa**

A seguito di una breve presentazione dei ruoli professionali dei/delle partecipanti e delle attività svolte, la prima domanda dei focus group e delle interviste è stata mirata a indagare il rapporto tra ruoli professionali e identità/appartenenza di genere. La moderatrice ha inviato i/le partecipanti a riflettere se e in che modo il proprio genere ne influenzi il ruolo professionale e il rapporto con i/le bambini/e e i/le loro genitori/trici.

La maggior parte degli/delle educatori/trici ha strutturato la propria risposta concentrando l'attenzione sulla composizione di genere del rispettivo team di lavoro, partendo da una riflessione individuale/personale verso una relazionale/di gruppo. È emersa una concezione di genere di tipo binario (uomo/donna). Gli insegnanti hanno risposto a questa domanda in modo analogo, pensando alle analogie e alle differenze tra colleghi maschi e femmine, in modo particolare le educatrici. Ciò potrebbe avere una duplice spiegazione: da un lato si potrebbe considerare un processo cognitivo come la stereotipizzazione, ossia ricercare somiglianze all'interno del proprio gruppo e differenze con altri gruppi, così come un senso di appartenenza. Questa dinamica rispecchia il processo non obiettivo attraverso cui consideriamo che le persone del "nostro gruppo", ad esempio le educatrici, abbiano caratteristiche simili rispetto a quelle di un altro gruppo che comunemente identifichiamo come "diverso", ad esempio gli educatori maschi. Tuttavia, considerando che questi ultimi sono meno comuni nell'ambito dell'istruzione<sup>lxxxvi</sup> in generale, e ancora meno numerosi nei team dei Punti Luce, la riflessione sulla correlazione tra genere e rapporto educativo all'interno di questi team si è concentrata sulla presenza o l'assenza di educatori maschi e ne ha identificato il ruolo specifico, come uomini, in termini di comportamento verso i/le minori, le famiglie e il team stesso.

Come ben illustrato da uno degli educatori, le riflessioni sul rapporto tra genere ed educazione sono collegate alle caratteristiche, costruite socialmente, che le persone solitamente e automaticamente considerano appartenere a uomini e donne. Ad esempio, si presuppone che le educatrici siano maggiormente empatiche e sensibili rispetto ai loro omologhi maschili. Anche se, come vedremo, si tratta di argomentazioni sfaccettate che necessitano di essere contestualizzate, è possibile identificare un meccanismo di rinforzo delle prestazioni di genere, anch'esso basato sulle

diverse aspettative di educatori/trici e insegnanti, oltre che degli alunni, delle alunne e dei/delle loro genitori/trici e famiglie. Le prestazioni di genere binarie si vedono altresì rafforzate dalle rappresentazioni della femminilità e della mascolinità a livello organizzativo, culturale e strutturale.

*“C’è un bias funzionale su ciò che è richiesto. Esiste una preselezione rispetto al genere in ambito educativo...C’è un pregiudizio su cosa può funzionare e cosa non può funzionare [a seconda del genere dell’educatore] ...Presupposti immaginari che si ipotizzano. C’è anche una scrematura a livello fisico. Cioè, alcuni ruoli sono considerati più per gli uomini, ma senza considerare le reali competenze.” [Educatore I, Focus Group 3, 2020]*

Il rapporto tra genere e ruolo professionale è stato preso in considerazione in diversi modi e con vari livelli di consapevolezza da parte di educatori/trici e insegnanti, alcuni/e dei/delle quali hanno riferito di non aver mai pensato a questo aspetto, mentre altri/e hanno dichiarato di averlo fatto, individualmente o in gruppo, ad esempio nell’ambito di processi formativi e di sviluppo del team. Le risposte rivelano l’apparente inesistenza di un lessico e un quadro comune in merito alle problematiche correlate al genere, tuttavia questa circostanza ha offerto l’opportunità di scambiare punti di vista differenti e vari modi di concepire il rapporto educativo. Nel contesto educativo non formale, queste riflessioni sulla composizione di genere del team di educatori/trici sono state strettamente correlate sia alle aspettative dei/dele bambini/e e dei/delle genitori/trici, sia alle dinamiche di gruppo, pur essendo collegate anche alla presenza o assenza di docenti di sesso maschile nelle conversazioni con insegnanti di educazione formale. A questo proposito è possibile riconoscere tre tipologie di discorso intrecciate tra sé.

In primo luogo, non sembrano essere emerse differenze tra uomini e donne in termini di ruolo professionale, il quale invece dipende dalle caratteristiche e dai comportamenti personali. In secondo luogo, la composizione di genere dei team di educatori/trici è significativa per lo svolgimento delle attività, in quanto uomini e donne hanno diversi modi di mettere in atto i propri ruoli professionali in base al genere, anche per quanto riguarda l’ambito familiare. Nel corso della discussione è emersa una percezione degli uomini come polemici, competitivi ed autoritari, e questa associazione, percepita dai/dalle bambini/e e dalle loro famiglie, influisce sulle riflessioni circa la composizione del team, sia positivamente che negativamente. La presenza di uomini nelle professioni educative, in ambito formale e non formale, può sia aggravare che attenuare alcune dinamiche relative al ruolo di genere basate su associazioni comuni, ad esempio l’identificazione degli educatori maschi con la figura paterna<sup>lxxxvii</sup>. D’altra parte, gli uomini sembrano avere maggiori ostacoli alla creazione di una relazione di fiducia con le bambine per via del loro genere, come sottolineato

---

da un partecipante, che ha dichiarato come, a seconda dell'argomento o del problema specifico, i/le bambini/e tendano a selezionare l'educatore con cui parlare sulla base del genere.

In secondo luogo, le idee sulle educatrici emergono in modo meno esplicito, pur continuando ad essere presenti, nella discussione sui contesti educativi non formali; questa tematica viene descritta con maggiore dettaglio da parte degli insegnanti afferenti a contesti di tipo formale. Empatia, sensibilità e tranquillità sono le caratteristiche associate agli ambienti educativi creati da insegnanti di sesso femminile. Così come nel caso dell'associazione di caratteristiche paterne stereotipate, anche queste valutazioni delle educatrici sembrano essere correlate alla percezione del ruolo materno, un'associazione che presenta una duplice connotazione e che può essere percepita sia positivamente che negativamente: positivamente per via del riconoscimento, da parte di insegnanti ed educatori/trici, dell'efficacia delle relative strategie pedagogiche, e negativamente in quanto un ambiente "femminilizzato" può essere percepito come a malapena in grado di soddisfare le diverse modalità di apprendimento dei/delle bambini/e che potrebbero giovare, ad esempio, "dall'esplorazione" o "dall'uscire fuori dalla zona di comfort". Si tratta di un'argomentazione che, in un certo modo, va a rafforzare l'idea che le educatrici abbiano modalità simili di comportarsi e intendere l'insegnamento nel rapporto educativo rispetto ai loro omologhi maschi, e rappresenta un ulteriore motivo a sostegno della necessità di avere team di insegnamento misti per genere, sia nell'ambito dell'educazione formale che non formale.

In terzo luogo, la discussione dei/delle partecipanti, sia educatori/trici che insegnanti, porta alla luce la necessità di mettere in collegamento il genere con il discorso (inter)culturale: poiché modelli e rappresentazioni di genere variano in base al background culturale, essi influiscono sul modo in cui i/le bambini/e e le loro famiglie interagiscono con gli educatori/trici in base al genere. La necessità di tenere conto del nesso tra genere e relazioni interculturali porta l'attenzione sulla rilevanza dell'approccio verso il contesto culturale e i rapporti con i/le bambini/e, che ad esempio talvolta possono mostrare un maggiore o minore grado di rispetto verso un genere o l'altro.

Il punto di convergenza di maggiore rilevanza della discussione che verte su questa prima tematica afferisce all'efficacia e alle dinamiche dell'esistenza di un equilibrio di genere all'interno del team, ovvero di processi che mettano in discussione il team da una prospettiva di genere per poter avviare un dibattito a un metalivello. La rappresentazione delle differenze di genere nei team ne agevola il funzionamento e sembra interrompere eventuali dinamiche di genere singolo che si presentano in modo inconscio.

## **Livello individuale: genere, personalità e la tecnologia**

Per quanto riguarda il rapporto tra tecnologia e genere, sia gli/le educatori/trici che gli/le insegnanti hanno riconosciuto la narrazione fondamentale dominante nelle società occidentali e che ha preso campo nella parte conclusiva del decennio 1980, ossia l'idea che l'ambito ICT e i dispositivi tecnologici siano appannaggio "maschile". Questo diffuso stereotipo, perpetuato da strategie di marketing aziendale e dalla visibilità di modelli di ruolo maschile, ha creato una cultura in cui dai ragazzi ci si attende che esprimano interesse verso la tecnologia, sia per diletto che per fini lavorativi futuri. Si tratta di una narrazione emersa in modo netto nel corso dei focus group che hanno visto la partecipazione sia di uomini che di donne, che hanno segnalato diversi gradi di interesse per la tecnologia, a seconda del background familiare, della generazione e del contesto locale. Nello specifico, anche la familiarità dei/delle genitori/trici con la tecnologia, la disponibilità di un personal computer a casa e l'incoraggiamento dato ai/alle bambini/e di usare i dispositivi in modo autonomo sono elementi che influenzano l'interesse e la competenza in questi ambiti. Un numero maggiore di donne rispetto agli uomini ha descritto una mancanza di interesse per gli strumenti digitali, pur esprimendo il desiderio di restare aggiornate per motivi professionali, in quanto i/le bambini/e crescono con tali dispositivi, mentre un numero maggiore di uomini rispetto alle donne ha dichiarato di essere competente con la tecnologia e i dispositivi digitali ed è sembrato maggiormente fiducioso delle proprie capacità; di contro, le donne hanno affermato in modo esplicito di non avere fiducia nelle proprie competenze e di ritenere che l'ambito ICT non sia a loro attinente. Il riconoscimento da parte degli educatori/trici di stereotipi, pregiudizi e microaggressioni basate sul genere è emerso chiaramente nel corso dei focus group e delle interviste condotte con gli/le insegnanti; in alcuni casi, nei loro team e istituti questa consapevolezza è cresciuta a seguito dell'emergenza da COVID-19 e dalle relative misure adottate in relazione alla didattica a distanza. Lo stesso divario di genere è risultato evidente anche all'interno dei team di educatori/trici. La maggior parte delle esperienze descritte da educatori/trici e insegnanti mostrano infatti come gli uomini rappresentino il punto di riferimento per la tecnologia e l'uso di dispositivi digitali. Riflettendo su questo aspetto, diversi educatori/trici, di ambo i sessi, hanno riferito di lavorare a livello di team e di organizzazione al fine di superare questo squilibrio ed evitare così di riprodurre e trasmettere ai/alle bambini/e gli stereotipi di genere nella pratica educativa giornaliera. Per fare fronte alle sfide descritte, i Punti Luce che prendono parte allo studio hanno parlato di strategie quali scambio di competenze, promozione dell'autonomia e svolgimento di attività formative sulle competenze digitali.

## **Livello relazionale: l'uso da parte dei/delle bambini/e dei dispositivi digitali e il loro interesse in ambito STEM**

Secondo quanto riferito dagli/dalle insegnanti e dagli/dalle educatori/trici, esistono due differenze significative e correlate tra sé nel modo in cui maschi e femmine fanno uso di strumenti digitali, per quanto riguarda la finalità dell'uso e il tipo di strumento digitale utilizzato, ossia telefono cellulare, tablet o PC. Dai dati sono emerse diverse tendenze: un uso prevalente e competente dello smartphone nel tempo libero, un utilizzo piuttosto diffuso del tablet, con cui ragazze e ragazzi hanno un discreto livello di autonomia, e un impiego limitato del PC, con conseguenti difficoltà. I/Le bambini/e fanno uso degli strumenti digitali principalmente nel tempo libero, anche se la recente predominanza della didattica a distanza sembra aver incrementato l'impiego di altri strumenti, quali tablet e personal computer, per finalità di studio e apprendimento. Questi dati confermano quanto dichiarato dai/dalle genitori/trici e bambini/e coinvolti/e nello studio.

I messaggi dei/dalle bambini/e agli/alle educatori/trici:

*“Mi aiutate a saper usare la fotocamera?”* (Bambina, 11 anni)

*“Vorrei imparare ad usare il computer.”* (Bambina, 9 anni)

Alcuni/e educatori/trici e insegnanti, prevalentemente donne, non hanno notato particolari differenze tra maschi e femmine in termini di uso dello smartphone nel tempo libero.

*“Per l'utilizzo dei social media – quindi TikTok, Instagram e giochi nel cellulare questa differenza [tra ragazzi e ragazze] non esiste più.”* [Educatrice, Focus Group Educatori 1, 2020]

*“Anche nell'uso delle tecnologie e dei social non notiamo differenze, anzi a volte le ragazze sono anche più avanti nell'uso e nella frequentazione.”* [Educatrice, Focus Group Educatori 2, 2020]

Un altro segmento di educatori/trici, principalmente uomini, ha invece identificato alcune tendenze, che vedono maggiormente coinvolti i maschi nelle attività di gioco e le femmine nell'uso dei social media per mantenere il contatto con gli amici o seguire i propri interessi all'interno di comunità virtuali.

