"Sessismo economico" e violenza basata sul genere: da questione culturale a questione educativa

Anna Grazia Lopez*

Riassunto

Il presente lavoro ha lo scopo di descrivere le cause di tipo culturale ed economico da cui deriva la violenza economica basata sul genere, a partire dalla definizione di sessismo economico e dalla individuazione di tre forme di discriminazione economica che impediscono alle donne di essere autosufficienti: la disoccupazione, la minore retribuzione rispetto agli uomini, a parità di mansione, e la segregazione professionale. Rispetto a quest'ultima l'articolo si sofferma sulla scarsa presenza delle donne nelle professioni legate alle ICT e sul fenomeno del "soffitto di cristallo". A tali considerazioni, supportate da una serie di dati riguardanti la condizione economica delle donne, seguono alcune riflessioni sulle forme di orientamento di genere e sul valore formativo delle discipline. Concludono il contributo le osservazioni dell'autrice sui limiti dei contesti lavorativi ispirati ideologicamente a un modello di organizzazione che di fatto limita le possibilità di accesso e di carriera delle donne.

Parole chiave*: violenza; genere; sessismo economico; orientamento.*

"Economic sexism" and gender-based violence: from cultural issue to educational issue

Abstract

This work aims to describe the cultural and economic causes from which gender-based economic violence derives, starting from the definition of economic sexism and the identification of three forms of economic discrimination that prevent women from being self-sufficient: unemployment, lower pay than men, for the same job, and occupational segregation. With regard to the latter, the article focuses on the low presence of women in the professions related to ICT and the phenomenon of the "glass ceiling". These considerations, supported by a series of data concerning the economic condition of women, are followed by some reflections on the forms of gender orientation and the educational value of the disciplines. The author's comments conclude the contribution on the limits of work contexts ideologically inspired by an organization model that in fact limits women's opportunities for access and career.

* Università di Foggia (Italia).

Keywords*: violence; gender; economic sexism; guidance*.

1. La violenza economica basata sul genere

Se scorriamo gli articoli della Convenzione di Istanbul *Sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica* ritroviamo dei riferimenti alla violenza economica nell'articolo 3 dove è scritto:

> Con l'espressione "violenza nei confronti delle donne" si intende designare una violazione dei diritti umani e una forma di discriminazione contro le donne, comprendente tutti gli atti di violenza fondati sul genere che provocano o sono suscettibili di provocare danni o sofferenze di natura fisica, sessuale, psicologica o economica, comprese le minacce di compiere tali atti, la coercizione o la privazione arbitraria della libertà, sia nella vita pubblica, che nella vita privata.

La violenza economica è stata in passato ritenuta una conseguenza della violenza fisica e sessuale. Ciò che non è stato sufficientemente indagato è come si è giunti a questa forma di violenza. Quali azioni sono state perpetrate dal partner affinché le donne divenissero "dipendenti" da loro e quindi impossibilitate, a denunciare le violenze subite (Bettio & Ticci, 2017).

La violenza economica è una violenza *subdola*, *sommersa* e ha lo scopo di impedire alle donne la realizzazione del proprio benessere economico attraverso azioni puntuali e intenzionate perpetrate quotidianamente dai partner attraverso quello che Adrienne Adams ha definito "abuso economico" (Adams, 2011). L'"abuso economico" è una forma di violenza che ha come obiettivo rendere la donna un "soggetto controllabile" e consiste nell'assumere da parte del partner comportamenti finalizzati a controllare "la capacità di una donna di acquisire, utilizzare e mantenere le proprie risorse economiche" (*Ibid*.: 1), al fine di mettere in discussione la sua sicurezza economica e quindi la possibilità di divenire autosufficiente. È un tipo di violenza che attraversa tutte le classi sociali ma che colpisce più drammaticamente chi è già vulnerabile come la donna povera, che ha un basso livello di alfabetizzazione e che appartiene a minoranze etniche e religiose (Bettio & Ticci, 2017).

Recentemente l'Istat ha definito la violenza economica come "l'impedimento a conoscere il reddito familiare, di avere una carta di credito o un bancomat, di usare il proprio denaro e il costante controllo su quanto e come si spende" (Istat, s.d.). Infatti, i partner utilizzano diverse strategie per rendere difficile alle loro compagne l'autonomia finanziaria, impedendo loro, ad esempio, di co-gestire le economie della coppia o della famiglia e quindi assumendone il controllo; appropriandosi della paga e/o delle proprietà della partner; scoraggiando o proibendo di lavorare; impedendo di raggiungere livelli di istruzione elevati. Azioni che finiscono per

"boicottare" ogni tentativo delle donne di essere autosufficienti o di poter soddisfare i propri bisogni – come avere una casa, mantenere se stesse e i propri figlie se necessario – e dunque di averne il controllo disincentivando ogni loro tentativo di sottrarsi alla violenza fisica e psicologica (Adams, 2011). L'*abuso economico* è una forma di violenza presente anche in quelle donne che non subiscono violenza fisica e/o sessuale, che hanno un lavoro e che quindi sono indipendenti dal punto di vista economico, almeno formalmente.

La diffusione di questa forma di violenza è stata oggetto di indagine nel Report *Violence aganist woman and indipendence economic* pubblicato dalla Commissione Europa nel 2017 in cui si è proposto, tra le azioni suggerite agli Stati membri dell'Unione Europea, la diffusione di programmi che informino le donne che occupano professioni con reddito alto del rischio di *abuso economico*, che in questo caso può essere provocato proprio dal maggior reddito acquisito dalle donne rispetto agli uomini. In questi casi, infatti, il riconoscimento professionale ed economico può provocare una "inversione" dei ruoli tradizionali (Bettio & Ticci, 2017) e l'assunzione da parte della donna del ruolo di *bredwinner* e spingere gli uomini a perpetrare atti di violenza economica ma anche fisica e sessuale. Una violenza che si acuisce ancora di più se il partner è disoccupato e se ha un basso livello di istruzione (*Ibidem*).

