

# Ragazze in azienda: tentativi di biografie formative e professionali oltre le rappresentazioni e i destini di genere

## Young Women redefining formative and professional Journeys: Challenging Gender Stereotypes and Career Trajectories

Cinzia Zadra

Libera Università di Bolzano | [cinzia.zadra@unibz.it](mailto:cinzia.zadra@unibz.it)

### SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

#### ABSTRACT

Questo contributo presenta alcune riflessioni sui dati di una ricerca concernente le esperienze di tirocinio di ragazze liceali in aziende di ambito STEM. Viene delineata una linea di ricerca per inquadrare i processi di orientamento alla formazione e al lavoro in chiave di genere restituendo le scelte formative e professionali delle ragazze al discorso pubblico senza relegarle a scelta personale e soggettiva. Servono parole, persone, riflessioni, proposte condivise e alleanze formative che permettano alle ragazze di immaginare e coltivare con consapevolezza progetti di vita, rielaborando e trasformando i riferimenti tradizionali spesso ancora invisibili.

This contribution presents some reflections on the research data about STEM internship experiences of secondary school girls. A line of research is outlined to frame training and work orientation processes from a gender perspective by returning girls' education and career choices to the public discourse without relegating them to personal and subjective choice. We need words, people, reflections, shared proposals, and educational partnerships that enable girls to imagine and cultivate projects with awareness, reframing and transforming traditional references that are often still invisible.

#### KEYWORDS

PCTO | Divario di genere | STEM | Vignette fenomenologiche | Dialoghi riflessivi | Alleanze formative  
PCTO | Gender gap | STEM | Phenomenological vignettes | Reflective dialogues | Educational alliances

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

**Citation:** Zadra, C. (2023). Ragazze in azienda: tentativi di biografie formative e professionali oltre le rappresentazioni e i destini di genere. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 136-140. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-26>.

**Corresponding Author:** Cinzia Zadra | [cinzia.zadra@unibz.it](mailto:cinzia.zadra@unibz.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-26

## 1. Formazione e divario di genere

Il discorso sulle professioni e sulle competenze del futuro richiede di affrontare in modo esplicito la questione della disparità di genere nei percorsi di orientamento e preparazione al mondo del lavoro proposti nelle scuole secondarie di secondo grado.

I percorsi formativi delle ragazze sono spesso caratterizzati da risultati migliori rispetto a quelli dei loro coetanei maschi, ma, dopo la laurea, in Italia, si evidenzia una forte disparità di genere: le donne hanno più problemi a inserirsi nel mondo del lavoro e il tasso di occupazione femminile, ad un anno dalla laurea, è pari al 55,7% mentre quello maschile è del 75,8% (Istat, 2022). Una delle ragioni che spiega questa situazione è sicuramente il fatto che le ragazze hanno scelto percorsi di studi meno promettenti in termini di occupazione, rispetto a quelli legati alle discipline STEM (scienze, tecnologie, ingegneria e matematica) a causa di percezioni sociali, scelte stereotipate e mancanza di fiducia nelle proprie capacità (OECD, 2021a; OECD, 2021b).

Le esperienze di orientamento vanno pertanto indagate anche dalla prospettiva del genere scavalcando orizzonti di neutralità e discorsi meramente procedurali. Mettere al centro il fatto che i condizionamenti e gli stereotipi culturali di genere hanno un impatto fortissimo sulle scelte formative e professionali necessita una ricognizione culturale e sociale della rappresentazione dei percorsi professionali (Venera, 2014; Leonelli & Biemmi, 2016; Padoan, 2020), ma anche indagini che approfondiscano in particolare i vissuti delle ragazze (Poggio, Reale & Tuselli, 2022).