*“I ragazzi con più sul lato del gaming e le ragazze sono più sul lato del glam delle nuove tecnologie.” [Educatore, Focus Group Educatori 3, 2020]*

*“C’è un abisso di differenza tra le ragazze nella rappresentazione di loro stesse attraverso Instagram e TikTok diversa e i ragazzi all’interno nei videogiochi.” [Educatore, Focus Group Educatori 1, 2020]*

*“Quello che ci accorgiamo è che comunque i ragazzi sono più interessati per via dei giochi online, per l’utilizzo delle varie console...e vediamo che le ragazze, già in età pre-adolescenziale hanno meno interesse per il digitale e per le materie scientifiche.” [Educatore, Intervista 2, 2020]*

La maggior parte di educatori/trici e insegnanti ha riferito come le descritte differenze nell’uso degli strumenti digitali non sembri comportare un diverso livello o una differente tipologia di competenze digitali, mentre alcuni/e insegnanti hanno descritto un diverso approccio da parte dei maschi rispetto alle femmine, legato al livello di motivazione e all’atteggiamento correlato allo svolgimento del compito assegnato e che, a quanto riferito, era più elevato nel caso delle ragazze rispetto ai ragazzi.

Gli/Le insegnanti hanno altresì sottolineato che, tra gli/le alunni/e di scuola primaria, non è possibile riscontrare un diverso livello di interesse verso le discipline STEM sulla base del genere, mentre si verifica un cambiamento nella scuola media di primo grado, quando i maschi sembrano presentare un interesse maggiore rispetto alle femmine per quanto riguarda questo ambito. Hanno poi sottolineato un ulteriore fattore significativo relativo sia a una motivazione generale di studio che a uno specifico interesse scientifico: la capacità della famiglia di accompagnare e stimolare i/le bambini/e nella crescita. Alcuni esempi mettono in relazione questo meccanismo al livello di educazione e al settore lavorativo di uno o entrambi i/le genitori/trici, altri invece all’attenzione dedicata ai/alle genitori/trici in termini di processo di educazione dei/delle figli/e, indipendentemente dal relativo livello di istruzione.

La maggior parte degli/delle educatori/trici ha dato rilievo al fatto che il fattore che esercita l’influenza più forte sulle scelte educative di bambini e bambine è il background socio-economico della famiglia, che può limitare le conoscenze sulle possibilità formative esistenti e la capacità di effettuare investimenti in questo ambito.

*“La differenza è più da un punto di vista economico, di mezzi e da potersi proiettare in lavori e situazioni diverse. Per cui le aspettative diverse non tanto per genere quanto per condizioni economiche. A seconda di una povertà economica e culturale, maschi e femmine... dicono io andrò a fare l’alberghiero, la cuoca...anche se era brava in matematica non si proiettava in un futuro, non so, come ingegnera, piuttosto che come fisico. È trasversale per quanto riguarda il genere.” [Educatrice, Focus Group 2, 2020]*



Nel contesto di Palermo, gli/le educatori/trici hanno rimarcato l'intreccio tra dimensione socio-economica e genere: esiste in effetti una segregazione per quanto riguarda la scelta della scuola, poiché le ragazze, per la maggior parte, prediligono istituti con percorsi legati alla dimensione estetica e all'ambito delle cure alla persona.

Nel riepilogare gli ostacoli riferiti dagli/dalle educatori/trici, le barriere e le sfide che ragazze e ragazzi incontrano negli studi in ambito STEM e nell'uso degli strumenti digitali comprendono, a livello generale, una mancanza di prospettive educative e di carriera a causa di una carenza di strumenti culturali ed economici che possano promuovere il proseguimento degli studi per via del contesto familiare. Sono stati notati altresì fattori relativi alla mancanza di autostima (la paura di "non raggiungere o restare al di sotto dello standard" e, nel caso delle ragazze "non sentirsi all'altezza") e motivazione ("la difficoltà di rispettare un impegno a lungo termine" e "l'inadeguatezza per quanto riguarda gli strumenti digitali"). Esistono poi fattori correlati a barriere tecniche, ad esempio un insufficiente accesso a Internet. I fattori identificati che si riferiscono esclusivamente alle ragazze si basano su stereotipi di genere, come "sono destinate a svolgere il ruolo di casalinga e madre".

## Le richieste dei/delle bambini/e agli/alle insegnanti:

*“Potete spiegare le cose più di una volta?”*

(Bambina, 9 anni)

### **Il contesto è importante... e molto!**

Nel corso delle discussioni e delle interviste, educatori/trici e insegnanti sono stati d'accordo sulla premessa generale del fatto che gli stereotipi di genere persistono nel contesto socio-culturale italiano, con particolare riferimento ai mezzi di comunicazione, sia tradizionali che di nuova generazione, e ai giocattoli di genere. Quando è stato discusso in modo più approfondito il livello strutturale e del contesto, hanno messo in luce quanto l'aspettativa sociale e le risorse strutturali influiscano sulle scelte dei/delle bambini/e per quanto riguarda i percorsi educativi e professionali da intraprendere. Come indicato poc'anzi, il background culturale e socio-economico della famiglia e della comunità, in particolar modo la povertà socio-culturale ed economica, limita le opportunità delle generazioni più giovani e promuove una visione ristretta del futuro.

Nella maggior parte dei contesti, intesi come periferie socio-economiche e/o fisiche<sup>lxxxviii</sup>, descritti da educatori/trici e insegnanti, le aspettative sociali locali vedono ragazzi e ragazze occupati prevalentemente in mansioni poco qualificate e in ruoli di genere tradizionali. Per usare le parole degli/delle educatori/trici, i bambini, sia maschi che femmine, tendono a “volare basso” e, in effetti, nella maggior parte dei casi non sembrano avere grandi aspirazioni in cui proiettare le proprie passioni e i propri talenti. Guardando al futuro, sembra che “fare soldi”, e a volte farli “facilmente”, rappresenti uno degli obiettivi più comuni. Da un lato le preoccupazioni economiche costituiscono, già in giovane età, una fonte di preoccupazione per ragazzi e ragazze, e dall’altro l’evitare di fare sforzi è un aspetto correlato sia alle esperienze o ai lavori manuali dei/delle genitori/trici, sia al lungo e impegnativo percorso educativo che si rende necessario.

I modelli familiari insegnano ai/alle bambini/e che le donne si occupano delle mansioni domestiche e di cura, mentre gli uomini lavorano per provvedere alle necessità economiche della famiglia senza essere di aiuto nelle responsabilità organizzative del nucleo familiare. Anche la supervisione del percorso educativo di figli e figlie costituisce una responsabilità femminile: educatori/trici e insegnanti hanno riferito di interagire in via quasi esclusiva con le madri.

*“La prima cosa è l’esempio che hanno in famiglia... della donna che è in casa e del papà che lavora, e questo proprio di esempio... C’è una mancanza di figure femminili che fanno determinati lavori e maschili che ne fanno altri... perché una bambina che vede il papà a non muovere un dito in casa, è pur sempre un esempio discriminante all’inverso... un ragazzo crescerà con l’idea che l’uomo non deve fare niente, che è la donna che fa tutto... che è la mamma che lava, stira e cucina.” [Educatrice, Focus Group Educatori I, 2020]*

I tradizionali ruoli di genere e l’accesso della donna al mercato del lavoro sono problematiche che emergono anche in relazione alla dimensione multiculturale: in particolar modo per quanto riguarda i Paesi del Nord Africa, sembra che le madri siano limitate al proprio ruolo nella sfera privata e che spesso siano la famiglia o il marito a non consentire loro di lavorare, anche nei casi in cui nel Paese di origine sia stato conseguito un livello di istruzione elevato. Tale divieto è stato riferito nel caso delle ragazze provenienti da famiglie con queste origini e per le quali il futuro, nella maggior parte dei quali non serba un percorso educativo e professionale. Anche se questo elemento è stato messo in luce da vari/e educatori/trici e insegnanti, è possibile identificare alcune eccezioni; in certi casi sono i Punti Luce a rappresentare i luoghi in cui i/le giovani, soprattutto le ragazze, possono ampliare i propri orizzonti e le proprie possibilità.

Esiste del resto una mancanza di diversi modelli di genere e percorsi a livello della comunità allargata, in cui la mobilità sociale è rara se non inesistente. Questo aspetto è stato sottolineato in modo particolare per quanto riguarda l’influenza reciproca dei coetanei, come riferito dalle educatrici, che hanno rimarcato l’importanza dell’inclusione nelle

stesse attività di bambini/e con diverse origini socio-economiche al fine di moltiplicare e diversificare i modelli visibili per tutti/e i/le partecipanti.

*“Una piccola opportunità diciamo Ostia ce la offre nell’essere così spaccata...nel poter mescolare questi due ambienti perché siamo stati fortunati nell’avvicinare anche alcune famiglie che come livello sociale culturale sono quel piccolo gradino sopra rispetto altre di cui ci prendiamo cura... mi viene in mente una coppia di fratelli in particolare, un ragazzo e una ragazza, a cui vengono proposti dei buoni stimoli... questa è una buona opportunità anche mescolare alcune realtà alcune situazioni e sfruttare questi elementi come traino per le altre figure femminili in questo caso.” [Educatrice, Focus Group Educatori 3, 2020]*

Esiste, con poche eccezioni, una carenza di opportunità educative offerte nelle aree in cui si trovano i Punti Luce, fenomeno che si intreccia con una carenza di possibilità di trasporto per consentire agli/alle educatori/trici di recarsi presso istituti che offrono formazioni in altre parti della città. In nessuno di questi quartieri vi sono scuole superiori ma, nella maggioranza dei casi, sono presenti istituti professionali che offrono percorsi formativi incentrati prevalentemente sul settore del benessere e della ristorazione, che del resto costituiscono le opportunità menzionate con maggiore frequenza dagli/dalle intervistati/e, con l’eccezione di un contesto in cui è stato riferito un corso di grafica. La difficoltà di spostarsi dalla zona residenziale, la mancanza di modelli di ruolo che investono in percorsi scolastici e professionali e la carenza di infrastrutture educative o di ambienti sociali pubblici in grado di favorire gli incontri e lo scambio, e quindi la socialità spontanea, sono tutti fattori che influenzano la limitazione delle scelte dei/delle bambini/e.

*“Come conformazione questo è un quartiere antisociale. Nel senso che il punto luce e il campetto adiacente esterno di fatto anche fisicamente sono le uniche piazze del quartiere. Questo è un quartiere che ha strade e palazzi, non ha marciapiedi e non ha piazze non ha un giardino non ha un parco, per andare a un parco e avere una fontanella devi spostarti di chilometri...” [Educatore, Focus Group Educatori 3, 2020]*

Il miglioramento delle competenze degli/delle educatori/trici, sia in ambito formale che non formale, è stata la necessità indicata con maggiore frequenza dai/le partecipanti per quanto attiene alla promozione dello studio delle discipline STEM e dell’uso di strumenti digitali, come evidenziato anche dalle loro risposte alla “domanda finale” circa suggerimenti, raccomandazioni e richieste anonime indirizzate ai decisori politici.

*“Corsi di aggiornamento per tutti gli/le insegnanti sul “come” insegnare informatica e materie scientifiche.”*

*“Investire nella scuola e nella formazione degli insegnanti puntando su livelli di empatia.”*

*“Corsi di aggiornamento per tutti gli/le insegnanti sul “come” insegnare liber\* dagli stereotipi.”*

*“Ampliare l’offerta di percorsi di formazione per il personale, gli educatori che lavoro con i minori”*

*“Suggerirei di investire risorse in termini di finanziamenti e di personale scolastico e universitario, da dedicare a progetti finalizzati a promuovere lo studio delle STEM e la scelta di carriere da parte delle studentesse.”*

Anche la collaborazione con gli enti di formazione e le pubbliche autorità rappresenta un elemento cruciale, come messo in luce da diversi/e educatori/trici e insegnanti; in alcuni casi, esistono cooperazioni già avviate che hanno permesso di ottenere risultati positivi, mentre in altri casi si tratta di un’attività in corso che si trova ad affrontare difficoltà, talvolta per via della scarsità di risorse economiche, talvolta per mancanza di lungimiranza da parte degli attori politici.

Nel corso degli anni, i Punti Luce hanno consolidato un importante ruolo educativo per le comunità che li circondano, ruolo che è stato riconosciuto dai/dalle genitori/trici e dagli/dalle insegnanti che hanno preso parte allo studio: hanno adottato un approccio e svolto attività per mettere in discussione gli stereotipi di genere, con l’obiettivo di ridurre la tradizionale divisione delle mansioni lavorative e sviluppare l’accettazione della diversità, nonché finalizzate a incoraggiare l’uso di strumenti digitali e l’interesse per le materie scientifiche, tra cui laboratori di alfabetizzazione digitale e per stimolare la curiosità. Pur ammettendo che vi è ancora molto lavoro da fare, sia educatori/trici che insegnanti hanno riconosciuto l’esistenza di alcuni cambiamenti rispetto al passato, che la situazione sta cambiando e che, in alcuni casi, esistono giovani che hanno intrapreso percorsi positivi in modo inaspettato.

*“[...] Invece adesso abbiamo un nutrito gruppo di ragazzi che è iscritto dal liceo artistico, all’istituto alberghiero, al liceo scientifico... sì anche ai corsi per ristorazione, al corso di estetica e parrucchiera...però adesso per interesse. È cambiato. Dopo 10 anni, ma sta cominciando a cambiare.” [Educatrice, Focus Group Educatori 2, 2020]*

Guardando al futuro, educatori/trici e insegnanti hanno enfatizzato la necessità di lavorare insieme ai/alle ragazzi/e per migliorarne le conoscenze e la consapevolezza degli strumenti digitali, così come per sensibilizzare i/le genitori/trici per quanto riguarda gli sviluppi futuri del mercato del lavoro e il ruolo che in essi verrà ricoperto dalla tecnologia.