Prevenire questa forma di violenza comporta un'azione *sistemica* volta a garantire l'*autosufficienza economica* e consiste nella possibilità da parte delle donne di soddisfare i propri bisogni senza aiuto esterno. E dunque dipende: dall'avere o meno un lavoro, dalla stabilità lavorativa che è data dalle ore di lavoro impegnate, dalle volte in cui la donna perde il lavoro e dal livello di retribuzione. A questi aspetti vanno aggiunti altri elementi quali il livello di istruzione, la storia professionale e le competenze professionali acquisite.

Ad aggravare il tutto vi è la condizione delle donne come soggetti più esposti al rischio di povertà sia a causa di una retribuzione oraria più bassa rispetto agli uomini, sia perché le donne operano in settori che prevedono livelli di retribuzione inferiori e/o lavori (per scelta o per obbligo) a tempo parziale. Una povertà che appare sempre più un'emergenza sociale su cui intervenire. Non a caso nel documento "Il Pilastro europeo dei diritti sociali in 20 principi" si afferma che:

> La priorità di trattamento e di pari opportunità tra donne e uomini deve essere garantita e rafforzata in tutti i settori, anche per quanto riguarda la partecipazione al mercato del lavoro, i termini e le condizioni di lavoro e l'avanzamento di carriera (Commissione Europea, 2019).

Tale situazione si è aggravata in seguito all'emergenza sanitaria. Difatti, in occasione della presentazione del *Policy brief*, avvenuta il 9 aprile 2020, da parte del Segretario Generale delle Nazioni Unite, relativo agli effetti del Covid-19, è stato riconosciuto l'impatto negativo che la pandemia ha

avuto sulla vita delle donne, "*simply by virtue of their sex*", solo per il fatto di essere donne (ONU, 2020: 2; European Union, 2021), aggravando la loro condizione economica e di salute, provocando l'aumento del lavoro di cura non retribuito e la violenza di genere. Rispetto a quest'ultima si è registrato un aumento significativo nel 2020 del numero di chiamate ai CAV, nello specifico, si è passati da 8.427 chiamate del 2019 a 15.837 del 2020 (Istat, 2020).

Pertanto, come evidenziato nel *Global Gender Gap Report* del 2021

> The COVID-19 pandemic has raised new barriers to building inclusive and prosperous economies and societies. Pre-existing gender gaps have amplified the crisis asymmetrically between men and women, even as women have been at the frontlines of managing the crisis as essential workers. The hardest hit sectors by lockdowns and rapid digitalization are those where women are more frequently employed. Combined with the additional pressures of providing care in the home, the crisis has halted progress toward gender parity in several economies and industries (World Economic Forum, 2021: 4).

2. Perché parlare di "sessismo economico"

Una delle più importanti forme di disuguaglianza tra donne e uomini è causata dalla sottorappresentazione delle donne nel mercato del lavoro (World Economic Forum, 2021), anche se è ormai chiaro che la loro partecipazione potrebbe rappresentare non solo un modo per consentire l'*empowerment* femminile ma anche per costruire organizzazioni innovative, attente alle differenze e, per questo, più inclusive (Iori, 2014: 13).

Causa delle violenza economica è il *sessismo economico* che non è attribuibile solo a una visione patriarcale della società, che vede stabilire una relazione di potere dell'uomo sulla donna, ma piuttosto sta a indicare la *degradazione* della donna e del suo ruolo nella società, attraverso una "divisione sessuale delle attività economiche" (Illich, 2013), divisione che ha visto gli uomini occupare professioni più prestigiose e meglio retribuite rispetto alle donne, destinate, invece, perlopiù a svolgere un "lavoro sommerso", quello domestico, non riconosciuto e per questo non retribuito, definito da Ivan Illich "lavoro ombra" (*Ibid.*: 77).

> Le donne sono discriminate nel lavoro ombra assai più che nel lavoro salariato. Sono legate a una parte maggiore di esso, devono dedicargli più tempo, hanno meno possibilità di evitarlo, non ne diminuisce il volume quando trovano un impiego fuori casa e sono penalizzate più crudelmente quando si rifiutano di farlo. Ciò di cui le donne vengono derubate, attraverso la discriminazione, negli impieghi documentati e non documentati, è solo una piccola frazione della retribuzione ombra che sarebbe dovuta per il lavoro ombra non pagato che fanno a casa (*Ibid.*: 84-85).

Provocano il *sessismo economico* sia fattori strutturali sia fattori di tipo più prettamente culturale, anche se, come vedremo, i primi spesso sono causati dai secondi. Per quanto riguarda i primi, tra i fattori strutturali possiamo individuare la scarsa diffusione di servizi educativi per la fascia 0-6 motivo per cui le donne decidono di lasciare il lavoro per prendersi cura dei propri figli (fenomeno questo non solo italiano ma europeo in quanto la percentuale di donne che decide di abbandonare il lavoro almeno per sei mesi per assumersi le responsabilità di cura dei figli è di circa il 33% rispetto all'1% degli uomini) (European Union, 2021). Si tratta di una "polarizzazione sessuale della forza lavoro non retribuita" – quella che Illich ha, appunto, definito una "divisione sessuale delle attività economiche" (Illich, 2013: 76). Secondo il Rapporto elaborato da Save the Children, *Le Equilibriste: la maternità in Italia 2020*, le donne decidono di ridurre l'orario di lavoro (il 18% delle donne e solo il 3% degli uomini) per poter venire incontro alle esigenze di conciliazione (Save the Children, 2021). L'assenza di servizi è legata anche a una *cultura* che ancora vede le madri le sole capaci di prendersi cura delle bambine e dei bambini e che sostiene una politica per le famiglie poco attenta alla conciliazione dei tempi di vita con quelli di lavoro. Ma anche da politiche sociali ed economiche poco attente alla partecipazione delle donne al mercato del lavoro. Difatti, il *sessismo economico* è conseguenza di quella che Tsuchigane e Dodge chiamarono negli anni '70 "discriminazione totale" e che è data dalla somma di tre tipi di discriminazione: quella della *partecipazione*, che si riferisce al numero di donne occupate nel lavoro extradomestico rispetto agli uomini; quella del *reddito*, che fa riferimento alla *differente retribuzione* a parità di lavoro; e, infine, quella legata alle *professioni*, che si verifica quando la percentuale di donne occupate nei lavori malpagati è più alta rispetto a quella degli uomini (1974).