Il grado di istruzione e formazione conseguito in Italia è fortemente correlato al retroterra sociale e socioeconomico, alla provenienza geografica e anche al genere (Istat, 2022). Il nostro Paese è distante dalle medie europee relative alle quote di diplomati e laureati e la pandemia del 2020 ha determinato un'ulteriore battuta di arresto. Gli indicatori che monitorano il raggiungimento di un grado di istruzione adeguato fanno riferimento alla percentuale di persone di 25/64 anni che raggiunge un titolo di studio secondario e alla percentuale di chi, nella fascia di età dei 30/34 anni, è in possesso di un titolo di istruzione terziaria. Il 65,3% delle donne italiane (tra i 24 e i 64 anni) ha almeno un diploma superiore e tra gli uomini la quota di diplomati è ancora più bassa, il 60,1%, mentre le medie europee indicano che l'80% delle donne e il 78,6% degli uomini sono diplomati (Istat, 2022).

## 2. Esperienze formative ed orientative e discipline STEM

La grande differenza tra maschi e femmine inizia in Italia già precedentemente al conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado per continuare poi negli studi universitari. Il 57,7% delle studentesse che si sono diplomate nel 2019 si sono poi iscritte a un percorso di studi a livello terziario contro il 45,1% degli studenti maschi (Istat, 2022).

In realtà, in quasi tutti i Paesi dell'Unione Europea sono le donne a conseguire più frequentemente un titolo terziario. Ma questo primato femminile sembra offuscarsi quando si entra nel dettaglio delle discipline STEM: a livello europeo e italiano abbiamo un forte divario di genere fra chi consegue un titolo terziario STEM, con un valore doppio per i maschi rispetto alle femmine (il 2,8% contro l'1,4%) (Istat, 2022).

Le differenze di genere a scapito delle ragazze nella partecipazione a percorsi di formazione STEM iniziano molto presto nella carriera scolastica, diventando più evidenti tra la prima e la seconda adolescenza quando le ragazze sembrano perdere interesse nelle materie STEM (OECD, 2021a).

I fattori che determinano la partecipazione, i risultati e la progressione delle ragazze e delle donne negli studi e nelle carriere STEM sono molteplici e interessano la dimensione individuale, familiare, scolastica e sociale. La qualificazione e le capacità didattico-pedagogiche di insegnanti di scienze e matematica possono influire sul rendimento e sull'impegno delle ragazze nelle materie STEM e condizionare motivazione e interesse a intraprendere questo tipo di carriere. Secondo alcuni studi le insegnanti donne di materie STEM sembrano rappresentare un esempio positivo e contribuire a sostenere le ragazze nel superamento di dinamiche di genere. Anche le opportunità di fare esperienze reali con le materie STEM, tra cui i tirocini e le esperienze di lavoro organizzate dalle scuole e i processi di mentoring, contribuiscono a destare e mantenerne interesse per gli ambiti STEM (UNESCO, 2017).



Il miglioramento dei risultati scolastici in scienze e matematica rilevato tra gli anni 1995 e 2015 dall'indagine TIMSS è stato accompagnato infatti dalla riorganizzazione degli ambienti scolastici, dalla formazione continua degli insegnanti e da atteggiamenti più positivi nei confronti della matematica e delle scienze (UNESCO, 2017). Alle ragazze andrebbero quindi forniti maggiori feedback costruttivi e formativi sulle loro prestazioni, concentrando l'attenzione sui processi e sulle strategie messe in moto nello studio e sull'impegno profuso. Una strategia cruciale è stata individuata nella promozione di ambienti di apprendimento che stimolano curiosità e promuovono interessi per materie STEM attraverso progetti, tirocini, compiti innovativi e l'uso della tecnologia in contesti di apprendimento che permettono di fare esperienze differenziate, che integrano questioni scientifiche e sociali e implicano un'esperienza del mondo reale in processi di pratica, riflessione e concettualizzazione (WEF, 2021).