*“Adesso stiamo facendo un laboratorio metà online metà in presenza di new media literacy rivolto ad adolescenti e preadolescenti. Spiegare nonostante gli incontri vadano avanti che è qualcosa di più che cosa che ti serve per la tua vita anche se non hai la verifica il giorno dopo... e questo è importante anche perché per un percorso su STEM e digitale proposto al punto luce andrà tenuto in considerazione anche una sorta di educazione per la famiglia e non solo per il ragazzo perché questa non è una perdita tempo ma è uno strumento, un’apertura per il ragazzo.” [Educatrice, Focus Group Educatori 2, 2020]*

Allo stesso tempo hanno sottolineato la necessità di lavorare sulle competenze trasversali, le c.d. *human skill* o la capacità di sviluppare rapporti in gruppi di pari livello, in particolare dopo questo periodo prolungato di misure di restrizione, in modo da rendere il gruppo stesso un luogo di apprendimento anziché una fonte di “affaticamento”, per via della paura di esprimere la propria personalità o della mancanza di strumenti emotivi a sostegno delle relazioni.

Una riflessione specifica ha infine riguardato la necessità di migliorare e strutturare in modo maggiormente articolato il processo di orientamento formativo, sia all’interno che all’esterno degli istituti. Formazione e accompagnamento sono infatti necessari al fine di consentire a ragazzi e ragazze di scoprire le proprie predisposizioni e talenti per lo sviluppo personale, un orientamento non informativo, rispetto all’offerta educativa, ma formativo, che rappresenti un percorso di crescita oltre gli stereotipi e che permetta ai/alle bambini/e di superare gli ostacoli sulla strada della realizzazione personale.

*“Lavorerei sulla parte dell’orientamento che è data molte volte molto per scontata...le scuole fanno orientamento ma secondo me andrebbero riviste...le modalità di che cosa vuol dire orientamento da dove partiamo è molto importante...[dobbiamo lavorare con i bambini] per poter ribaltare il punto di vista per lavorare su ‘che cosa voglio fare’...o quantomeno a chiedersi se ce l’ho qualche competenza che nemmeno io sapevo di avere che mi può essere utile per magari non fare l’ingegnere, ma fare il grafico [ma per scelta].” [Educatrice, Focus Group Educatori 2, 2020]*

I messaggi dei/delle bambini/e ai decisori politici:

**“Potete darci dei libri che spiegano bene le cose?”** (Bambina, 9 anni)

**“Migliorare il wi-fi.”**  
(Bambina, 9 anni)

## Didattica a distanza: la sfida “positiva”

Nel 2020, la pandemia da COVID-19 e le relative misure di contenimento hanno sconvolto la vita quotidiana in tutto il mondo. Una delle prime misure introdotte in Italia per contrastare la diffusione del virus è stata l'interruzione delle lezioni scolastiche in presenza e l'attivazione della didattica a distanza a tutti i livelli del sistema educativo. Come esaminato nella prima parte del report, anche se il processo di digitalizzazione della scuola ha preso il via da alcuni anni, questa emergenza ha creato una necessità di ripensare tutte le fasi dei processi di insegnamento e apprendimento. Il bisogno di riorganizzare gli strumenti e il tempo di lezione ha rappresentato la maggiore sfida non solo per i/le docenti, ma anche per i/le bambini/e e i/le genitori/trici. Le opinioni raccolte da tutti i gruppi coinvolti nello studio sottolineano lo sforzo necessario per adattarsi alla “nuova situazione”, in particolar modo nelle prime settimane del periodo di lockdown.

*“La prima sfida è stata la formazione dei docenti, cioè i docenti erano anni che noi li formavamo...io mi occupo del digitale nell'istituto e nell'ambito, quindi...diciamo che gli insegnanti essendo costretti a questo utilizzo poi si sono attivati [...] il problema non è stato far usare i dispositivi digitali agli alunni, ma nel coinvolgere i genitori, perché loro le prime scuse che mettevano in luce è che non possedevano i dispositivi [...]”* [Insegnante maschio 3, 2020]

La questione della didattica a distanza è significativa per gli obiettivi dello studio, ragion per cui è stata introdotta un'attenzione specifica sia nei focus group svolti con genitori/trici e bambini/e, sia nelle interviste con gli/le insegnanti. È degno di nota il fatto che, in altre circostanze, la riflessione sull'uso degli strumenti digitali e la digitalizzazione dei processi educativi avrebbe una rilevanza significativamente minore per tutti i gruppi obiettivo.

Gli/Le insegnanti hanno elencato, in ordine, il carico di lavoro aggiuntivo che hanno dovuto svolgere: per prima cosa organizzare le lezioni online con nuovi strumenti e pertanto dedicare del tempo ad imparare ad usarli, in secondo luogo mantenere rapporti con gli studenti tramite telefoni cellulari e applicazioni di messaggistica, nonché comprendere le opportunità che questi strumenti offrono in termini di partecipazione a lezioni sincrone online o per lo svolgimento dei compiti a casa, e per ultimo riprogrammare il tempo di lezione tenendo conto delle necessità delle famiglie e dei/delle bambini/e, oltre che al fine di coordinare gli orari dei/delle docenti.

*“La sfida più grande è il fatto di riuscire a limitare il nostro ingaggio per riuscire a sopperire alla mancanza di formazioni, di competenze...so che siamo entrate tutte e tre in un loop in cui lavoravamo 10 – 12 ore al giorno...per riuscire a capire come usare i programmi, capire come registrare la lezione, correggere compiti e programmarli.”* [Insegnante femmina, 2020]<sup>lxxxix</sup>

Gli/Le insegnanti tendono poi ad avere diversi livelli di conoscenza e competenze nell'uso degli strumenti digitali, per cui le persone responsabili della digitalizzazione scolastica o con maggiore esperienza in questo ambito hanno parlato anche delle ore aggiuntive di lavoro dedicate ad aiutare i/le colleghi/e a ottenere una competenza adeguata circa l'uso di materiali e piattaforme digitali. È stato anche sottolineato il lavoro compiuto con i/le genitori/trici per l'accesso alla piattaforma scolastica e l'accompagnamento dei/delle bambini/e nella “nuova situazione di insegnamento”, in particolare per quanto riguarda gli alunni di scuola primaria. I/Le docenti hanno infine riferito che la presenza dei/delle genitori/trici durante le lezioni ha costituito un elemento di difficoltà aggiuntivo per via della loro diretta interazione nel contesto formativo, talvolta giungendo persino a criticare il modo che hanno gli/le insegnanti di rapportarsi con gli/le studenti/esse.

La mancanza di disponibilità degli idonei strumenti digitali è stata descritta dagli insegnanti come una difficoltà fondamentale di cui tenere conto nella prima fase del periodo di lockdown: alcuni/e studenti/esse non disponevano infatti né di tablet né di PC, per cui gli insegnanti responsabili della digitalizzazione scolastica e le amministrazioni degli

istituti, talvolta in coordinamento con i Punti Luce, hanno provveduto a fornire dei tablet agli alunni che ne avevano necessità. Nonostante gli sforzi compiuti, alcuni/e bambini/e e genitori/trici hanno riferito di continuare a fare uso del telefono cellulare per la partecipazione alle lezioni online. Anche l'inaffidabilità della connessione a Internet ha costituito un elemento di attenzione specifica per gli insegnanti. L'instabilità della connessione nel corso delle lezioni sincrone online è stata infatti sottolineata da insegnanti e alunni, al punto da impedire l'adeguata e piena partecipazione alla sessione a causa di interruzioni del segnale audio, video o del servizio di messaggistica. Come indicato nell'indagine ISTAT<sup>xc</sup> precedentemente menzionata nella prima parte del presente report, la mancanza di dispositivi digitali disponibili per le famiglie e di spazi adeguati all'interno dell'abitazione ha costituito una fonte di difficoltà descritta dai/dalle genitori/trici e dai/dalle bambini/e coinvolti/e nello studio. I/Le genitori/trici hanno sottolineato la necessità di coordinare i tempi per l'uso dei dispositivi e degli spazi domestici, in modo tale da consentire a tutti i/le bambini/e di seguire le lezioni online; si consideri infatti che la maggior parte delle famiglie hanno almeno due figli/e.

Insegnanti e alunni hanno spiegato che, nelle prime settimane del periodo di lockdown, non sono state organizzate lezioni sincrone online ma sono stati assegnati compiti che gli alunni hanno dovuto svolgere in autonomia. I/Le genitori/trici, in particolare le madri, che nella maggior parte dei casi ricoprono il ruolo di assistere i/le figli/e, e i/le bambini/e hanno espresso le difficoltà incontrate e gli sforzi compiuti al fine di prendere parte alle lezioni online e seguire le istruzioni per lo svolgimento delle mansioni assegnate. Soprattutto nel corso delle prime settimane, alcuni alunni hanno messo in rilievo di aver avuto un carico di lavoro eccessivo e come talvolta le attività da svolgere fossero oltremodo impegnative.

*“Non mi è piaciuta tanto questo periodo [della didattica a distanza]. Le insegnanti inviavano molto materiale, lezioni e video, ma non facevamo vere e proprie lezioni.”* [Bambina, Focus Group Prato, 2020]<sup>xcii</sup>

I/Le bambini/e hanno inoltre sottolineato le difficoltà connesse all'uso per l'intera giornata di dispositivi digitali per finalità di studio, esprimendo preoccupazione per i problemi di salute correlati all'affaticamento oculare e agli episodi di cefalea.

Genitori/trici e bambini/e avevano anche ampie prospettive circa il periodo di lockdown stesso e hanno discusso delle difficoltà per gli alunni correlate al fatto di non poter uscire di casa, svolgere le attività sportive e ricreative settimanali, recarsi presso il Punto Luce per fare i compiti o essere in classe con i compagni di scuola. I/le bambini/e hanno dichiarato, nello specifico, di sentire la mancanza di poter trascorrere del tempo con gli amici e di soffrire la noia correlata all'impossibilità di uscire di casa per un periodo di tempo tanto prolungato, mentre le madri hanno espresso preoccupazione per l'interruzione della vita quotidiana dei/delle figli/e e gli effetti psicologici che il periodo trascorso in casa senza poter uscire potrebbe avere sul loro sviluppo personale.

*“Mi è mancato vedere gli altri compagni e andare a scuola.”* [Bambina 4, Focus Group Ostia, 2020]<sup>xciii</sup>

Nonostante la fatica, gli ostacoli e le difficoltà che ha comportato, l'uso della didattica a distanza in modo massiccio e continuativo ha rappresentato un balzo in avanti nel processo di digitalizzazione della scuola e in termini di inclusione di strumenti digitali nel processo di insegnamento e apprendimento. Il fatto che si sia trattato di un cambiamento repentino e non il risultato di un percorso progressivo e continuativo suscita la domanda di cosa possa considerarsi un risultato acquisito e consolidato. Sarebbe possibile vedere perdurare questi effetti nel futuro, anche a seguito del venir meno della necessità della didattica a distanza per via del variare delle misure di contenimento. Nell'ambito del presente studio è significativo mettere in luce come tale “discontinuità” abbia consentito a insegnanti, bambini/e e

---

madri l'acquisizione o il consolidamento di nuove competenze digitali che, altrimenti, difficilmente avrebbero potuto essere acquisite in breve tempo.

La maggior parte degli insegnanti, delle madri e dei/delle bambini/e coinvolti/e nello studio ha affermato di aver appreso l'uso di nuove funzioni degli strumenti digitali e di aver svolto attività mai compiute in precedenza.

Soprattutto sono i/le docenti ad aver appreso nuove competenze digitali e aver iniziato a riflettere sul modo in cui è possibile usare gli strumenti digitali nella pratica dell'insegnamento, anche in presenza. I/Le bambini/e hanno appreso o consolidato l'utilizzo degli strumenti digitali in relazione all'apprendimento e hanno scoperto nuovi programmi; avendo incontrato difficoltà mai viste in precedenza, ciò in alcuni casi ha avuto l'effetto di stimolare il desiderio di migliorare le conoscenze sugli strumenti stessi e sulla capacità di utilizzarli in modo autonomo.

La didattica a distanza sembra pertanto essere stata una sfida che le scuole, gli insegnanti, i/le bambini/e e le loro famiglie sono stati in grado di accettare e superare.



## CONCLUSIONI E SUGGERIMENTI PER L'ESECUZIONE DEL PROGETTO

Il presente studio esplorativo ha costituito un tentativo di analizzare i fattori intersecanti a livello individuale, relazionale, sociale e strutturale che contribuiscono al divario di genere in ambito STEM attraverso una ricerca qualitativa con vari gruppi sociali: genitori/trici, educatori/trici, insegnanti e bambini/e. Pur rivelando un ampio ventaglio di tematiche, dai dati raccolti è stato possibile stabilire in modo chiaro che un'idea tradizionale del concetto di genere e i concetti associati di femminilità e mascolinità sono risultati identificabili in tutti i gruppi obiettivo, pur se applicati a diversi aspetti e in modo più o meno marcato. Nelle parole dei/delle genitori/trici, ad esempio, è emersa una netta divisione dei ruoli di genere, in cui le madri si occupano di buona parte delle mansioni quotidiane non solo relativamente alla cura fisica di figli e mariti, ma anche per quanto riguarda la supervisione degli studi dei/delle bambini/e e la soddisfazione di necessità specifiche, mentre sui padri ricade la responsabilità del sostentamento economico della famiglia per mezzo di un impiego retribuito, anche se questo aspetto è reso particolarmente difficile dalla situazione attuale di alti tassi di disoccupazione, viepiù aggravata dalla crisi da COVID-19.