Vediamo qualche dato. Il divario di genere in Italia è tra i più alti d'Europa (18 punti su una media europea di 10, fonte Istat, febbraio 2020) e le misure adottate per contrastare l'emergenza sanitaria hanno contribuito ad acuire tale divario. I primi dati relativi alla disoccupazione diffusi dall'Istat nel mese di aprile 2020 confermano che nel mese precedente (marzo 2020) c'è stato un calo dell'occupazione dello 0,1% pari a 27mila disoccupati, di cui 18mila donne, quasi il doppio rispetto agli uomini a causa dell'aumento del lavoro domestico, non riconosciuto e che Illich, come abbiamo detto, definì "lavoro ombra".

Situazione che si è ulteriormente aggravata nel 2021, anno in cui secondo l'Istat il tasso di occupazione maschile ha superato ancora quello femminile (67% contro il 50,5%). Difatti, dopo due anni di pandemia, secondo il *Gender Gap Report* (World Economic Forum, 2021), l'Italia si colloca al 114° posto rispetto all'indicatore *Partecipazione e l'Opportunità Economica* individuato per definire il *gender gap* (insieme a: *Salute*, *Istruzione* ed *Empowerment politico*), dopo il Chile e il Venezuela (*Ibidem*). E ciò accade nonostante il livello di istruzione femminile sia più elevato rispetto a quello maschile. In Italia, infatti, la percentuale di donne diplo-

mate è pari al 65,1% rispetto al 60,1% degli uomini, così come le donne laureate sono il 23% rispetto al 17,2% degli uomini (Istat, 2020). Secondo i dati pubblicati da Openpolis (2021), a parità di titolo di studio, il tasso di disoccupazione è più elevato tra le donne che tra gli uomini. *Gap* che diminuisce con l'aumentare del livello d'istruzione. Difatti, secondo la rilevazione dell'Istat, il possesso della laurea per entrambi i sessi fa diminuire progressivamente il divario di genere (Save the Children, 2022).

Altra questione riguarda la *differente retribuzione* tra uomini e donne. In Italia il salario medio annuale delle donne non raggiunge i 23.000 euro, contro i 44.000 degli uomini. L'Italia appare meno discriminatoria rispetto agli altri Paesi in quanto il *gap* salariale è del 5% rispetto, ad esempio, al Regno Unito (19%) o alla Francia (15,8%). Ma è un "dato grezzo" nel senso che corrisponde alla retribuzione media oraria ma non tiene conto di altre variabili come la retribuzione media annuale, il minor numero di ore di lavoro svolto dalle donne in un anno rispetto agli uomini e il possesso di migliori titoli di studio (Openpolis, 2021). Per questo motivo l'Eurostat ha messo a punto un ulteriore indicatore il *Gender overall learning gap* che misura l'impatto combinato di tre fattori: il guadagno orario, le ore retribuite e il tasso di occupazione e l'impatto che questi tre fattori hanno sul reddito medio degli uomini e delle donne. Dal calcolo effettuato il *Gender overall learning gap* è del 43,7% rispetto al 39% del valore medio europeo (D'Ascenzo, 2018).

Lo squilibrio di genere lo ritroviamo soprattutto nel lavoro precario, settore in cui prevale la presenza femminile (fino all'83,9%); mentre in quegli ambiti professionali legati al settore sanitario o le professionalità intellettuali e della libera professione, la presenza è più o meno pari a quella degli uomini (50,8% uomini e 49,2 % donne). Difatti, secondo i dati Inps-Inapp del 2021 le lavoratrici occupate con contratti part-time (contratti a tempo determinato, stagionale, apprendistato, a somministrazione e intermittente) sono passate dal 40% del 2017 al 49,6% del primo semestre del 2021 contro il 26,6% degli uomini (Save the Children, 2022). Sul numero di contratti a tempo indeterminato attivati nel primo semestre del 2021 solo il 14, 5% è stato sottoscritto da donne contro il 44,5% attivati per gli uomini. Ciò, chiaramente, contribuisce a incrementare la diffusione della povertà femminile in quanto a questi contratti corrisponde un *gap* retributivo (Riboni, 2022).

3. Segregazione professionale e orientamento di genere

Una particolare attenzione va riservata alla *segregazione professionale* dovuta alla diffusione di una cultura che tende a immaginare per le donne solo alcune professioni, perlopiù quelle dedicate alla cura, escludendole da quelle ritenute più prestigiose e con una migliore retribuzione. Gli stereotipi, ad esempio, secondo i quali le donne non siano "geneticamente predisposte" (Kimura, 1997) alla matematica e alla scienza – rinforzati spesso

dagli stessi sistemi educativi – o che abbiano una spiccata capacità di occuparsi delle persone e di svolgere lavori domestici o, ancora, una scarsa disposizione a supervisionare il lavoro degli altri, condizionano i progetti di vita e professionali delle donne, rappresentando un ostacolo alla ricerca di un lavoro alternativo a quello di cura.

In particolare, le donne sono sottorappresentate nelle professioni legate alle STEM (Biemmi & Leonelli, 2016; Guerrini, 2017; Lopez, 2009, 2015), all'IA e alle ICT – settori che stanno avendo una rapida diffusione e che saranno, nel prossimo futuro, settori chiave dell'economia (Union-Camere, 2017).

Nello specifico, riguardo le ICT, la loro diffusione negli ultimi anni ha sicuramente contribuito a cambiare sia le professioni che il ruolo sociale ad esse connesse, dando avvio a una discussione: sulla divisione tra lavoro domestico e lavoro extradomestico, la flessibilizzazione e le diverse forme di lavoro con i cosiddetti "lavori atipici", espressione discutibile in quanto etichetta un lavoro che non rientra in quello "tipico", maggiormente diffuso e socialmente riconosciuto, utilizzato per sminuire pratiche *precarie*, *flessibili*, *subordinate* (Trasforini, 2008: 28) e che hanno finito per trasformare le tecnologie in uno strumento di trasmissione di valori propri del paradigma economicista.