### 3. Co-esperienze di tirocini in azienda

I percorsi di orientamento che prevedono una focalizzazione sulle esperienze di apprendimento basate sul lavoro sono stati sperimentati nei licei della provincia di Bolzano già a partire dal 2010, anticipando le esperienze di alternanza scuola lavoro e i PCTO. Valorizzando le sinergie con il territorio e i modelli e le esperienze della formazione duale delle scuole professionali provinciali, i tirocini formativi sono stati introdotti per dare vita a effettive possibilità di potenziamento delle competenze trasversali e di percorsi di esplorazione professionale e di orientamento, fondati sulla consapevolezza dei talenti e delle capacità, sulla costruzione di relazioni interpersonali con adulti professionisti, sulla costruzione di fiducia in sé stessi e di un progetto di vita situato. Si tratta di percorsi di tirocinio che dovrebbero avere come finalità quella di autodeterminare il proprio successo (Wallnöfer & Zadra, 2019) e dare forma al proprio progetto di vita “azionando la volontà e la capacità di fare, operando sulle strategie da porre in essere, e, in particolare, arginando i condizionamenti familiari ed ambientali, soprattutto laddove questi dovessero impoverire le possibilità di riuscita sociale oppure incanalarle prematuramente in una direzione non desiderata” (Cunti, 2008, p. 51).

Da una ricerca empirica condotta tra il 2019 e il 2021 sui tirocini abbiamo estrapolato i dati riguardanti studentesse di liceo che hanno svolto un tirocinio di orientamento in aziende connesse all'ambito delle STEM. I dati sono rappresentati da 25 vignette ad orientamento fenomenologico che hanno costituito un input per altrettanti dialoghi riflessivi con le ragazze protagoniste delle esperienze descritte nelle vignette. Le vignette sono testi narrativi sintetici e concentrati che racchiudono la descrizione di una scena co-esperita da chi conduce la ricerca. La stesura della vignetta prevede più cicli di scrittura: la bozza di vignetta, raccolta a caldo durante l'esperienza osservativa, la revisione, quindi la validazione intersoggettiva all'interno del gruppo di ricerca e, infine, il *labor limae* che garantisce una narrazione risonante e sensibile alle atmosfere, alle percezioni corporee, alla prossemica e alle posture (Agostini & Zadra, 2022). La vignetta contiene la descrizione di un momento che provoca interesse, irritazione o stupore, perché suggerisce uno sviluppo inatteso, suscita partecipazione o disappunto, come nell'esempio della vignetta seguente, raccolta in un laboratorio farmaceutico che realizza prodotti erboristici e cosmetici. Anna, una studentessa di quarta liceo classico, trascorre qui la sua settimana di tirocinio di orientamento.

Il signor Gruber alza la visiera protettiva continuando a guardare l'unguento che Anna gli sta porgendo. Con un movimento veloce afferra il barattolo e annusa più volte. Appoggia poi il barattolo sul bancone e con voce alterata, senza guardare Anna, esclama: “Tutto da rifare. Evidentemente a scuola non ti hanno insegnato né a pesare, né a leggere”. Le guance della ragazza si fanno paonazze, gli occhi lucidi. Con un filo di voce Anna riesce però a ribattere: “Ho pesato come mi aveva detto Lei!”. Il signor Gruber la guarda in silenzio e con tono di voce fermo le propone di riprovare sotto la sua guida. Anna fa un sospiro profondo, si avvicina al bancone e si infila veloce i guanti. Cominciano a parlottare e a maneggiare boccette che passano velocemente di mano in mano. Ogni tanto si sente Anna respirare forte.



Dopo la scrittura e la validazione delle vignette, ogni studentessa coinvolta nella ricerca è stata ricontattata e la vignetta che la riguardava ha costituito l'input per riflessioni dialogiche e narrazione di aneddoti legati all'esperienza di tirocinio e ad altre attività di orientamento dentro e fuori la scuola. Le conversazioni con le studentesse sono state registrate e poi trascritte e analizzate secondo i principi dell'analisi fenomenologica con l'obiettivo di esplorare, in modo profondo, le esperienze vissute dalle ragazze e di comprendere il significato e l'impatto di questa esperienza dal loro punto di vista (Moustakas, 1994).