Si tratta di una concezione binaria del genere che è stata riscontrata anche nei colloqui svolti con educatori/trici e insegnanti circa le pratiche e le relazioni educative; per quest'ultimo aspetto, ad esempio, le donne sono state considerate maggiormente empatiche e sensibili rispetto agli educatori maschi, associando questi ultimi in modo più marcato alla litigiosità, alla competitività e all'autoritarismo. L'idea della complementarità tra educatori/trici e insegnanti di sesso maschile e femminile ha portato all'idea comune del fatto che team misti potrebbero essere efficaci nell'esecuzione delle attività formative e di apprendimento nell'ambiente educativo, sia in ambito formale che non formale. La "composizione del team", in termini di attitudini e competenze dei membri e di rapporti interni, è stata una delle tematiche a cui è stata data maggiore rilevanza nelle conversazioni con questi gruppi obiettivo. Si tratta di un argomento introdotto anche in relazione alle competenze tecnologiche e digitali, in cui è stata perpetuata l'idea che gli educatori e gli insegnanti maschi siano più a proprio agio, interessati e competenti in queste aree. Non è possibile identificare un approccio unico alla composizione di genere del team, in quanto l'aspetto significativo è mettere in discussione l'idea che donne e uomini, in veste di educatori/trici e insegnanti, abbiano caratteristiche specifiche per via delle rispettive identità e ruoli di genere. Non tutti gli uomini e le donne svolgono il proprio mestiere nello stesso modo, anche se talvolta è possibile riconoscere caratteristiche associate all'identità di genere che confermano gli stereotipi esistenti.

Educatori/trici e insegnanti hanno preso atto degli stereotipi di genere nella propria socializzazione con la tecnologia e la sfera digitale, sottolineando l'importanza di non trasmettere tale visione alle generazioni più giovani. Nella parte

della ricerca svolta con i/le bambini/e, né i maschi né le femmine hanno sposato in modo esplicito gli stereotipi di genere, affermando invece che i ragazzi e le ragazze godono degli stessi diritti, senza specifiche differenze in termini di competenze; tuttavia, quando hanno espresso le proprie differenze collegate alle attività quotidiane e agli interessi in vista di un impiego futuro, è stato possibile identificare tendenze stereotipate di genere, in cui i ragazzi hanno un maggiore interesse per lo sport e la tecnologia e le ragazze per l'arte e le attività di cura della persona.

Esaminando in particolare lo studio delle discipline STEM e l'uso di dispositivi digitali da parte dei/delle bambini/e, sono emerse solo lievi variazioni per quanto riguarda l'utilizzo. Genitori/trici ed educatori/trici non hanno identificato differenze specifiche tra maschi e femmine in termini di utilizzo dei dispositivi digitali nel tempo libero: entrambi, infatti, usano principalmente telefoni cellulari e tablet per visitare i social media (Instagram, YouTube e TikTok), usufruire di videogiochi, guardare film o animazioni e scrivere messaggi. I ragazzi sembrano tuttavia essere più attirati dai videogiochi rispetto alle ragazze, mentre in queste ultime prevale l'uso dei social media. Bambini e bambine sembrano avere la medesima competenza (o mancanza di competenza) per quanto riguarda l'uso del personal computer: nella maggior parte dei casi, non dispongono di un PC a casa, per cui i/le giovani di entrambi i sessi appaiono poco abituati ad utilizzarlo, come indicati in modo specifico da parte degli insegnanti quando si è parlato delle attività tecnologiche svolte a scuola. La ridotta presenza di un PC nelle famiglie coinvolte in questo studio ha messo in luce la ridotta comprensione della sfera tecnologica e digitale nella società attuale all'interno della trasformazione digitale che sta avendo luogo. Le famiglie non sembrano essere pienamente consapevoli dell'impatto che la prevalenza della digitalizzazione avrà sul mercato del lavoro, con la richiesta di conoscenze digitali in svariati ambiti occupazionali, sia poco che altamente qualificati. Educatori/trici e insegnanti hanno messo in rilievo la necessità di lavorare sulle competenze umane, ossia *human skills* e mentalità di crescita, per motivare e dare a ragazzi e ragazze la possibilità di perseguire il proprio sviluppo personale, in particolare nel caso dei/delle giovani che vivono in contesti di povertà educativa.

Nell'ambito di questa analisi, l'aspetto che merita di ricevere maggiore attenzione è la scelta educativa di ragazze e ragazzi, così come il contesto da cui matura tale scelta. I dati raccolti mostrano che ragazzi e ragazze vengono orientati/e nelle proprie scelte educative e professionali in base a stereotipi di genere, come emerge nella maggior parte delle preferenze lavorative espresse dai/delle bambini/e e riferite dai/dalle genitori/trici. I dati qualitativi esplicativi raccolti nel presente studio mettono in luce la segregazione di genere tra i percorsi educativi e le professioni future dei/delle giovani, a conferma dei dati secondari quantitativi analizzati, sia a livello europeo che italiano<sup>xciii</sup>. Gli/le educatori/trici hanno infatti illustrato come le femmine tendano a prediligere gli istituti scolastici inerenti al settore socio-sanitario e dei servizi, mentre i maschi si sentono maggiormente attirati verso percorsi di

tipo tecnico e produttivo. Ciò è emerso anche nelle discussioni svolte con gli/le insegnanti, nell'ambito di una riflessione più approfondita correlata alla necessità di ripensare il processo di orientamento formativo tra la scuola secondaria di primo grado e gli istituti superiori. Nell'opinione degli/delle educatori/trici, le scelte stereotipate dal punto di vista del genere vengono create e rafforzate dai modelli sociali a cui i/le giovani sono esposti/e nelle comunità di origine, in cui le donne si dedicano alle attività domestiche e gli uomini hanno impieghi lavorativi poco qualificati. I/le bambini/e coinvolti/e nello studio e le loro famiglie sembrano inoltre avere un accesso e un'esposizione limitata alla tecnologia, e con ogni probabilità ciò influisce sul livello di confidenza che ragazzi e ragazze hanno con gli strumenti digitali e con il loro uso. Tale limitazione, unitamente allo svolgimento predominante di impieghi manuali da parte dei/delle genitori/trici, influenza quello a cui i/le bambini/e credono di poter aspirare e che, in particolare, preclude loro la scelta di una carriera in ambito STEM. Le possibilità formative offerte in queste comunità spesso sono solo di natura professionale e tecnica, e si avverte una carenza di strutture e risorse pubbliche che incoraggino la crescita socio-culturale delle generazioni più giovani. In questo caso, la situazione economica di provenienza si interseca con stereotipi di genere, impedendo a genitori/trici e figli/e di espandere i propri orizzonti fino all'opportunità dell'istruzione terziaria o, in generale, a un percorso formativo in istituti liceali a livello di scuola secondaria superiore.

I dati non consentono di identificare caratteristiche specifiche dei/delle giovani con un background migratorio, probabilmente per via del numero ridotto di partecipanti in generale e, in particolare, con tali caratteristiche. I/Le genitori/trici immigrati e i/le loro figli/e non appaiono essere meno aperti/e all'uso dei dispositivi digitali, che anzi usano con frequenza per mantenere il contatto con i familiari nel Paese di origine, e parlano dell'uso della tecnologia in termini positivi. Si deve tuttavia sottolineare come, in alcuni casi, gli/le educatori/trici abbiano fatto riferimento a questo aspetto come a un elemento che si interseca con la situazione economica e il genere, con conseguenze che con maggiore frequenza influiscono sulle scelte di vita delle ragazze rispetto ai ragazzi. Ciò è di particolare rilevanza nel caso di giovani di origine migrante provenienti da Paesi del Nord Africa, pur non essendo possibile generalizzare questi elementi in base al presente studio.

Questo studio esplorativo offre conoscenze nel campo in oggetto delucidando vari processi significativi che potrebbero e dovrebbero essere ulteriormente sviluppati in futuro. I dati raccolti avvalorano le tendenze generali descritte nell'analisi a tavolino in termini di divario per quanto riguarda inclinazioni, competenze, comportamenti e scelte tra ragazzi e ragazze, e allo stesso tempo mostrano le aperture che possono aiutare a superare gli stereotipi e gli elementi di discriminazione, ossia la consapevolezza dei "diritti di uguaglianza di genere" tra ragazze e ragazzi, il riconoscimento di pari competenze tra i sessi in matematica e nelle altre discipline STEM e la necessità che la cura

della famiglia sia condivisa tra uomini e donne. Comprendere appieno queste affermazioni, consolidarle e plasmare una più ampia panoramica di problemi e possibili soluzioni aiuterebbe i/le bambini/e a diventare adulti/e maggiormente consapevoli e li/le assisterebbe nelle loro scelte future. Le future ricerche dovrebbero mirare a includere un maggior numero di partecipanti, in particolar modo bambini/e e genitori/trici, per avvalorare i riscontri attinenti alle famiglie che prendono parte alle attività dei Punti Luce. Ottenere una migliore comprensione delle attività svolte presso i Punti Luce e la relativa cultura organizzativa aiuterebbe altresì ad avere una più ampia visione del loro lavoro nel contesto di riferimento; le madri e i padri che hanno preso parte a questo studio hanno riconosciuto in modo chiaro l'importanza di tali offerte, spesso esternando opinioni positive sui centri laddove possibile.

Come riassunto nell'ultima parte del report, il presente studio esplorativo ha esaminato la comprensione di come il genere interseca il background economico in contesti vulnerabili. Sulla base di più ampi dati qualitativi raccolti ed analizzati a livello europeo ed italiano<sup>xciv</sup>, il background socio-economico delle famiglie influenza fortemente le opportunità e le scelte future dei bambini/e, a causa della visione tradizionale dei ruoli di genere e la mancata conoscenza di possibilità di studio e di sviluppo professionale nella società del futuro.

## **Suggerimenti per l'esecuzione del progetto**

Grazie ai risultati del presente studio, una strategia di analisi GAP verrà attuata per l'integrazione dei riscontri principali nel piano di lavoro del progetto e nelle relative attività.

In questa sede vengono presentati suggerimenti che possano essere integrati nel piano e nelle attività di lavoro di vari gruppi obiettivo, ossia bambini/e, genitori/trici, educatori/trici e insegnanti, inclusi nello studio e nelle azioni del progetto. Sono state identificate diverse possibili strategie volte a condurre attività di progetto con una lente di genere, tra cui formazioni, attività di promozione della consapevolezza, attività volte a favorire cambiamenti sociali e comportamentali, in particolar modo per quanto riguarda atteggiamenti, norme, ruoli e responsabilità, e miglioramenti organizzativi ed ambientali. I suggerimenti mettono altresì in luce future opportunità di ricerca finalizzate ad approfondire le conoscenze e includere una più ampia e specifica visione dei differenti contesti.

Il primo suggerimento generale consiste nell'essere consapevoli della necessità di continuare a lavorare allo sviluppo e al consolidamento di una lente di genere e intersezionale di tutti gli/le attori/trici coinvolti/e nel progetto: dal team di progetto ai/beneficiari/e diretti/e fino a quelli/e indiretti/e, ossia genitori/trici, educatori/trici e bambini/e.

L'adozione di una lente di genere e intersezionale è un obiettivo a lungo termine che richiede una trasformazione

culturale che non può essere intesa come un processo lineare in cui compiere passi in avanti e indietro, in cui ogni persona e ogni gruppo di persone hanno modi differenti di agire a velocità diverse.

### **Attività formative rivolte ai/alle bambinile**

- Sviluppo e miglioramento delle competenze umane e digitali

L'apprendimento e il miglioramento congiunto di competenze relazionali, digitali e di una mentalità di crescita darà ai/alle bambini/e l'opportunità di interpretare in modo migliore e prendere decisioni consapevoli per quanto riguarda la loro vita attuale e futura.

- “Imparare ad imparare”

I/Le bambini/e avranno bisogno di essere motivati/e ad apprendere e ad imparare come imparare in modo autonomo al fine di poter sviluppare una visione positiva della propria educazione, così come sui motivi per investire in essa tempo ed energia. Stimolarne la curiosità sulle nuove scoperte e le conoscenze che possono trovare applicazione nella vita di tutti i giorni può offrire loro una percezione concreta dell'utilità dei processi di apprendimento e studio. Trasmettere un metodo di studio differenziato in base agli stili di apprendimento personali, influenzati dall'educazione e dalla socializzazione di genere, potrebbe promuoverne il coinvolgimento e la disponibilità a investire tempo ed energia nel perseguire percorsi educativi di più alto livello e maggiormente impegnativi.

