

Ilenia Picardi

La dimensione di genere nelle carriere accademiche

**Riflessività e cambiamento nel progetto pilota
GENOVATE@UNINA**



Federico II University Press



fedOA Press



Università degli Studi di Napoli Federico II

Genere, Scienza e Società

2

Comitato Scientifico

Agodi Maria Carmela (Università degli Studi di Napoli Federico II), Arcidiacono Caterina (Università degli Studi di Napoli Federico II), Archibong Uduak (University of Bradford, UK), Avveduto Sveva (Consiglio Nazionale delle Ricerche – Roma), Badalassi Giovanna (Economista freelance), Badaloni Silvana (Università degli Studi di Padova), Bustelo Ruesta María Dolores (Universidad Computense de Madrid), Cerroni Andrea (Università degli Studi di Milano-Bicocca), De Micheli Barbara (Fondazione Brodolini), Frattini Romana (Università Ca' Foscari Venezia), Gargano Angela (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), Giancola Concetta (Università degli Studi di Napoli Federico II), Liccardo Antonella (Università degli Studi di Napoli Federico II), Mangia Cristina (Donne e Scienza), Masullo Maria Rosaria (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), Meuser Michael (Dortmund Technische Universität), Mongili Alessandro (Università degli Studi di Padova), Montesarchio Daniela (Università degli Studi di Napoli Federico II), Neresini Federico (Università degli Studi di Padova), Pellegrini Giuseppe (Observe Science in Society), Pellegrino Giuseppina (Università della Calabria), Picardi Ilenia (Università degli Studi di Napoli Federico II), Pisanti Ofelia (Università degli Studi di Napoli Federico II), Pueljo Luisa (Università degli Studi di Messina), Rosselli Annalisa (Università di Roma Tor Vergata), Rossi Paolo (Università di Pisa), Tamburrini Guglielmo (Università degli Studi di Napoli Federico II), Vagnoni Emilia (Università degli Studi di Ferrara), Viteritti Assunta (Università di Roma La Sapienza)

Comitato Editoriale

Agodi Maria Carmela (Università degli Studi di Napoli Federico II), Gargano Angela (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), Lauria Adele (Università degli Studi di Napoli Federico II), Liccardo Antonella (Università degli Studi di Napoli Federico II), Masullo Maria Rosaria (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), Merinio Anna (Università degli Studi di Napoli Federico II), Picardi Ilenia (Università degli Studi di Napoli Federico II), Pisanti Ofelia (Università degli Studi di Napoli Federico II)

Tutti gli ebook sono sottoposti a peer review secondo la modalità del doppio cieco (*double blind*)

Ilenia Picardi

La dimensione di genere nelle carriere accademiche

Riflessività e cambiamento nel progetto pilota
GENOVATE@UNINA

Con contributi di

Maria Carmela Agodi, Angela Gargano, Adele Lauria,
Antonella Liccardo, Maria Rosaria Masullo, Ofelia Pisanti

Federico II University Press



fedOA Press



Ilenia Picardi

**La dimensione di genere
nelle carriere accademiche
Riflessività e cambiamento nel progetto pilota
GENOVATE@UNINA**

Volume sottoposto a *double blind peer-review*

© 2017 FedOAPress – Federico II Open Access University Press
(Genere, Scienza e Società, 2)
Università degli Studi di Napoli Federico II
Centro di Ateneo per le Biblioteche “Roberto Pettorino”
Piazza Bellini 59-60 -80138 Napoli, Italy
<http://www.fedoapress.unina.it>

ISBN 978-88-6887-017-1
DOI: 10.6093/978-88-6887-017-1

Finito di stampare nel mese di giugno 2017

Stampato in Italia – *Printed in Italy*

Indice

Introduzione	9
Capitolo 1	
IL <i>MENTORING</i> PER LE DONNE NELLA RICERCA E NELL'ACCADEMIA	15
1.1 I programmi per la parità di genere nell'università	15
1.2 I programmi di <i>mentoring</i> per la gender equity nell'università	17
1.3 Una revisione critica del <i>mentoring</i>	19
1.4 GENOVATE	22
1.5 Il Gender Equality Action Plan di UNINA	25
1.5.a L'integrazione della dimensione di genere negli Science & Technology Studies	26
1.5.b Gli studi statistici di genere	27
1.5.c Il Codice di pratica per la parità di genere nella valutazione della ricerca	27
1.5.d Osservatorio di genere sull'università e la ricerca	28