La scarsa diffusione delle professioni legate alle tecnologie tra le donne è da attribuire, tra le altre cose, alla loro poca presenza nel settore dell'ingegneria, della matematica, dell'informatica. Per cui si è verificata una "in-*generizzazione*" al maschile delle competenze e dei saperi tecnologici, spiegata identificando nelle competenze di *software design*, competenze tecniche specifiche che solo coloro che già erano coinvolti in questa attività potevano applicare. Siccome scienza e tecnologia erano (e sono ancora) appannaggio del genere maschile, gli unici che potevano utilizzare le competenze di programmazione erano gli uomini, provocando ciò che Demaria & Violi (2008: 24) hanno definito "determinismo tecnologico"; un "determinismo" che ha riservato alle donne ruoli "sussidiari" o meno prestigiosi. Anche in questo caso si è verificato un processo di *inculturazione* e *socializzazione* del ruolo che ha permesso di affermare che vi è un legame tra universo maschile e tecnologia, provocando un'ulteriore forma di esclusione sociale delle donne (Gurung, 2018). E considerando che la digitalizzazione ha modificato il modo con cui le persone accedono alle informazioni, lavorano, studiano, socializzano, non saperle o poterle utilizzare significa esporsi a nuove forme di *esclusione sociale* (Unione Europea, 2015) oltreché alla radicalizzazione di quelle già presenti. Difatti, l'accesso delle donne alla digitalizzazione rappresenta un potenziale strumento di promozione dell'*inclusione sociale*:

> in quanto permette di accedere all'informazione e alla conoscenza al di fuori dei canali convenzionali e fornisce una piattaforma per l'espressione che può ispirare altri all'azione, aprendo a nuove opportunità e impegnarsi per la difesa dei diritti e delle libertà delle donne e delle ragazze, LGBT (*Ibidem*).

Oggi si parla di *gender digital divide* a sottolineare la difficoltà di studiare un fenomeno complesso che è sempre in evoluzione e che coinvolge aspetti diversi, da quelli sociali a quelli identitari, da quelli economici a quelli culturali, ma che sostanzialmente vede coinvolti quattro fattori: quello *psicologico*, quello *materiale*, il *possesso di competenze* e il tipo di *utilizzo* che si fa della rete (Van Dijk & Hacker, 2003). Riguardo al fattore psicologico, secondo Van Dijk e Hacker, occorre che ci sia una motivazione, un interesse all'utilizzo della rete, oltre al fatto che si può avere una certa inclinazione verso l'uso del computer; riguardo al *materiale*, si capisce bene che le possibilità di acceso dipendono dall'avere "materialmente" il computer; le *skills*, invece, fanno riferimento al possesso di competenze informatiche e, infine, l'*utilizzo* riguarda la capacità d'uso delle stesse (*Ibidem*).

A questi fattori si aggiungono altri come il reddito, l'età, il livello di istruzione, il genere, l'etnia, la religione, il luogo in cui si vive. In Italia, accede a internet generalmente una persona di sesso maschile, giovane, con un livello medio-alto di istruzione, con una buona conoscenza della lingua inglese, che possiede tutto ciò che serve dal punto di vista tecnico per accedere alla rete, del centro-nord, con una professione ben remunerata. Nel caso delle donne l'utilizzo della rete è minore rispetto agli uomini anche a parità di condizioni sia economiche che professionali, in quanto incide l'uso che le donne ne fanno, elemento legato a un altro come il peso del lavoro domestico e di cura che impedisce loro di avere il tempo per "accendere il computer"; il non avere un pc perché disoccupate e, infine, la mancanza di competenza (Lopez, 2018). In altre parole, ci sono variabili legate al permanere di stereotipi e consuetudini culturali che impediscono alle donne di raggiungere gli stessi livelli di accesso e di uso della rete degli uomini (European Commission, 2021), dipendente quest'ultimo dalla formazione culturale e dalla professione che si svolge. Un importante divario si registra nel momento in cui sono richieste operazioni che necessitano di competenze tecnologiche più specifiche come ad esempio, scaricare un software, acquistare prodotti *on line*, ecc. Non possiamo, infatti, ignorare come la formazione all'utilizzo delle tecnologie sia, in Italia, prerogativa degli uomini (71,7% contro 64,2% delle donne); differenze che si annullano tra i giovani fino a 19 anni (Istat, 2019).

L'utilizzo delle ICT ha modificato il modo di lavorare ma anche di studiare e di organizzare il tempo libero, tanto da rappresentare un indicatore della povertà femminile (Openpolis, 2022). Non potervi accedere significa, infatti, non partecipare pienamente alla vita della società con la conseguenza che ci sono uomini e donne che non potendo utilizzarle, rischiano di vedere acuirsi la loro condizione di emarginazione sociale e culturale, oltre al fatto di non poter avere accesso alle informazioni utili che circolano in rete.

È innegabile che l'utilizzo di competenze informatiche richiede una *formazione continua* in quanto la diffusione dell'utilizzo dell'ICT nel processo produttivo ha modificato le competenze richieste ai lavoratori e ha anche posto nuovi problemi circa l'esigenza di rispondere alla rapida obsolescenza dei saperi che caratterizzano questo settore, tanto da rendere difficile

non tanto fare una previsione sulle future professioni quanto individuare le competenze che devono mettere in campo (UnionCamere, 2017).

Formazione continua e *orientamento di genere* alle STEM rappresentano, dunque, alcuni degli obiettivi da portare avanti al fine di promuovere tra le ragazze la conoscenza di indirizzi di studio che le incoraggino a intraprendere carriere diverse rispetto a quelle che la cultura ha associato alle donne o agli uomini ovvero quelli inerenti all'ambito umanistico, artistico e della formazione per le donne e quelli tecnico-scientifici per gli uomini.

Le istituzioni educative hanno la responsabilità di sostenere le giovani nella soluzione di quelle criticità di *ordine individuale* (le modalità personali con le quali tendono a rapportarsi con gli altri) ma anche *sociale* che rappresentano un limite oggettivo all'affermazione dei desideri delle ragazze. Diventa opportuno lavorare sulla capacità di prendere delle decisioni da parte delle studentesse, sulle motivazioni che sono a fondamento delle loro scelte formative e di lavoro e stimolare "il dubbio" sui percorsi che si intendono intraprendere; sollecitare la ricerca di informazioni utili a sostegno della loro scelta professionale come, ad esempio, sapere quali sono i vantaggi e gli svantaggi dal punto di vista economico e di status; promuovere la consapevolezza di poter utilizzare le capacità di cura e relazionali in ambiti differenti da quelli assistenziali; riflettere sul proprio sistema di valori, sui desideri di carriera, sulle necessità ma anche sui loro interessi (Commissione Europea, 2017).