- Sfera digitale, alfabetizzazione digitale e sicurezza online

Comprendere il modo in cui la sfera digitale e quella offline della vita e dell'identità personale si intersecano per creare un ambiente unico aiuterà a costruire la base per l'uso degli strumenti digitali e di Internet; inoltre, conoscere il funzionamento di quest'ultima e disporre di una padronanza di base della gestione dei mezzi di comunicazione e delle informazioni online è essenziale per promuovere sicurezza nelle interazioni, nelle comunicazioni e nella navigazione, su Internet ma anche nel mondo fisico. Il cyberbullismo e i discorsi d'odio online, anche per motivi di genere e intersezionali, sono strettamente collegati a fenomeni analoghi che hanno luogo al di fuori della sfera digitale, per cui partire da quest'ultimo ambiente può costituire una buona opportunità per creare modelli di relazioni non violente anche nella vita reale. Riflettere sulle conseguenze sociali e psicologiche degli episodi di cyberbullismo e di discorso d'odio può fungere da elemento di partenza per percorsi di apprendimento e cambiamenti in termini di maniere e modalità di tipo comportamentale, relazionale e comunicativo che influenzano sia la sfera digitale che

analogica dell'individuo. Episodi di discriminazione e violenza si verificano in entrambe le sfere e, nonostante il fatto che prendono forme diverse, creano situazioni di disagio e marginalizzazione in grado di influenzare il benessere psico-sociale di qualsiasi persona, in particolare per quanto riguarda i/le (pre)adolescenti. La prevenzione delle attività che costituiscono discorsi d'odio e lo svolgimento di workshop di contrasto delle dicerie possono fungere da esempi utili per la formazione contro questi fenomeni, prendendo in esame entrambe le sfere e le loro intersezioni.

- I modelli di ruolo di genere in ambito STEM (e la crescente rottura degli stereotipi da parte delle donne o dei membri di gruppi vulnerabili in generale)

Esempi di determinati comportamenti e decisioni, così come un uso corretto e inclusivo del linguaggio, sotto forma di testi e immagini visive, aiutano a creare modelli alternativi, più ampi e inclusivi per i/le bambini/e, che possono quindi immaginare meglio se stessi in scenari diversi da quelli che possono vedere nella vita quotidiana. Mettere in collegamento ragazzi e ragazze con un'ampia varietà di modelli di ruolo positivi e rompere gli stereotipi potrebbe moltiplicarne le scelte percepite in relazione al rispettivo futuro. Le attività di formazione sui modelli di ruolo e un'esplorazione di quelli che possono essere considerati "modelli positivi" e/o "pionieri" in un settore o in modo di pensare aiutano a sviluppare la consapevolezza circa gli stereotipi, i pregiudizi e le discriminazioni di genere nei nostri sistemi strutturali. Da programmi comprendenti queste due tipologie di attività potrebbe prendere spunto la creazione di una campagna social progettata dai/dalle giovani che vi prendono parte, rivolta ad esempio ai coetanei (*peer education*) o agli adulti (dialogo intergenerazionale) che vivono negli stessi contesti per offrire la loro prospettiva sul cambiamento socio-culturale e aprire un dialogo sulle tematiche sensibili all'interno della comunità (*empowerment* e agenti del cambiamento).

- Uguaglianza e diversità

Le attività svolte all'interno di workshop su argomenti quali stereotipi, pregiudizi, discriminazioni e diritti e che affrontano direttamente le tematiche dell'uguaglianza (di genere/intersezionale) e della diversità potrebbero contribuire a creare un ambiente inclusivo tra i pari età.

Ad esempio, potrebbe essere efficace affrontare stereotipi e pregiudizi relativi a:

- il ruolo femminile nella sfera privata, in modo da includere lo stereotipo dell'aspettativa (ruoli di genere) delle donne come principali responsabili delle attività di cura e delle mansioni domestiche, nonché l'idea che il desiderio di essere madre rappresenti un istinto "naturale" di ogni donna. Simmetricamente si dovrebbe

mettere in discussione l'idea che gli uomini abbiano responsabilità di cura limitate o non ne abbiano affatto per ripensare i ruoli di genere e la divisione delle mansioni;

- l'idea della mascolinità e della femminilità sulla base di un rapporto gerarchico e come caratteristiche strettamente associate, rispettivamente, all'uomo e alla donna, sviluppando invece il concetto dell'esistenza di diversi modi per "essere uomo o donna" e mettendo in discussione la concezione binaria di genere come convenzione.

Inoltre, affrontare le tematiche delle discriminazioni di genere/intersezionali (ad esempio nel mercato del lavoro o in ambito educativo) in modo correlato ai diritti offre un'opportunità di promuovere la consapevolezza del meccanismo delle disuguaglianze strutturali e, al contempo, le risorse e gli strumenti che le persone hanno a disposizione per superare e combattere tali disuguaglianze, al fine di evitare che possa instaurarsi un sentimento di frustrazione e impotenza, promuovendo invece un processo di *empowerment* e di attivazione per il cambiamento.

Infine, trattare di queste tematiche mettendo a confronto diversi contesti sociali e geografici potrebbe rappresentare una strategia finalizzata a mostrare le differenti condizioni di ragazze e ragazzi nelle varie aree del mondo, il modo in cui diversi strati di discriminazione si sovrappongono nei differenti territori (prospettiva intersezionale) e la possibilità del cambiamento.

- Orientamento formativo basato sul genere e la diversità e attività di *mentorship*

Ai/alle bambini/e dovrebbero essere offerte opportunità per usufruire di processi di accompagnamento nel proprio sviluppo educativo ed umano, con l'obiettivo di migliorarne la fiducia in sé e l'autostima e così promuoverne i talenti. Queste attività formative e di *mentorship* dovrebbero stimolare altresì la consapevolezza degli ostacoli che si possono incontrare, incoraggiando i/le bambini/e ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte, tuttavia con la conoscenza del fatto che il fallimento dipende non solo dalla scelta personale ma anche dai macroprocessi a livello strutturale. È opportuno sviluppare le attività tenendo conto del modo in cui gli stereotipi e le aspettative di genere influenzano le scelte educative di ragazzi e ragazze, ad esempio la propensione da parte di queste ultime verso la scelta di percorsi educativi e professionali nel settore del benessere e della cura. Le scelte personali non sono una questione di mera preferenza, in quanto il contesto socio-culturale influisce sulle percezioni e la valutazione che uno ha di sé; genitori/trici, educatori/trici e insegnanti influenzano fortemente il modo in cui i/le bambini/e percepiscono se stessi. L'autostima e la fiducia in sé dei/delle bambini/e vengono influenzate in contesti in cui gli "adulti", in particolare i/le genitori/trici, si arrendono all'idea dell'impossibilità della mobilità sociale e investono risorse limitate nel percorso educativo dei/delle propri/e figli/e.

### **Attività formative rivolte a educatori/trici e insegnanti**

- Sviluppo e miglioramento delle competenze umane e digitali

L'apprendimento e il miglioramento congiunto di competenze relazionali, digitali e di una mentalità di crescita darà agli/le educatori/trici e agli insegnanti l'opportunità di pianificare e gestire in modo migliore le attività educative rivolte ai/alle bambini/e circa gli stessi argomenti, promuovendo e integrando l'uso di strumenti di apprendimento sia online che offline.

- L'influsso della trasformazione digitale sulle attività educative

Il miglioramento delle conoscenze e competenze di educatori/trici e insegnanti ne amplierà la possibilità di trasmettere e insegnare ai/alle bambine come usare gli strumenti digitali in modo consapevole ed aiutarli/e a sfruttare appieno il potenziale digitale delle offerte educative e delle attività formative. Promuovere la confidenza che gli/le educatori/trici hanno con gli strumenti digitali nell'insegnamento e permettere l'esecuzione di esercizi con diverse app e strumenti di insegnamento digitale darebbe loro l'opportunità di diventare in prima persona modelli di ruolo e insegnare tramite il comportamento. Trattandosi di persone fondamentali nella vita dei/delle bambini/e, le loro azioni e percezioni riguardo il ruolo femminile nell'ambito ICT e delle tecnologie digitali influenzerebbero sia i ragazzi che le ragazze.

Data la resistenza e l'esitazione degli/delle educatori/trici, in particolare le donne, di cui si è parlato in precedenza, sarà fondamentale fornire orientamento e formazione agli/alle educatori/trici che li spingano ad apprendere, sperimentare e familiarizzare con diversi aspetti informatici. Sarebbe significativo altresì insegnare agli/alle educatori/trici il valore dell'ICT e l'uso di questi diversi strumenti e tematiche per l'ulteriore sviluppo educativo dei/delle giovani, ossia il motivo per cui per loro sono importanti le discipline STEM e in che modo gli/le educatori/trici possono veicolare questi messaggi alle ragazze e ai ragazzi.

- Metodologie e strumenti di apprendimento e insegnamento basati sul genere/intersezionali

Il consolidamento e il miglioramento dei metodi e strumenti creando o usando una lente di genere, così come affrontando tematiche di genere/intersezionali possono incrementare e rafforzare la diffusione di una lente di genere/intersezionale in modo trasversale nella pianificazione ed esecuzione delle attività. Possibili argomenti formativi comprendono un percorso di genere sulla riflessione del ruolo professionale, ossia come le caratteristiche individuali e del contesto influenzano e plasmano la pratica professionale ed educativa. Sarebbe anche utile integrare una prospettiva *gender-transformative* nella programmazione formativa e nelle relazioni educative, pensando al genere



nelle attività proposte in termini di contenuto e nel modo in cui vengono proposte, ad esempio dedicando attenzione specifica al linguaggio utilizzato, allo stile comunicativo e alle modalità relazionali tra i/le partecipanti.

- Uguaglianza e diversità

Le attività di formazione su argomenti quali stereotipi, pregiudizi, discriminazioni e diritti e che affrontano direttamente le tematiche dell'uguaglianza (di genere/intersezionale) e della diversità potrebbero contribuire a creare esercizi specifici con i/le bambini/e finalizzati a creare ambienti inclusivi. Le attività di formazione strutturate sugli stereotipi di genere costituiscono elementi fondamentali durante i quali si dovrebbe lavorare sugli stereotipi delle donne/ragazze e degli uomini/ragazzi, in modo da offrire ai/alle bambini/e l'opportunità di ripensare il ruolo di "maschio" e "femmina" e le relative mansioni, non sono per quanto riguarda l'ambito lavorativo ma anche nella sfera privata, con una prospettiva globale relativa al loro sviluppo personale.

- Una "comunità di pratica" sul genere, orientamento formativo basato sulla diversità e attività di *mentorship*

Il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado comporta implicazioni fondamentali per il mantenimento delle disuguaglianze dovute al background socio-economico della famiglia e al genere. Formazioni specifiche destinate ad educatori/trici e insegnanti che offrano indicazioni sul modo in cui promuovere l'autostima dei/delle bambini/e per mezzo di una lente di genere/intersezionale, sulla base di attitudini, preferenze e talenti, potrebbe promuovere una più ampia varietà di scelta per quanto riguarda i percorsi educativi e professionali scelti dai/delle giovani. La creazione di comunità di pratica potrebbe rappresentare un modo efficace per stimolare la condivisione delle necessità, degli ostacoli e delle risorse di cui gli/le educatori/trici hanno già fatto uso per accompagnare i/le bambini/e e le loro famiglie lungo lo sviluppo personale e di crescita.

### **Attività di promozione della consapevolezza rivolte ai genitori/trici**

- Trasformazione e strumenti digitali

Le attività di promozione delle competenze digitali e dell'alfabetizzazione in quest'ambito rivolte ai/alle genitori/trici sarebbero utili per migliorare la conoscenza delle implicazioni, sia positive che negative, della trasformazione digitale e la comprensione del fatto che, di per sé, gli strumenti digitali non sono "buoni" o "cattivi", in quanto ciò dipende dal modo in cui un adulto o un bambino ne fa uso. Con il rischio di comportamenti quali il *grooming* e altri pericoli che esistono nel mondo online, aiutare i/le bambini/e a individuarli, proteggere la propria privacy e prevenire situazioni a rischio potrebbe contribuire a migliorarne la fiducia in sé. Anche le attività di gioco e intrattenimento possono essere

fonti di insegnamento informale, ma è importante trovare il corretto equilibrio in termini di uso autonomo degli strumenti digitali.

- Sviluppo del/della bambino/a e orientamento formativo

Le attività di promozione della consapevolezza circa l'importanza del tenere conto dei talenti e delle preferenze dei/delle bambini/e nella loro scelta dei percorsi educativi e professionali, indipendentemente dal genere, sarebbero positive tanto quanto le informazioni sull'importanza di offrire una più ampia visione delle opportunità future, anche in contesti di limitazioni e ostacoli di tipo culturale ed economico. Le attività di promozione della consapevolezza e i workshop per i/le genitori/trici sulle norme discriminatorie di genere/intersezionali in merito al ruolo delle donne nella società, che spesso sono viste come le sole responsabili dell'accudimento dei/delle figli/e, aprirebbero un dialogo sugli sviluppi futuri e porterebbero a mettere in discussione i ruoli e le mansioni delle generazioni future di ragazzi e ragazze nella sfera privata, nel mercato del lavoro, nelle comunità e nei processi decisionali. Potrebbe essere utile discutere del valore della parità lavorativa di uomini e donne sia nella vita familiare che nella società, in modo da sfidare e modificare queste norme discriminatorie.