Capitolo 2	
OLTRE IL SOFFITTO DI CRISTALLO	29
2.1 Lo studio delle carriere nell'Università di Napoli: un'analisi di genere	29
2.2 Un focus sulla fase di pre-ruolo	32
Capitolo 3	
UN PROGRAMMA DI <i>MENTORING</i> PER L'UNIVERSITÀ ITALIANA	37
3.1 Gli obiettivi e il disegno del programma di <i>mentoring</i> GENOVATE@UNINA di Adele Lauria	38
3.2 Una rete istituzionale a supporto delle donne nella ricerca di Ofelia Pisanti	41
3.2.a Il Change Academy Model	42
3.2.b Il processo <i>top-down</i> : il Comitato di Indirizzo Istituzionale	45
3.2.c Il processo <i>bottom-up</i> : GeCAT e GENOVATE Cafè	46
3.3 Gli incontri del <i>mentoring</i> GENOVATE@UNINA di Angela Gargano e Maria Rosaria Masullo	47
3.3.a Formazione al <i>mentoring</i>	47
3.3.b Seminari	49
3.3.c National Learning Circle	51
Capitolo 4	
NEI LABIRINTI DI CRISTALLO DELLA SCIENZA	55
4.1 Le pratiche di genere nei percorsi accademici	55
4.2 Dati e metodologia	56
4.3 I <i>gendering processes</i> nelle strutture istituzionali accademiche e di ricerca	58
4.3.a L'impalcatura gerarchica e maschile delle università e della ricerca	58
4.3.b La neutralizzazione delle donne che occupano le posizioni apicali	61
4.3.c Le ambivalenze del sistema meritocratico di valutazione e di promozione di carriera	62

4.4	I <i>gendering processes</i> nell'organizzazione del lavoro accademico e di ricerca	64
4.4.a	L'impatto di genere dei tempi della ricerca	65
4.4.b	La divisione di genere del lavoro	70
4.5	I <i>gendering processes</i> nella cultura accademica e della ricerca	75
4.5.a	Il doppio legame nei modelli proposti alle donne	75
4.5.b	La negazione della dimensione di genere nella scienza	78
4.6	Discussione e interpretazione	82
Capitolo 5		
	LA VALUTAZIONE DEL PROGRAMMA	87
	<i>di Maria Carmela Agodi e Ilenia Picardi</i>	
5.1	Il progetto pilota di <i>mentoring</i> GENOVATE@UNINA alla prova	88
5.2	Lo schema di <i>mentoring</i> .	
5.2.a	Le criticità dal punto di vista delle partecipanti	93
5.2.b	I punti di forza per mentori e <i>mentee</i>	97
5.3	La conciliazione tra vita accademica e vita privata	101
5.4	Rilevanza della dimensione di genere nella ricerca	103
5.5	La valutazione del programma secondo lo schema di Pawson rivisitato	106
5.6	La dimensione di genere nella valutazione del programma di <i>mentoring</i>	114
CONCLUSIONI		121
	Dai <i>gendering processes</i> alla loro de-costruzione attraverso il programma di <i>mentoring</i> : una nuova prospettiva valutativa	121
Appendice A		
	GENERE E PRECARIATO NELLA RICERCA: UN FOCUS SUI DATI DELLA FEDERICO II	127
	<i>di Antonella Liccardo</i>	

Appendice B LE PARTECIPANTI AL PROGRAMMA	155
Bibliografia	157

Introduzione

Alle soglie del 2020 la scienza non ha ancora espriato il peccato originale che ha segnato la sua nascita come istituzione sociale: l'esclusione delle donne.

Secondo una recente letteratura che ha in Donna Haraway una delle sue principali esponenti, il processo di divisione in ruoli socialmente costruiti come femminili e maschili, che ha attribuito a donne e uomini posizionamenti molto diversificati nella società, nella scienza sarebbe stato amplificato dall'adesione al metodo sperimentale come uno dei suoi fondamenti costitutivi e come strumento di costruzione di conoscenza oggettiva. L'affermazione del metodo scientifico, nella seconda metà del XVII secolo, avveniva attraverso un graduale processo di distanziamento e contrapposizione adoperato delle discipline scientifiche nascenti nei confronti delle categorie immutabili del sapere aristotelico, da una parte, e dalle conoscenze esoteriche e magiche, dall'altra. La filosofia meccanica e la visione meccanicistica del cosmo facevano il loro ingresso nelle scienze ponendo la distinzione, tra il mondo *soggettivo* dell'esperienza sensibile e quello *oggettivo* dei corpi in movimento, come una precisa esigenza metodologica.