L'azione formativa, ancora, non dovrà limitarsi a questo ma dovrà riguardare, allargandosi sempre più, l'esercizio della cittadinanza attiva. Non a caso l'orientamento è considerato:

> un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi, prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e sviluppate (Consiglio d'Europa, 2008: 4).

In tale prospettiva, l'*orientamento di genere* dovrebbe partire dalla decostruzione di quegli abiti mentali che, agendo sulla percezione di autoefficacia delle donne, rafforzano una visione – già acquisita in altri contesti – di loro stesse come incapaci di ricoprire ruoli tradizionalmente maschili, precludendosi, in tal modo, la possibilità di potersi confrontare con professioni prestigiose e più remunerate.

Negli ultimi anni la Commissione Europea ha riservato una particolare attenzione alla promozione di settori dell'economia come le scienze e le ICT tra le donne a causa della segregazione professionale di cui sono vittime e che vede le donne svolgere in maniera predominante professioni legate all'assistenza e all'educazione, un'assenza che ha delle ricadute sul piano economico (Comitato economico e sociale europeo, 2019). Difatti, secondo le stime della Commissione Europea, la presenza femminile potrebbe

contribuire all'aumento del PIL dal 2,2% al 3% (Commissione Europea, 2017). Anche l'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile, con l'obiettivo 5 "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze", invita gli Stati a "[r]afforzare l'utilizzo di tecnologie abilitanti, in particolare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per promuovere l'emancipazione della donna" (Agenda 2030).

4. Lavorare sulla percezione di sé per evitare l'auto esclusione

La capacità di liberarsi da quelle distorsioni provocate da una cultura androcentrica sono legate alla percezione che si ha di sé (Commissione Europea, 2017) come soggetti capaci o meno di poter intraprendere una professione ritenuta *socialmente* e *culturalmente* propria degli uomini e affrontare le eventuali difficoltà e frustrazioni che si possono incontrare (difficoltà a ottenere finanziamenti, a fare carriera, a raggiungere ruoli apicali, ecc.) attribuibili a fattori *strutturali*, indipendenti dalle donne stesse, e difficoltà legate alla percezione che le donne hanno di loro stesse come soggetti incapaci di affrontare le difficoltà che ostacolano le possibilità di crescita professionale (Guerrini, 2017; Iori, 2014; Lopez, 2015). Non a caso si registra ancora un'esigua presenza delle donne ai ruoli apicali che fa intendere come persista il *glass ceiling* (soffitto di cristallo) anche nelle economie più avanzate (World Economic Forum, 2021: 14). In Italia solo il 27% delle donne ricopre posizioni apicali rispetto al 34,6% della Francia e al 29% della Germania.

Rompere il "soffitto di cristallo" non è semplice, perché dipende dalle difficoltà a riconoscere e demolire gli stereotipi culturali legati al genere (Lopez, 2017), definiti dall'European Institute for Gender Equality come "preconceived ideas whereby females and males are arbitrarily assigned characteristics and roles determined and limited by their gender" (European Institute for Gender Equality, 2020) e che, di conseguenza, si interpongono tra il *desiderio* di realizzazione professionale anche in ambiti tradizionalmente maschili e la realtà concreta con il suo immaginario femminile (Leonelli & Selmi, 2013; Lopez, 2017).

Non possiamo ignorare che già nei primi anni di vita la famiglia, la scuola, i mass media trasmettono immagini di donne ancorate a vecchi cliché, che suggeriscono alle bambine e alle ragazze professioni legate alla cura, meno prestigiose, poco remunerate e a volte anche pericolose.

Tuttavia, se sin dall'infanzia si incomincia a lavorare sulla percezione che le ragazze hanno di loro stesse e delle possibilità di riuscita nella professione cui aspirano; se le si aiuta a pensare criticamente senza farsi travolgere e fermare da una cultura che ancora cerca di rinchiuderle in "gabbie di genere" (Biemmi & Leonelli, 2016); se le si sostiene dando loro gli "strumenti" per affrontare gli ostacoli che si interpongono tra desiderio di riconoscimento e limiti posti dalla realtà, utilizzando la ragione ma anche

facendo leva sulla volontà (Freire, 2021), allora è possibile dare inizio al cambiamento. A partire da quegli elementi legati alla personalità che di fatto condizionano la percezione che hanno le ragazze di poter agire con autonomia. Insomma, se è vero che le ragazze vanno sostenute nelle loro scelte professionali diverse da quelle della cura, è vero anche che questo processo è realizzabile se si insegna loro ad affrontare e superare gli stereotipi e ad ascoltare i propri desideri.

L'esperienza educativa in tal senso può/deve offrire modi nuovi di guardare la realtà e di interagire con essa; deve sollecitare la scoperta, suscitare stupore senza dimenticare però che anche la *routine* in educazione ha una sua rilevanza (Bruzzone, 2018) nella relazione educativa, nella *organizzazione* dell'ambiente, nella *continuità* dell'esperienza. L'esperienza educativa deve scuotere le intelligenze e stimolare la creatività; deve contenere in sé quel potenziale generativo che apre a nuove possibilità. E lo deve fare stimolando la "curiosità epistemologica" (Freire, 2014: p. 26), che spinge alla ricerca e sollecita anche al "rigore sistematico" con cui avvicinarsi ai saperi, conducendo all'apprendimento critico (Dewey, 2004). D'altra parte, il processo di decostruzione dell'immaginario stereotipato, che vincola i destini delle donne, deve passare da vere e proprie pratiche di "dis-apprendimento" delle logiche di cui la stessa cultura si fa veicolo. Fa parte del pensare in modo critico anche riconoscere che i saperi sono mutevoli e che fare ricerca sui saperi fa parte del processo gnoseologico senza il quale non è possibile la trasformazione di quella cultura, fondata su stereotipi che rendono difficile alle donne il loro pieno riconoscimento nella vita pubblica. Dunque, occorre stimolare un approccio orientato alla ricerca e alla rielaborazione e/o ricostruzione del sapere. Soffermarsi sulla dimensione della *dinamicità* e *ricorsività* dei saperi significa considerare la cultura una categoria *dinamica* che può essere discussa, trasformata e utilizzata per comprendere, per valutare, per fare delle scelte. La relazione tra individuo e cultura è una relazione di tipo *transattivo*, in cui l'individuo e la cultura si "subiscono" ma anche si trasformano vicendevolmente.