### **Interventi a livello ambientale e organizzativo**

- Relazioni e miglioramento del contesto locale

Scuole e centri educativi non formali, lavorando a livello del contesto in termini di cambiamento socio-culturale, possono colmare un importante vuoto nell'apertura di nuovi scenari, così come di diversi modi di pensare e di guidare i percorsi educativi dei/delle bambini/e. La povertà educativa e le risorse dedicate a contrastarla non si basano completamente sul successo o l'insuccesso scolastico, pur trattandosi di un fattore cruciale. Altri fattori altrettanto significativi nella prima infanzia sono correlati a opportunità di crescita culturale, relazionale, emozionale e creativa. Si tratta di opportunità "sociali" relative alla creazione di ambienti che consentano ai talenti e alle aspirazioni dei/delle giovani di prosperare<sup>xcv</sup> con attività pubbliche di promozione della consapevolezza.

Sarà necessario collaborare con gli enti pubblici e le famiglie al fine di superare gli stereotipi esistenti circa le comunità marginalizzate e investire risorse e tempi nello sviluppo e l'ampliamento delle opportunità di una scelta educativa a lungo termine per le generazioni più giovani.

- Composizione del team da una prospettiva di genere

Non è possibile identificare un approccio unico alla composizione di genere del team, in quanto l'aspetto significativo è mettere in discussione l'idea che donne e uomini, in veste di educatori/trici e insegnanti, abbiano caratteristiche specifiche per via delle rispettive identità e ruoli di genere. L'aspetto importante per quanto riguarda la composizione del team è la consapevolezza del discorso di genere che le persone elaborano e trasmettono per poter essere in grado di usarlo o di metterlo in dubbio per conseguire una migliore relazione educativa con i/le bambini/e e le loro famiglie, evitando che riproducano gli stereotipi di genere. Il team deve possedere la competenza per discutere la performatività e la rappresentazione di genere, plasmandola in attività di pianificazione e nell'approccio pedagogico. Vari elementi dovrebbero essere inoltre considerati in modo "intersezionale" per quanto riguarda la composizione di genere, tra cui le caratteristiche socio-culturali degli utenti, il contesto in cui opera il Punto Luce e il tipo di messaggio di genere che si desidera trasmettere, rassicurando una visione tradizionale o introducendo elementi per ripensare i ruoli e le aspettative di genere. Questo è un aspetto di particolare importanza nell'ambito della presente analisi e per la pianificazione di attività future.

### **Ulteriori ricerche**

- Ulteriori ricerche dovrebbero approfondire l'esplorazione delle intersezioni tra stereotipi di genere e migrazioni, così come tra stereotipi di genere e disabilità in contesti di povertà sociale ed economica, nonché il modo in cui tali fattori influenzano il metodo che le famiglie e i/le bambini/e adottano per compiere scelte educative e professionali. Per future ricerche su larga scala si dovrebbe inoltre prendere in considerazione se e come le diverse culture intendono il genere e le relazioni di genere e se e come ciò influisca sulle scelte educative e professionali. È possibile analizzare il modo in cui tali fattori influenzano le relazioni di genere all'interno delle famiglie, nei Punti Luce, a scuola e in gruppi di coetanei?
- Comprendere l'interpretazione che i/le bambini/e danno alla scienza offrirebbe maggiori spunti di riflessione per mettere in luce i fattori di attrazione e prevenzione nella scelta di determinati percorsi educativi rispetto ad altri. I/le bambini/e che hanno preso parte alla ricerca hanno dichiarato come nessuno di loro abbia scelto di voler diventare uno scienziato a causa della percezione del fatto che si tratta di un lavoro impegnativo e che bisogna impegnarsi a fondo per poter trovare impiego in questo ambito. In alcuni casi considerano questo lavoro come prestigioso ma non adatto a loro. Sarebbe interessante approfondire questa tematica per comprendere se si tratti di una questione di bassa autostima o se dipenda dal contesto socio-culturale che, nella maggior parte dei casi, attribuisce scarsa importanza all'istruzione.

## RIFERIMENTI

- Allegrini, A., Pellegrini, G. e Segafredo, C., (2015), 'Italian female and male students' choices: STEM studies and motivations', in Henriksen, E.K., Dillon, J. e Ryder, J. (a cura di), *Understanding student participation and choice in science and technology education*, Springer Netherlands, Dordrecht, pp. 297-313.  
<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-007-7793-4>
- Bello G. B., (2020), *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*. Franco Angeli, Milano.
- Bello G. B. e Mancini L., (2016), Talking about Intersectionality. Interview with Kimberlé W. Crenshaw. *Sociologia del diritto*, 2: 11-21.
- Bian L., Leslie S. J. e Cimpian A., (2017), Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, in *Science* 27 gennaio 2017: Vol. 355, edizione 6323, pp. 389-391: 10.1126/science.aah6524. Consultato all'indirizzo: <https://science.sciencemag.org/content/355/6323/389>
- Biemmi I., Leonelli S., (2017), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Camatta M., Destro S., Rapetti E., (2020), L'educazione, la cittadinanza e il mondo. L'Educazione alla Cittadinanza Globale ai tempi del Covid19, in *Il lavoro culturale*. Consultato all'indirizzo: <https://www.lavoroculturale.org/leducazione-la-cittadinanza-e-il-mondo/>
- Cohan D. J., (2020), Teaching in the New Normal. A professor addresses higher education during COVID-19, in *Psychology Today*. Consultato all'indirizzo: [https://www.psychologytoday.com/us/blog/social-lights/202003/teaching-in-the-new-normal?fbclid=IwAR3qzlv1x6hMRlFeNTBwHLEX\\_EBALQhYIxAi9\\_iVLIVVrVYaZMcSuNaC1M](https://www.psychologytoday.com/us/blog/social-lights/202003/teaching-in-the-new-normal?fbclid=IwAR3qzlv1x6hMRlFeNTBwHLEX_EBALQhYIxAi9_iVLIVVrVYaZMcSuNaC1M)
- Collins, Patricia H., & Sirma Bilge, (2016), *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press
- Crenshaw, Kimberlé W., (2011), Post Scriptum. In Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar e Linda Supik (a cura di), *Framing Intersectionality. Debate on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*. Farnham, Surrey: Ashgate
- Crenshaw, Kimberlé W., (1991), Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43: 1241-1299.
- EIGE, (2020), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-and-youthopportunities-and-risks-digitalisation>
- EIGE, (2020a), Gender Equality Index 2020. Italy. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20203344\\_mhag20018enn\\_002\\_0.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20203344_mhag20018enn_002_0.pdf)

EIGE, (2020b), Gender Equality Index 2020. Digitalisation and the future of work. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mhaf20001enn\\_002.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mhaf20001enn_002.pdf)

EIGE, (2019), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhael8101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhael8101enn_pdf.pdf)

EIGE, (2018), Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992\\_kina26893enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992_kina26893enn_pdf.pdf)

EIGE, (2017), Gender in employment. Consultato all'indirizzo: <https://eige.europa.eu/publications/gender-employment>

CE, Direzione generale Ricerca e innovazione, (2019), She figures 2018. Consultato all'indirizzo: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed-01aa75ed71a1>

EC, (2019a), DESI 2019 - Human Capital - Digital Inclusion and Skills. Consultato all'indirizzo: [https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc\\_id=59976](https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=59976)

CE, Direzione generale Istruzione, gioventù, sport e cultura (2020), McNally S., Gender Differences in Tertiary Education: What explains STEM Participation?. Consultato all'indirizzo: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33c86740-cd54-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-en>

CE, (2020a), Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025. Consultato all'indirizzo: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN>

CE, (2018), Human Capital Digital Inclusion and Skills. Digital Economy and Society Index Report 2018 Human Capital. Consultato all'indirizzo: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2DESIReportHumanCapitalpdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2DESIReportHumanCapitalpdf%20(1).pdf)

ENAR, (2017), S H A D O W REPORT Racism & Discrimination in Employment in Europe 2013-2017. Consultato all'indirizzo: [https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/shadowreport\\_2016x2017\\_long\\_final\\_lowres.pdf](https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/shadowreport_2016x2017_long_final_lowres.pdf)

ENAR, (2016), FORGOTTEN WOMEN: The impact of Islamophobia on Muslim women in Italy: Consultato all'indirizzo: [https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/forgotten\\_women\\_report\\_italy\\_-\\_final.pdf](https://www.enar-eu.org/IMG/pdf/forgotten_women_report_italy_-_final.pdf)

EURYDICE, (2020), The structure of the European education systems 2020/21, Schematic diagrams. Consultato all'indirizzo: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4784939-1f15-11eb-b57e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

Ferrera, M. (2008), Il fattore D: perché il lavoro delle donne farà crescere l'Italia - Milano : Mondadori, 2008.

Franchin A., (2020), Gli insegnanti alle prese con le lezioni a distanza, in Internazionale. Consultato all'indirizzo: <https://www.internazionale.it/notizie/anna-franchin/2020/04/02/scuola-coronavirus-lezioni>

Ghigi R., (2019), Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta, Il Mulino, Bologna.

Giancola O. e Colarusso S., (2020), Gender, Social Origins, and Educational Choices: How it really works, in Colombo M. e Salmieri L. (2020) The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy. ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA", Rome. Consultato all'indirizzo: [http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education\\_SDvolume.pdf](http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education_SDvolume.pdf)

Hillmert, S. (2015), Gender segregation in occupational expectations and in the labour market: international variation and the role of education and training systems, *Comparative Social Research*, Vol. 31, pp. 123-148. Consultato all'indirizzo: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0195-631020150000031005/full/html>

ILO, (2016), Women at Work: Trends, 2016, Ufficio Internazionale del Lavoro – Ginevra: ILO, 2016. Consultato da [https://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS\\_457317/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS_457317/lang--en/index.htm);

INVALSI, (2019), Rapporto nazionale Prove Invalsi 2019. Consultato all'indirizzo [https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf#page=3](https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf#page=3)

ISTAT, (2021), Il mercato del lavoro. Una lettura integrata. Consultato all'indirizzo [https://www.istat.it/it/files//2021/03/Mercato\\_lavoro\\_IV\\_trim\\_2020.pdf](https://www.istat.it/it/files//2021/03/Mercato_lavoro_IV_trim_2020.pdf)

ISTAT, (2021), RAPPORTO BES 2020: IL BENESSERE EQUO E SOSTENIBILE IN ITALIA. Consultato all'indirizzo: [https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES\\_2020.pdf](https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES_2020.pdf)

ISTAT (2020), Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi. Consultato all'indirizzo <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>

ISTAT, (2019), La cura: conciliare lavoro e famiglia (anno statistico 2018). Consultato all'indirizzo: <https://www.istat.it/it/files//2019/11/Report-Conciliazione-lavoro-e-famiglia.pdf>

ISTAT, (2019a), 2019 SDGs REPORT STATISTICAL INFORMATION FOR 2030 AGENDA IN ITALY. Consultato all'indirizzo: [https://www.istat.it/it/files/2019/08/SDGs-2019\\_inglese.pdf](https://www.istat.it/it/files/2019/08/SDGs-2019_inglese.pdf)

Macciantelli M., (2020), La scuola, prima e dopo il Covid-19, in Edscuola. Consultato all'indirizzo: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=126141>

Madichie, N. O., (2013), 'Sex in the kitchen: changing gender roles in a female-dominated occupation', International Journal of Entrepreneurship and Small Business, Vol. 18, n. 1, pp. 90-102. Consultato all'indirizzo: <https://doi.org/10.1504/IJESB.2013.050754>

Meotto M., (2020), Scuola e insegnamento a distanza ai tempi dell'emergenza, in Doppio Zero. Consultato all'indirizzo: <https://www.doppiozero.com/materiali/scuola-e-insegnamento-distanza-ai-tempi-dellemergenza>

Moiso V., (2020), Fare didattica tessendo relazioni, anche con la DAD, in Il lavoro culturale. Consultato all'indirizzo: <https://www.lavoroculturale.org/fare-didattica-tessendo-relazioni/>

OCSE, (2001), Understanding the Digital Divide. Consultato all'indirizzo: <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>

OCSE, (2018), Bridging The Digital Gender Divide Include, Upskill, Innovate. Consultato all'indirizzo: <http://www.oecd.org/digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf>

OCSE-PISA, (2018), Risultati PISA 2018. Consultato all'indirizzo: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Pigliapoco E., Sciapeconi I., (2020), Il digitale a scuola sì, la scuola in digitale meglio di no, in Erickson website. Consultato all'indirizzo: <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/riflessione-didattica-distanza-primaria/>

Reskin, B. F. e Bielby, D. D. (2005), A sociological perspective on gender and career outcomes, Journal of Economic Perspectives, Vol. 19, No 1, pp. 71-86. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/0895330053148010>

Save the Children, (2020), a cura di Vichi De Marchi, Con gli occhi delle bambine. Come le disuguaglianze di genere possono condizionare il futuro e lo sviluppo delle bambine e le adolescenti. Consultato all'indirizzo: [https://atlante.savethechildren.it/content2020/XI\\_Atlante\\_dell\\_infanzia-rischio-con\\_gliocchi\\_delle\\_bambine.pdf](https://atlante.savethechildren.it/content2020/XI_Atlante_dell_infanzia-rischio-con_gliocchi_delle_bambine.pdf)

Save the Children, (2018), Che genere di tecnologia? Ragazze e digitale tra opportunità e rischi. Consultato all'indirizzo: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/che-genere-di-tecnologie-ragazze-e-digitale-tra-opportunità-e-rischi>

Save the Children, (2018), Treccani, a cura di Cederna G. Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini

Save the Children, (2016), Ending Educational Poverty in Europe. Consultato all'indirizzo: [https://www.savethechildren.nl/sci-nl/media/Save-the-children/PDF/ending\\_educational\\_and\\_child\\_poverty\\_in\\_europe\\_02-12-2016.pdf](https://www.savethechildren.nl/sci-nl/media/Save-the-children/PDF/ending_educational_and_child_poverty_in_europe_02-12-2016.pdf)

Save the Children, (2014), Illuminiamo il futuro. La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Consultato all'indirizzo: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>

Villa P., (2021), La pandemia ha colpito il lavoro delle donne. Consultato all'indirizzo <https://www.ingenero.it/articoli/pandemia-ha-colpito-lavoro-donne>

## Webliography

EIGE, Gender Statistics Database:  
<https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs>

EUROSTAT  
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children\\_at\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion)

ISTAT  
<https://www.istat.it/it/archivio/254440>

MIUR  
<https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu>

Osservatorio Talents Venture  
<https://www.talentsventure.com/osservatorio/>

WORLD ECONOMIC FORUM  
<https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>



## NOTE

- <sup>i</sup> Save the Children, (2020), Con gli occhi delle bambine. Come le disuguaglianze di genere possono condizionare il futuro e lo sviluppo delle bambine e le adolescenti. Consultato all'indirizzo: [https://atlante.savethechildren.it/content2020/XI\\_Atlante\\_dell\\_infanzia-rischio-con\\_gliocchi\\_delle\\_bambine.pdf](https://atlante.savethechildren.it/content2020/XI_Atlante_dell_infanzia-rischio-con_gliocchi_delle_bambine.pdf)
- <sup>ii</sup> Cfr. MIUR <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu>; CE, Direzione generale Ricerca e innovazione, (2019), She figures 2018. Consultato all'indirizzo: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed-01aa75ed71a1>; ElGE, (2019) Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhae18101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhae18101enn_pdf.pdf)
- <sup>iii</sup> ElGE, (2019), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhae18101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhae18101enn_pdf.pdf); ElGE, (2020a), Indice sull'uguaglianza di genere 2020. Italia. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20203344\\_mhag20018enn\\_002\\_0.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20203344_mhag20018enn_002_0.pdf); Giancola O. e Colarusso S., (2020), Gender, Social Origins, and Educational Choices: How it really works, in Colombo M. e Salmieri L., (2020), The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy. ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA", Roma. Consultato all'indirizzo: [http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education\\_SDvolume.pdf](http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education_SDvolume.pdf)
- <sup>iv</sup> OCSE-PISA, (2018), Risultati PISA 2018. Consultato all'indirizzo: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>; cfr. MIUR <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu>; cfr. MIUR, (2018). Consultato all'indirizzo: <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu>
- <sup>v</sup> Save the Children, (2019), Il tempo dei bambini Atlante dell'infanzia a rischio. Consultato all'indirizzo: [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini\\_2.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini_2.pdf)
- <sup>vi</sup> Cfr. Istat, <https://www.istat.it/it/archivio/254440>
- <sup>vii</sup> Save the Children, (2014), Illuminiamo il futuro. La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Consultato all'indirizzo: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- <sup>viii</sup> Ibidem.
- <sup>ix</sup> Save the Children, Ending Educational Poverty in Europe, 2016. Consultato all'indirizzo: [https://www.savethechildren.nl/sci-nl/media/Save-the-children/PDF/ending\\_educational\\_and\\_child\\_poverty\\_in\\_europe\\_02-12-2016.pdf](https://www.savethechildren.nl/sci-nl/media/Save-the-children/PDF/ending_educational_and_child_poverty_in_europe_02-12-2016.pdf)
- <sup>x</sup> Cfr. Eurostat, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children\\_at\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion)
- <sup>xi</sup> Cfr. MIUR <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu>; CE, Direzione generale Ricerca e innovazione, (2019), She figures 2018. Consultato all'indirizzo: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed-01aa75ed71a1>; ElGE, Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action, 2019a. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhae18101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhae18101enn_pdf.pdf)
- <sup>xii</sup> Forum economico mondiale <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>
- <sup>xiii</sup> Save the Children, (2018), Che genere di tecnologia? Ragazze e digitale tra opportunità e rischi. Consultato all'indirizzo: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/che-genere-di-tecnologie-ragazze-e-digitale-tra-opportunità-e-rischi>
- <sup>xiv</sup> I Punti Luce di Save the Children sono spazi ad alta densità educativa, che sorgono nei quartieri e nelle periferie maggiormente svantaggiate delle città, per offrire opportunità formative ed educative gratuite a bambini e ragazzi.
- <sup>xv</sup> Collins, Patricia H., & Sirma Bilge, (2016) Intersectionality. Cambridge: Polity Press; Bello G. B. e Mancini L., (2016), Talking about Intersectionality. Intervista con Kimberlé W. Crenshaw. *Sociologia del diritto*, 2: 11-21.; Crenshaw, Kimberlé W., (2011), Post Scriptum. In Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar e Linda Supik (a cura di), *Framing Intersectionality. Debate on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- <sup>xvi</sup> Crenshaw, Kimberlé W., 1991. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43: 1241-1299.
- <sup>xvii</sup> Ibidem.
- <sup>xviii</sup> Per cercare gestire possibili inibizioni da parte delle ragazze in focus group misti, la ricercatrice-facilitatrice ha rivolto una particolare attenzione a stimolare il coinvolgimento di tutti i partecipanti. Non sono state inoltre poste domande dirette circa in merito ad argomenti sensibili, nel rispetto dei principi del GAP Analysis Toolkit di StC e della più recente letteratura in ambito sociologico (Guala 1993; Poggio 2015). Infine, sono stati coinvolti uno o due educatori con cui i ragazzi e le ragazze avevano sviluppato un buon rapporto nel corso delle attività precedenti svolte presso il Punto Luce.

<sup>xix</sup>GDPR (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27/04/16 (Regolamento generale sulla protezione dei dati), Direttiva 95/46/CE (Direttiva sulla protezione dei dati) e Decreto Legislativo italiano 196/2003 (Codice in materia di protezione dei dati personali). I dati sono conservati in modo sicuro in conformità all'informativa della privacy di Save the Children, basata sul regolamento europeo GDPR. La pubblicazione delle interviste non violerà l'eventuale riservatezza e/o anonimato richiesto.

<sup>xx</sup> La parità di genere si riferisce a "l'equità in termini di diritti, responsabilità e opportunità di donne e uomini, bambine e bambini. La parità non significa l'insussistenza di differenze tra uomini e donne, bensì il fatto che diritti, responsabilità ed opportunità di una persona non dipendono dal sesso alla nascita. La parità di genere implica tenere conto degli interessi, delle esigenze e delle priorità di uomini e donne, riconoscendo la diversità dei vari gruppi. La parità di genere non riguarda solo le donne ma anche gli uomini, che pertanto dovrebbero interessarsi ad essa e impegnarsi a fondo per renderla realtà. La parità tra uomini e donne è vista come una questione di diritti umani, così come condizione preliminare e indicatore di uno sviluppo sostenibile incentrato sulle persone."

Consultato all'indirizzo: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/concepts-and-definitions>

<sup>xxi</sup>Ufficio Internazionale del Lavoro – Ginevra: ILO, (2016), Women at Work: Trends 2016. Consultato all'indirizzo:

[https://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS\\_457317/lang-en/index.htm](https://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS_457317/lang-en/index.htm) M. Ferrera, (2008), Il fattore D: perché il lavoro delle donne farà crescere l'Italia - Milano: Mondadori, 2008.

<sup>xxii</sup> Obiettivo 4, Agenda 2030: Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

<sup>xxiii</sup> Obiettivo 5, Agenda 2030: Raggiungere l'uguaglianza di genere e l'empowerment di tutte le donne e le ragazze. Consultato all'indirizzo: <https://www.sdgfund.org/goal-5-gender-equality>.

<sup>xxiv</sup> Obiettivo 10, Agenda 2030: Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le Nazioni. Consultato all'indirizzo: <https://www.sdgfund.org/goal-10-reduced-inequalities>

<sup>xxv</sup> UE, (2020a), COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI. Un'Unione dell'uguaglianza: la parità di genere 2020-2025. Consultato all'indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN>

<sup>xxvi</sup> Save the Children, (2014), p. 4, Illuminiamo il futuro. La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Consultato all'indirizzo: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>

<sup>xxvii</sup> Pilastrini europei dei diritti sociali [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf).

<sup>xxviii</sup> EIGE, (2017), Gender in employment. Consultato all'indirizzo: <https://eige.europa.eu/publications/gender-employment>

<sup>xxix</sup> EIGE (2020), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-and-youthopportunities-and-risks-digitalisation>

<sup>xxx</sup> Ibidem, p.25.

<sup>xxxi</sup> EIGE, (2020), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-and-youthopportunities-and-risks-digitalisation>

<sup>xxxii</sup> Villa P., (2021), La pandemia ha colpito il lavoro delle donne. Consultato all'indirizzo <https://www.ingenere.it/articoli/pandemia-ha-colpito-lavoro-donne>

<sup>xxxiii</sup> EIGE, (2020), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-and-youthopportunities-and-risks-digitalisation>

<sup>xxxiv</sup> EIGE, (2018), Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992\\_kina26893enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992_kina26893enn_pdf.pdf)

<sup>xxxv</sup> Ibidem.

<sup>xxxvi</sup> Ibidem.

<sup>xxxvii</sup> Ibidem.

<sup>xxxviii</sup> EIGE, Gender Statistics Database: <https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs>

<sup>xl</sup> Il sistema educativo in Italia è composto da tre livelli di istruzione: in primo luogo la scuola dell'obbligo, composta da formazione primaria e secondaria di primo grado. Il secondo livello, di cui i primi due anni sono obbligatori, offre l'opportunità di scegliere tra istruzione secondaria di secondo grado, un programma generale che offre accesso al livello di educazione terziaria/liceo, e istruzione secondaria professionalizzante, un programma tecnico e professionale di preparazione all'accesso al mercato del lavoro che consente di accedere a corsi professionali di secondo livello o, a determinate condizioni, a corsi a ciclo breve a livello di istruzione superiore. L'educazione terziaria è costituita da programmi universitari e da istruzione di livello post-secondario erogata dagli istituti tecnici superiori. Consultato all'indirizzo: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en)

<sup>xli</sup> EIGE – gender statistics: <https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs>

<sup>xlii</sup> Biemmi I., Leonelli S., (2017), Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative, Rosenberg & Sellier, Torino; Ghigi R., (2019), Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta, Il Mulino, Bologna.

- <sup>xliii</sup> Hillmert, S. (2015), Gender segregation in occupational expectations and in the labour market: international variation and the role of education and training systems, *Comparative Social Research*, Vol. 31, pp. 123-148. Consultato all'indirizzo: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0195-63102015000031005/full/html>; EIGE, (2018), Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States, p. 65. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992\\_kina26893enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992_kina26893enn_pdf.pdf).
- <sup>xliiv</sup> Allegrini, A., Pellegrini, G. and Segafredo, C., (2015), 'Italian female and male students' choices: STEM studies and motivations', in Henriksen, E.K., Dillon, J. e Ryder, J. (a cura di), *Understanding student participation and choice in science and technology education*, Springer Netherlands, Dordrecht, pp. 297-313. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-007-7793-4>; EIGE, (2018), Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992\\_kina26893enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992_kina26893enn_pdf.pdf); Reskin, B. F. and Bielby, D. D. (2005), A sociological perspective on gender and career outcomes, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 19, No 1, pp. 71-86. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/0895330053148010>
- <sup>xli v</sup> EIGE, (2018), Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992\\_kina26893enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992_kina26893enn_pdf.pdf)
- <sup>xli vi</sup> Madichie, N. O., (2013), 'Sex in the kitchen: changing gender roles in a female-dominated occupation', *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 18, n. 1, pp. 90-102. Consultato all'indirizzo: <https://doi.org/10.1504/IJESB.2013.050754>
- <sup>xli vii</sup> EIGE, (2018), Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992\\_kina26893enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992_kina26893enn_pdf.pdf)
- <sup>xli viii</sup> Ibidem, p.71
- <sup>xli x</sup> Imdorf et al 2015 in EIGE, (2018), Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992\\_kina26893enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992_kina26893enn_pdf.pdf)
- <sup>i</sup> EIGE, (2018), Study and work in the EU: set apart by gender. Review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU Member States. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992\\_kina26893enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20173992_kina26893enn_pdf.pdf)
- <sup>ii</sup> Cfr. ISTAT, (2019), La cura: conciliare lavoro e famiglia (anno statistico 2018). Consultato all'indirizzo: <https://www.istat.it/it/files//2019/11/Report-Conciliazione-lavoro-e-famiglia.pdf>
- <sup>iii</sup> Save the Children, (2020), Le equilibriste: la maternità in Italia, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/leequilibriste-la-maternita-in-italia-2020>
- <sup>iiii</sup> Save the Children, (2020), Con gli occhi delle bambine. Come le disuguaglianze di genere possono condizionare il futuro e lo sviluppo delle bambine e le adolescenti. Consultato all'indirizzo: [https://atlante.savethechildren.it/content2020/XI\\_Atlante\\_dell\\_infanzia-rischio-con\\_gliocchi\\_delle\\_bambine.pdf](https://atlante.savethechildren.it/content2020/XI_Atlante_dell_infanzia-rischio-con_gliocchi_delle_bambine.pdf); ISTAT, (2021), RAPPORTO BES 2020: IL BENESSERE EQUO E SOSTENIBILE IN ITALIA. Consultato all'indirizzo: [https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES\\_2020.pdf](https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES_2020.pdf)
- <sup>liv</sup> CE, Direzione generale Istruzione, gioventù, sport e cultura (2020), McNally S., Gender Differences in Tertiary Education: What explains STEM Participation? Consultato all'indirizzo: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33c86740-cd54-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-en>
- <sup>lv</sup> Cfr. <https://www.talentsventure.com/osservatorio/>, 2020.
- <sup>lvi</sup> CE, Direzione generale Ricerca e innovazione, (2019), She figures 2018. Consultato all'indirizzo: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed-01aa75ed71a1>
- <sup>lvii</sup> CE, (2020a), Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025. Consultato all'indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN>
- <sup>lviii</sup> CE, Direzione generale Ricerca e innovazione, (2019), She figures 2018. Consultato all'indirizzo: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed-01aa75ed71a1>
- <sup>lix</sup> Ibidem.
- <sup>lxi</sup> OCSE, (2001), Understanding the Digital Divide, p. 5. Consultato all'indirizzo: <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>
- <sup>lxii</sup> OCSE, (2018), Bridging The Digital Gender Divide Include, Upskill, Innovate. Consultato all'indirizzo: <http://www.oecd.org/digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf>
- <sup>lxiii</sup> EIGE, (2020), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-and-youthopportunities-and-risks-digitalisation>; EIGE (2019), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhae18101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhae18101enn_pdf.pdf); Save the Children, (2018), Che genere di tecnologia? Ragazze e digitale tra opportunità e rischi. Consultato all'indirizzo: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/che-genere-di-tecnologie-ragazze-e-digitale-tra-opportunita-e-rischi>
- <sup>lxiv</sup> EIGE (2019), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action, p. 25. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhae18101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhae18101enn_pdf.pdf)
- <sup>lxv</sup> EIGE (2019), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhae18101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhae18101enn_pdf.pdf)