Le vignette e i dialoghi riflessivi con le studentesse hanno messo in luce una forte potenzialità del tirocinio quando questo si delinea come processo di negoziazione e ri-negoziazione e partnership riconosciuta e agita tra la scuola e l'azienda. Il tutor scolastico, che accompagna nella definizione degli obiettivi e nella valutazione delle risorse contestuali, continua a svolgere il suo ruolo anche nell'esperienza sul campo, relazionandosi con il tutor aziendale, fornendo informazioni sul percorso dello studente, monitorando l'esperienza di apprendimento e favorendo momenti di riflessione *on action* e *in action* (Schön, 1993). Il tutor aziendale mette in luce le potenzialità dell'esperienza rispetto alla consapevolezza delle capacità di ogni apprendente e riconosce i due luoghi di apprendimento, la scuola e l'azienda, come complementari e generativi, nella loro circolarità, di motivazione e impegno. Nella cornice di un dialogo fra la scuola e le aziende, i tutor scolastici si confrontano con la creazione necessaria di relazioni dense fra la scuola e l'extrascuola e riconoscono nel tutor aziendale un "maestro di professione", che vuole confrontarsi e collaborare, ma che sa anche proporre visioni meno rigide e consuete dei percorsi formativi.

I dati raccolti evidenziano però anche che le ragazze, perché 'troppo' brave dentro la scuola, si sentono spesso sottovalutate durante i tirocini, intrappolate in un sistema di valutazione aziendale che tende a misurare l'efficienza da un atteggiamento sicuro e spavaldo e confonde la capacità riflessiva e la tendenza al perfezionismo con esitazione e inadeguatezza.

Inoltre, la brevità del percorso di tirocinio, la sua immediata applicazione pratica e la mancanza di una iniziale fase osservativa impediscono alle ragazze di avere uno sguardo complessivo sul contesto di lavoro e di sviluppare gradualmente partecipazione e impegno nelle attività, perché, come molte di loro affermano, sentono il bisogno di investire più tempo per formare un sapere esperto, alla ricerca di una sorta di partecipazione periferica, per un agire più consapevole e autonomo (Lave & Wenger, 1991). La studentessa che ha commentato la vignetta riportata nell'esempio sopra, riconosce di aver percepito irritazione per il comportamento del tutor aziendale, evidenziandone l'inadeguatezza come formatore ed educatore che ha reso difficile la generazione di processi di apprendimento, perché non si sono stabilite relazioni di fiducia e una valutazione significativa. Manca ancora una formazione dei/delle tutor aziendali in una prospettiva pedagogica che proponga un modello incentrato sull'integrazione, in un'azione partecipativa e basata sulla reciprocità (Lopez, 2018), tra i tutor aziendali e scolastici per una revisione delle pratiche formative e orientative in un'ottica di genere.

## Bibliografia

- Agostini, E., & Zadra, C. (2022). Formare insegnanti ad un ethos pedagogico. In M. Fiorucci, & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 703-706). Pensa MultiMedia.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. FrancoAngeli.
- Istat (2022). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali | anno 2021*. Retrieved January 7, 2023, from <https://www.istat.it/it/files/2022/10/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno-2021.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leonelli, S., & Biemmi, I. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- OECD (2021a). *Development finance for gender equality and women's empowerment: A 2021 snapshot*. Retrieved January 7, 2023 from <https://www.oecd.org/development/gender-development/Development-finance-for-gender-equality-2021.pdf>.
- OECD (2021b). *OECD Gender Data Portal*. Retrieved 12 January 2023 <https://www.oecd.org/gender/data/>



- Padoan, I. M. (Eds.). (2020). *Genere, generi disuguaglianze e differenze Culture e pratiche di genere*. Pensa MultiMedia.
- Poggio, B., Reale, C. M., & Tuselli, A. (2022). Genere ed educazione. Una lente per leggere la complessità. In M. Della Giusta, B. Poggio, & B. Spicci (Eds.), *Educare alla parità. Principi, metodologie didattiche e strategie di azione per l'equità e l'inclusione* (pp. 27-36). Pearson.
- UNESCO (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. Retrieved December 13, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Venera, A. M. (2014). La valorizzazione delle differenze di genere nell'azione orientativa. In A. M. Venera (Ed.), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni e tracce operative* (pp. 51-55). Junior.
- Wallnöfer, G., & Zadra, C. (2019). L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro. *Rivista Formazione, lavoro, persona*, IX, 26, 109-119.
- WEF (2021). *Global Gender Gap Report 2020*. Retrieved February 10, 2023, from [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf)