Il che significa, anche, che prima ancora di insegnare alle studentesse a pensare criticamente, a prefigurare il loro futuro e a riflettere sul presente, occorre formare gli insegnanti stessi a riflettere non solo sulla pratica educativa (Gamberi, Maio & Selmi, 2010) ma anche sulla realtà. Non dobbiamo dimenticare che l'educazione e la politica sono facce della stessa medaglia (Bertolini, 2003; Cambi, 2021) e che l'agire educativo non è neutro perché implica la scelta di un progetto di donna e uomo e dunque fa riferimento a valori da cui derivano piani di azione da progettare e poi mettere in pratica.

L'agire degli insegnanti deve presupporre una tensione etica volta a leggere sì la realtà ma anche a denunciare quegli aspetti che contribuiscono a limitare le possibilità di libertà e di emancipazione delle donne e degli uomini. Dunque, prima ancora di immaginare e poi pianificare (come vuole l'intenzionalità della progettazione) occorre formare gli insegnanti a una tensione etica e politica e alla consapevolezza che la violenza sulle donne,

qualunque essa sia, chiama in causa la comunità che non può considerarsi "innocente" ma anzi è responsabile anche di ciò che accade nel privato.

La violenza sulle donne, anche quella economica, perpetrata al fine di impedire loro ogni forma di emancipazione non va solo denunciata ma va anche smascherata nelle sue radici ideologiche e politiche. bell hooks parlava di *resistenza* e di *trasgressione* come elementi che devono caratterizzare il processo di insegnamento-apprendimento (hooks, 2020). Quest'ultima, la trasgressione, porta l'essere umano a "*ser mas*", a essere di più (Freire, 2014: 67) e a rifiutare la realtà con rassegnazione.

Per questo è importante afferrare la "sostanza" (Freire, 2014), i "nuclei fondanti"(Baldacci, 2003) dei saperi e rendere gli studenti capaci di trasformarli in oggetto di riflessione a partire anche dalla propria esperienza, dalla propria storia; significa introdurre le ragazze (e i ragazzi) in una "avventura creativa" (Freire, 2014), abbandonando l'utilizzo funzionalista delle discipline (Baldacci, 2014), attraverso il quale problematizzare la realtà superando ogni visione *deterministica* e orientando il pensare e l'agire in direzione del *possibile*.

Significa anche avere speranza nel cambiamento. L'atto dell'insegnare può trasformarsi da atto volto alla riproduzione del sapere ad atto di *smascheramento* di quelle ideologie che ostacolano il pieno affermarsi delle donne e degli uomini con il loro potenziale di creatività e di *sovversione* di quell'ordine che "immobilizza" e che fa perdere la speranza nel cambiamento. Quell'ordine che risponde di una visione della realtà che si vuole sia immaginata come prestabilita, determinata. Significa intervenire sul mondo, cambiarlo denunciando le leggi di mercato che portano all'esclusione di molti e al predominio di pochi. Per questo l'agire educativo è un *agire etico* che mira alla *libertà*. Ma essere liberi esige una riflessione critica che viene dall'esercizio che si fa della scelta, dalla possibilità che si ha di scegliere e di prendere delle decisioni e farsi carico anche delle conseguenze.

5. Per concludere

Se è vero che il cambiamento può e deve coinvolgere le politiche del lavoro – comprese le questioni legate al diritto del lavoro – e le politiche educative – con forme di orientamento che puntano all'educazione alla scelta, potenziando le capacità delle donne di prendere decisioni "coraggiose" –, è vero anche che pure i contesti, e nello specifico le organizzazioni, devono rivedere il proprio modo di gestire le "risorse umane". Espressione questa che mette insieme due parole – "risorse" e "umane" –, i cui significati sono tra loro in opposizione. Un *ossimoro*, scrive Michela Marzano (2009), la quale si chiede:

> Ma come si può parlare di risorse e di esseri umani nello stesso tempo? Non vi è forse una contraddizione interna nell'espressione "risorse umane", che cerca di "dare un volto umano" tramite un aggettivo a ciò che, per definizione, è oggetto di sfruttamento (le risorse)? Non è forse un modo per

> affermare, mentre lo si nega, che anche l'essere umano è manipolabile come qualsiasi risorsa? (*Ibid*.: 33).

Un modo di concepire il lavoro che richiede non più solo le cosiddette competenze professionali ma anche e soprattutto, per avere successo, delle qualità comportamentali come: *curare l'immagine*, *sapersi imporre*, *gestire le emozioni*, *dominarle*. Gli stessi leader delle organizzazioni si presentano come uomini con storie di successo, che sanno quello che vogliono e lo ottengono e che si circondano di donne e uomini efficienti e devoti all'azienda. Le organizzazioni neoliberiste fanno passare l'idea che il successo sia possibile e che è il lavoro a dare senso e felicità alla vita delle donne e degli uomini. In altre parole, non rappresenta più il mezzo che permette di vivere ma il *fine* della vita stessa (Marzano, 2009). Attraverso la persuasività del linguaggio, i *leader* seducono e convincono che tutto sia possibile, omettendo che la realtà è molto più complessa di quello che appare e che ci sono dei limiti che l'individuo, da solo, non può affrontare. Il "potere" che si ha è interpretato come *emancipazione*, *affermazione di sé*, *autodeterminazione*, *coraggio*, *consapevolezza delle proprie possibilità*. Il che significa istruire i dipendenti a gestire le proprie emozioni, come "attori" che sul luogo di lavoro impersonano un ruolo e che in certe situazioni devono mostrare particolari stati emozionali; come se recitassero un copione, pena l'esclusione e la disapprovazione sociale. Una volta utilizzati e messi in scena nelle diverse situazioni, questi stessi "copioni" finiscono per agire sulla identità dell'individuo (a meno che non ci sia la possibilità di riflettere sul ruolo che, come attori sociali, sono chiamati a impersonare e sulle emozioni e comportamenti che devono necessariamente utilizzare, per distinguerle da quelle che invece appartengono alla sfera più intima del sé).