- <sup>lxvi</sup> CE, (2018), Human Capital Digital Inclusion and Skills. Digital Economy and Society Index Report 2018 Human Capital. Consultato all'indirizzo: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2DESIReportHumanCapitalpdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2DESIReportHumanCapitalpdf%20(1).pdf)
- <sup>lxvii</sup> EIGE (2019), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhael8101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhael8101enn_pdf.pdf)
- <sup>lxviii</sup> Save the Children, (2020), Con gli occhi delle bambine. Come le disuguaglianze di genere possono condizionare il futuro e lo sviluppo delle bambine e le adolescenti. Consultato all'indirizzo: [https://atlante.savethechildren.it/content/2020/XI\\_Atlante\\_dell\\_infanzia-rischio-con\\_gli\\_occhi\\_delle\\_bambine.pdf](https://atlante.savethechildren.it/content/2020/XI_Atlante_dell_infanzia-rischio-con_gli_occhi_delle_bambine.pdf); INVALSI (2019), "Rapporto nazionale Prove Invalsi 2019", luglio 2019, [https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf#page=3](https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf#page=3)
- <sup>lxix</sup> Bian L., Leslie S. J. and Cimpian A. (2017), Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, in Science 27 Jan 2017: Vol. 355, edizione 6323, pp. 389-391: 10.1126/science.aah6524. Consultato all'indirizzo: <https://science.sciencemag.org/content/355/6323/389>
- <sup>lxx</sup> Ibidem.
- <sup>lxxi</sup> Save the Children, (2020), Con gli occhi delle bambine. Come le disuguaglianze di genere possono condizionare il futuro e lo sviluppo delle bambine e le adolescenti. Consultato all'indirizzo: [https://atlante.savethechildren.it/content/2020/XI\\_Atlante\\_dell\\_infanzia-rischio-con\\_gli\\_occhi\\_delle\\_bambine.pdf](https://atlante.savethechildren.it/content/2020/XI_Atlante_dell_infanzia-rischio-con_gli_occhi_delle_bambine.pdf)
- <sup>lxxii</sup> INVALSI è la sigla dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, l'ente che gestisce il sistema di monitoraggio degli obiettivi formativi degli studenti di diversi livelli scolastici nell'ambito della lingua italiana e della matematica. I dati presentati nel testo si riferiscono ai risultati delle prove di matematica svolte in scuole secondarie di secondo grado.
- <sup>lxxiii</sup> ISTAT, (2021), Rapporto BES 2020: Il Benessere Equo E Sostenibile In Italia. Consultato all'indirizzo: [https://www.istat.it/it/files/2021/03/BES\\_2020.pdf](https://www.istat.it/it/files/2021/03/BES_2020.pdf)
- <sup>lxxiv</sup> Giancola O. e Colarusso S., (2020) Gender, Social Origins, and Educational Choices: How it really works, in Colombo M. e Salmieri L. (2020) The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy. ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA", Roma. Consultato all'indirizzo: [http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education\\_SDvolume.pdf](http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education_SDvolume.pdf); Giancola O. e Salmieri L., (2020) Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti, Carocci Editore.
- <sup>lxxv</sup> Gli studi si basano un'analisi quantitativa dei dati provenienti dal Programma per la valutazione internazionale dell'allievo (PISA) condotto dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) in Italia a partire dal 2000. La banca dati comprende il rendimento degli studenti, di 15 anni di età, sulle conoscenze e le competenze nell'ambito della lettura, della matematica e della scienza, così come variabili attinenti al loro background e al contesto economico e socio-culturale, così come informazioni sulla motivazione nella scelta da parte dei genitori del tipo di scuola per i figli.
- <sup>lxxvi</sup> Giancola O. e Colarusso S., (2020), p.104 Gender, Social Origins, and Educational Choices: How it really works, in Colombo M. e Salmieri L. (2020) The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy. Associazione "Per Scuola Democratica", Roma. Consultato all'indirizzo: [http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education\\_SDvolume.pdf](http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education_SDvolume.pdf);
- <sup>lxxvii</sup> Camatta M., Destro S., Rapetti E., (2020), L'educazione, la cittadinanza e il mondo. L'educazione alla Cittadinanza Globale ai tempi del Covid19, in Il lavoro culturale. Consultato all'indirizzo: <https://www.lavoroculturale.org/educazione-la-cittadinanza-e-il-mondo/>
- <sup>lxxviii</sup> ISTAT (2020), Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi, dati raccolti nel periodo 2018-2019;
- <sup>lxxix</sup> Pigliapoco E., Sciapecconi I., (2020), Il digitale a scuola sì, la scuola in digitale meglio di no, in Erickson website. Consultato all'indirizzo: <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/riflessione-didattica-distanza-primaria/>
- <sup>lxxx</sup> EIGE (2019), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhael8101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhael8101enn_pdf.pdf)
- <sup>lxxxi</sup> Cohan D. J., (2020), Teaching in the New Normal. A professor addresses higher education during COVID-19, in *Psychology Today*. Consultato all'indirizzo: [https://www.psychologytoday.com/us/blog/social-lights/202003/teaching-in-the-new-normal?fbclid=IwAR3qzlv1x6hMRlFeNTBwHLEX\\_EBALQhY1xAi9\\_iVLIVrVYyZMcSuNaCIM](https://www.psychologytoday.com/us/blog/social-lights/202003/teaching-in-the-new-normal?fbclid=IwAR3qzlv1x6hMRlFeNTBwHLEX_EBALQhY1xAi9_iVLIVrVYyZMcSuNaCIM); Franchin A., (2020), Gli insegnanti alle prese con le lezioni a distanza, in Internazionale. Consultato all'indirizzo: <https://www.internazionale.it/notizie/anna-franchin/2020/04/02/scuola-coronavirus-lezioni>;
- Macciantelli M. (2020), La scuola, prima e dopo il Covid-19, in Edscuola. Consultato all'indirizzo: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=126141>
- Meotto M., (2020), Scuola e insegnamento a distanza ai tempi dell'emergenza, in Doppio Zero. Consultato all'indirizzo: <https://www.doppiozero.com/materiali/scuola-e-insegnamento-distanza-ai-tempi-dellemergenza>; Moiso V., (2020), Fare didattica tessendo relazioni, anche con la DAD, in Il lavoro culturale. Consultato all'indirizzo: <https://www.lavoroculturale.org/fare-didattica-tessendo-relazioni/>
- <sup>lxxxii</sup> Una di loro è una madre single con due figli adolescenti che lavora occasionalmente come mediatrice presso il tribunale locale.
- <sup>lxxxiii</sup> La pratica del grooming costituisce un tipo di abuso in cui un adulto stabilisce un collegamento emotivo e un rapporto (spesso online) con un bambino o un ragazzo nel tentativo di manipolarlo e approfittarne.
- <sup>lxxxiv</sup> Paragrafo: Livello individuale: organizzazione familiare e ruoli di genere.
- <sup>lxxxv</sup> I Punti Luce coinvolti nella ricerca sono situati a: Bari, Genova, Milano Giambellino, Napoli Barra, Prato, Roma Ostia, Roma Ponte di Nona, Roma Torre Maura, Palermo Zen, Palermo Zisa, Torino e Udine.

<sup>lxxxvi</sup> Come si è visto nella prima parte del report, il settore educativo è a prevalente presenza femminile e questo aspetto forma parte del discorso sviluppato nel corso del presente studio in termini di educazione di genere, riproduzione degli stereotipi e relazione educativa di genere.

<sup>lxxxvii</sup> Il ruolo del padre è inteso come quello più autoritario e autorevole in un rapporto educativo.

<sup>lxxxviii</sup> Per una più profonda comprensione dei contesti in cui i Punti Luce svolgono il proprio lavoro e le attività, è possibile fare riferimento all'Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini", a cura di Save the Children e Treccani – La cultura Italiana, 2018. Le periferie sono definite come luoghi marginali dal punto di vista sociale, culturale, economico e politico, in cui la dimensione strutturale si interseca con quella sociologica per creare o rafforzare condizioni vulnerabili in grado di impedire ai bambini di esercitare i propri diritti educativi, così come di accedere allo sviluppo personale e professionale.

<sup>lxxxix</sup> "La sfida più grande è il fatto di riuscire a limitare il nostro ingaggio per riuscire a sopperire alla mancanza di formazioni, di competenze...so che siamo entrate tutte e tre in un loop in cui lavoravamo 10 – 12 ore al giorno...per riuscire a capire come usare i programmi, capire come registrare la lezione, correggere compiti e programmarli." [Insegnante femmina, 2020].

<sup>xc</sup> ISTAT (2020), Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi. Consultato all'indirizzo <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>.

<sup>xc</sup> "Non mi è piaciuta tanto questo periodo [della didattica a distanza]. Le insegnanti inviavano molto materiale, lezioni e video, ma non facevamo vere e proprie lezioni." [Bambina, Focus Group Prato, 2020].

<sup>xcii</sup> "Mi è mancato vedere gli altri compagni e andare a scuola." [Bambina 4, Focus Group Ostia, 2020].

<sup>xciii</sup> EIGE, (2019), Gender equality and youth: opportunities and risks of digitalisation. Beijing Platform for Action. Consultato all'indirizzo: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287\\_mhael8101enn\\_pdf.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20194287_mhael8101enn_pdf.pdf); Giancola O. e Colarusso S. (2020) Gender, Social Origins, and Educational Choices: How it really works, in Colombo M. e Salmieri L. (2020) The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological Research in Italy. ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA", Roma. Consultato all'indirizzo:

[http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education\\_SDvolume.pdf](http://www.learning4.it/wp-content/uploads/2020/11/the-education-of-gender-The-gender-of-education_SDvolume.pdf)

<sup>xciv</sup> OCSE-PISA, (2018), Risultati PISA 2018. Consultato all'indirizzo: <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu> <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>; Cfr. MIUR, (2018). Consultato all'indirizzo:

<https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu>

<sup>xcv</sup> Save the Children, (2020), Con gli occhi delle bambine. Come le disuguaglianze di genere possono condizionare il futuro e lo sviluppo delle bambine e le adolescenti, p. 109. Consultato all'indirizzo: [https://atlante.savethechildren.it/content2020/XI\\_Atlante\\_dell\\_infanzia-rischio-con\\_gliocchi\\_delle\\_bambine.pdf](https://atlante.savethechildren.it/content2020/XI_Atlante_dell_infanzia-rischio-con_gliocchi_delle_bambine.pdf)

---

**Noi di Save the Children vogliamo che ogni bambino abbia un futuro.**

**Lavoriamo ogni giorno con passione, determinazione e professionalità in Italia e nel resto del mondo per dare ai bambini l'opportunità di nascere e crescere sani, ricevere un'educazione ed essere protetti.**

**Quando scoppia un'emergenza, siamo tra i primi ad arrivare e fra gli ultimi ad andare via.**

**Collaboriamo con realtà territoriali e partner per creare una rete che ci aiuti a soddisfare i bisogni dei minori, garantire i loro diritti e ascoltare la loro voce.**

**Miglioriamo concretamente la vita di milioni di bambini, compresi quelli più difficili da raggiungere.**

**Save the Children, da oltre 100 anni, lotta per salvare i bambini a rischio e garantire loro un futuro.**



**Save the Children**

**Save the Children Italia Onlus**

Piazza di San Francesco di Paola, 9

00184 Roma

Tel: (+39) 06.480.700.1

Fax: (+39) 06.480.700.39

info.italia@savethechildren.org

**savethechildren.it**