La messa in scena di emozioni volute dai contesti abitua all'*omologazione sociale* e al rifiuto di tutto ciò che non rientra nei comportamenti socialmente condivisi (Lasch, 1981[1979]). L'ambiente di lavoro può condurre al conformismo rendendo difficile il riconoscimento della *differenza* e della *vulnerabilità*, elementi che se presi in considerazione possono rendere una organizzazione più *inclusiva* e attenta alla *specificità* di ciascuno. Ci troviamo, in altre parole, di fronte a una concezione "economica" dell'individuo (Marzano, 2009) che ha trasformato l'empatia, la relazione, la capacità di ascolto – quelle che il mercato chiama *soft skills* – non solo in merce da vendere (competenze, tra l'altro, che rimandano al *femminile* e che da sempre fanno parte dei saperi della cura) ma in schemi comportamentali cui adeguarsi (Casalini, 2011). Una *con-fusione* rafforzata anche dalla sovrapposizione tra *tempo di vita* e *tempo di lavoro* a seguito della introduzione della flessibilità oraria che, se da un lato, fa sì che il dipendente si senta libero di gestire autonomamente il proprio tempo di lavoro, dall'altro, rende questo tempo *pervasivo*.

Dunque, affrontare la violenza economica basata sul genere significa agire in modo sistemico coinvolgendo tutti i diversi contesti di vita che nell'ottica del *life-long learning* e *life-wide learning* devono saper promuovere una cultura fondata sul rispetto dei generi proponendo modelli di *re-*

lazione nuovi, organizzando gli spazi e i tempi in funzione del benessere di tutte e tutti, riconoscendo il valore della differenza anche in funzione della stessa crescita dei contesti.

Bibliografia

Adams, A.E. (2011), "Measuring the Effects of Domestic Violence on Women's Financial WellBeing", in *CFS Research Brief*, n. 5.6, pp. 1-6.

Adams, A.E., Sullivan, C.M., Bybee, D. & Greeson, M.R. (2008), "Development of the Scale of Economic Abuse. Violence Against Women", in *Violence Against Women*, Vol. 14, n. 5, https://www.researchgate.net/journal/Violence-Against-Women-1552-8448, p. 563.

Agenda 2030, https://unric.org/it/agenda-2030/, consultato il 7 maggio 2022.

Baldacci, M. (2003), *La didattica per moduli*, Roma-Bari: Laterza.

Id. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.

Bertin, G.M. (1973), *Educazione e alienazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. (2003), *Educazione e politica*, Milano: Cortina.

Bettio, F. & Tucci E. (2017), *Violence aganist woman and indipendence economic*, European Commission.

Biemmi, I. & Leonelli, S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Blum, D. (1997), *Sex on the brain: the biological differences between men and women*, New York: Viking Press

Bruzzone, D. (2018), "L'insolita minestra: riscattare il senso dell'esperienza quotidiana", in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Il senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erickson, pp. 97-109.

Cambi, F. (2021), *Scuola e cittadinanza. Per un'educazione etico-politica delle giovani generazioni*, Bologna: Studium Edizioni.

Casalini, B. (2011), "Libere di scegliere? Patriarcato, libertà e autonomia in una prospettiva di genere", in *Etica & Politica*, Vol. XII, n. 2, pp. 329-364.

Colicchi, E. (a cura di) (2004), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Vol.1, Milano: Unicopli.

Comitato Economico e Sociale Europeo (2019), *Parere del Comitato economico e sociale europeo su «Questioni della parità di genere»*, in https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3332888e-a79b, consultato il 7 ottobre 2020.

Commissione Europea (2017), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio e al Comitato economico e sociale europeo, Piano d'azione dell'UE per il 2017-2019. Affrontare il problema del divario retributivo di genere*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0678, consultato il 7 ottobre 2020.

Commissione Europea (2019), *Il pilastro europeo dei diritti sociali in 20 principi*, https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-

rights/european-pillar-social-rights-20-principles_it, consultato il 30 settembre 2020.
Consiglio d'Europa (2008), *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nella strategia di apprendimento permanente*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A42008X1213%2802%29, consultato il 30 settembre 2020.
Consiglio d'Europa (2011), *Convenzione di Istanbul 2011*, https://www.istat.it/it/files/2017/11/ISTANBUL-Convenzione-Consiglio-Europa.pdf, consultato il 7 giugno 2022.
Corsi, M. (2021), "Che genere di povertà", in *SOCIAL COHESION PAPER*, corsi_ocis.pdf (ingenere.it), consultato il 21 giugno 2022.
D'Ascenzo, M. (2018), *Salari: un divario inspiegabile tra uomini e donne*, https://www.ilsole24ore.com/art/salari-divario-inspiegabile-gli-uomini-e-donne-italia-AEA9eHPE, consultato il 14 luglio 2022.
Demaria, C. & Violi, P. (a cura di) (2008), *Tecnologie di genere. Teoria, usi e pratiche di donne nella rete*, Bologna: Bononia University Press.
Dewey, J. (2004), *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
European Commission (2021), *Report on gender equality in the EU*, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/annual_report_ge_2021_en.pdf, consultato l'8 marzo 2021.
European Institute for Gender Equality (2020), *Glossary & Thesaurus: Gender Stereotypes*, https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1222, consultato l'8 marzo 2021.
Freire, P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia*, Torino: Gruppo Abele.
Id. (2021), *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Trento: Il Margine.
Gamberi, C., Maio M.A. & Selmi, G. (2010), *Educare al genere*, Roma: Carocci.
Guerrini, V. (2017), *Educazione e differenza di genere*, Pisa: ETS.
Gurung, L. (2018), "The Digital Divide: An Inquire from Feminist Perspective", in *Dhaulagiri Journal of Sociology and Antropology*, Vol. 12, pp. 50-57.
hooks, b. (2020), *Insegnare e trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Meltemi.
Illich, I. (2013), *Gender*, Vicenza: Beat.
ILO (2021), *Building Forward Fairer: Women's rights to work and at work at the core of the COVID-19 recovery*, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_814499.pdf, consultato il 21 giugno 2022.
IlSole24Ore, *I lavori atipici,* http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/dossier/Norme%20e%20Tributi/2010/annuario-contribuente/lavori-atipici/1-lavoratori-atipici.shtml?uuid=4bd1e1f6-368e-11df-b7ae-e50d8dadb287, consultato il giorno 12 luglio 2018.
Iori, V. (a cura di) (2014), *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*, Milano: FrancoAngeli.
Ead. (2019), "Investire sull'educazione per salvare il futuro", in *Encyclopadeia*, Vol. 23, n. 54, pp. 1-2.
Istat (2019), *Cittadini e ICT*, https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf, consultato il 5 luglio 2022.

Istat (2020), *Report. Livelli di istruzione e di partecipazione alla formazione (Anno 2020)*, http://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf, consultato il 21 giugno 2022.

Istat (2020), *Uscire dalla gabbia della violenza: i percorsi nei centri antiviolenza*, https://www.istat.it/it/files//2021/11/Infografica-accessibile-Giornata-Violenza-contro-le-donne-.pdf, consultato il 15 febbraio 2022.

Istat (2021), *Occupati e disoccupati. Dati provvisori*, http://www.istat.it /it/files//2022/02/CS_Occupati-e-disoccupati_DICEMBRE_2021.pdf, consultato il 21 giugno 2022.

Istat (s.d.), *Definizioni e indicatori*, https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne/il-contesto/definizioni-e-indicatori, consultato il 15 febbraio 2022.

Kimura, D. (1999), *Sex and cognition*, Cambridge: MIT Press.

Lasch, C. (1981[1979]), *The culture of narcissism*, W.W. Norton & Company, Inc, New York, trad. It, *La cultura del narcisismo*, Milano: Bompiani.

Leonelli, S. & Selmi, G. (a cura di) (2013), *Genere, corpi e televisione*, Pisa: ETS.

Lopez, A.G. (2009), *Donne e scienza*, Milano: Unicopli.

Ead. (2015), *Scienza, genere, educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Ead. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Pisa: ETS.

Ead. (a cura di) (2017), *Decostruire l'immaginario femminile*, Pisa: ETS.

Marzano, M. (2009), *Estensione del dominio della manipolazione dall'azienda alla vita privata*, Milano: Mondadori.

ONU (2022), *Education during Covid-19 and beyond*, https://unric.org/it/policy-brief-del-segretario-generale-onu-istruzione-al-tempo-di-covid-19-e-oltre/, consultato il 7 maggio 2022.

ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf, consultato il 29 ottobre 2020.

Openpolis (2021), *ll divario di genere tra studio e lavoro*, http://www.openpolis.it/il-divario-di-genere-tra-studio-e-lavoro, consultato il 21 giugno 2022.

Openpolis (2022), *In UE le donne sono più esposte alla povertà*, http://www.openpolis.it/in-ue-le-donne-sono-piu-esposte-alla-poverta/, consultato il 21 giugno 2022.

Openpolis (2022), *Le ambizioni del PNRR sull'occupazione dei giovani e delle donne*, https://www.openpolis.it/le-ambizioni-del-pnrr-sulloccupazione-di-giovani-e-donne/, consultato il 12 luglio 2022.

Pati, L. (2014), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola.

Pease, A. & Pease, B. (2001/2009), *Why mens don't listen and women & Womes can't read maps?*, (trad it. A.F. Tissoni), *Perché le donne non sanno leggere le cartine e gli uomini non si fermano mai a chiedere?*, Milano: Rizzoli.

Piccardo, C. (1995), *Empowerment*, Milano: Cortina.

Riboni, E. (2022), *Lavoro, il futuro non è rosa. Le donne sempre penalizzate: adesso anche dal part-time*, https://www.corriere.it/buone-notizie/22_gennaio_17/lavoro-futuro-non-rosa-donne-sempre-penalizzate-adesso-anche-part-time-5d8b01a8-739d-11ec-947d-d1048d2c4770.shtml#:~:text=Che%20il%20part%20time%20involontario,6%20per%20cento%20degli%20uomini, consultato il 7 maggio 2022.

Save the Children (2021), *Le equilibriste. La maternità in Italia nel 2021*, https://www.savethechildren.it/press/maternit%C3%A0-italia-sempre-pi%C3%B9-difficile-essere-mamme-italia-anche-epoca-covid-19-il-dl-rilancio, consultato il 25 maggio 2022.

Save the Children (2022), *Le equilibriste. La maternità in Italia 2022*, https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/le-equilibriste-la-maternita-in-italia-2022#, consultato il 25 maggio 2022.

Trasforini, A. (2002), *La Nuova Bohème. Donne e nuove professioni nella cultura*, Bologna: Regione Emilia-Romagna cit., in C. Demaria & P. Violi (a cura di) (2008), *Tecnologie di genere. Teoria, usi e pratiche di donne nella rete*, Bologna: Bononia University Press.

Tsuchigane, R. & Dodge, N. (1974), *Economic Discrimination againts Women at Work*, Maine: Lexington Books, in Illich I. (2013), *Gender*, Vicenza: Beat.

Unione Europea (2015), *Uguaglianza di genere ed emancipazione delle donne nell'era digitale*, Risoluzione del Parlamento europeo del 28 aprile 2016 sull'uguaglianza di genere e l'emancipazione delle donne nell'era digitale, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0204&from=IT, consultato il 20 giugno 2022.

Unione Europea (2019), *Parere del Comitato economico e sociale europeo su «Questioni della parità di genere»*, 15-16 maggio 2019, https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3332888e-a79b-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-it/format-HTML, consultato il 30 settembre 2020.

Unione Europea PON-SPAO, ANPAL (2018), *Sistema informativo Excelsior. Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio-termine (2018-2022)*, UnionCamere.

Van Dikj, J. & Hacher, K. (2003), "The digital divide as a complex and dynamic phenomenon", in *The Information*, Vol.19, n. 4, pp. 315-326.

Warf, B. (2018), "Teaching Digital Divides", in *Journal of Geography*, DOI: https://doi.org/10.1080/00221341.2018.1518990.

World Economic Forum, *Global Gender Gap Report* (2021), https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021, consultato il 20 giugno 2022.

Civitas educationis, a. XI, n. 2, dicembre 2022 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857599533 • DOI: 10.7413/2281-9568054
© 2022 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).