Gli storici Steven Shapin e Simon Schaffer ricostruiscono un passaggio importante di questa fase di sviluppo della scienza che vede nel filosofo naturale Robert Boyle (1627-1691), noto come padre della chimica moderna – ma storicamente figura di transizione tra il filosofo naturale e il moderno scienziato – uno dei suoi principali protagonisti. Nella *Royal Society of London* ai tempi della Restaurazione Boyle fu uno dei primi sostenitori della struttura corpuscolare della materia che, con la realizzazione della pompa

a vuoto, osò sfidare la teoria del *horror vacui* di Aristotele, secondo cui *natura abhorret a vacuo* (la natura rifugge il vuoto). Per distinguere i “dati di fatto” dagli elementi non oggettivi che avrebbero rischiato di distorcere l’interpretazione dell’esperimento¹, Boyle realizzò delle dimostrazioni pubbliche degli esperimenti dove dei *gentlemen* erano chiamati come *testimoni modesti* nella lettura dei risultati sperimentali. Per assumere il ruolo di testimone in questa rappresentazione scientifica erano però necessari due requisiti: rendersi *invisibile*, ovvero non interagire e/o condizionare in alcun modo l’esperimento, ed essere *disinteressato*, privo cioè di coinvolgimento e di una qualunque implicazione legata a interessi personali. Queste le condizioni poste da Boyle a garanzia di una distinzione tra il sapere tecnico e le opinioni volte a legittimare autorità trascendenti e metafisiche² (Shapin and Schaffer, 1985).

Da questo “teatro della persuasione” però, fa notare Donna Haraway (1996), furono escluse le donne e i tecnici, cui non fu consentito di prendere parte al processo di validazione pubblica dell’esperimento. Non per pregiudizi sulle loro capacità intellettive. Piuttosto fu lo *status di dipendenza* che caratterizzava la loro condizione sociale a limitarne la partecipazione: donne e tecnici non erano ritenuti soggetti sufficientemente liberi da dipendenze sociali ed economiche per poter essere “portavoce affidabili della realtà”; ovvero non rispondevano ai criteri che assicuravano quella condizione, socialmente determinata, di disinteresse richiesta ai testimoni della scienza. Potevano assistere all’esperimento; i tecnici, in particolare, erano coinvolti nella sua organizzazione e realizzazione, ma non veniva riconosciuta loro la possibilità di leggere quanto la natura stava comunicando attraverso l’esperimento.

In altre parole, la scienza, nell’affermare l’esperimento come artefatto metodologico per rivendicare la sua autorevolezza rispetto a visioni culturali che ne ostacolavano lo sviluppo, definì un principio di autorità che si concretizzò nell’aderenza a un modello normativo, culturale ed epistemologico normalizzato

¹ È da sottolineare, infatti, che per Boyle i risultati sperimentali “sono materiale da interpretare con cautela, non consistenti affatto in segni inequivoci da cui ricavare seccamente certezze e verità” (Campelli, 2016).

² È interessante notare come questo requisito di *disinteresse*, posto da Boyle come criterio discriminante per affermare la “verità” e l’“oggettività” del sapere, costituisca una prima formulazione del concetto che, trecento anni dopo, verrà identificato dal sociologo della scienza Robert Merton (1910-2003) tra le norme costitutive della scienza come istituzione sociale, insieme all’*universalismo*, al *comunitarismo* e allo *scetticismo organizzato*.

su *una* categoria di persone, le cui condizioni sociali garantivano l'autonomia di giudizio necessaria per leggere in maniera disinteressata e distaccata nel "libro della natura". Ed è così, afferma Haraway, che il metodo sperimentale e il suo richiamo all'oggettività si sono affermati con l'esclusione epistemica di classi sociali subordinate e del genere femminile.

A quattrocento anni di distanza dalla nascita del metodo sperimentale, i dati riportati dalle statistiche di genere da una parte, e le analisi dei *gender studies in science* dall'altra, mostrano quanto, nonostante le politiche a favore dell'equità di genere realizzate negli ultimi decenni, la sotto-rappresentazione delle donne continui a essere una caratteristica determinante nella costruzione del sapere scientifico.

L'analisi dei dati del personale accademico italiano³ del 2015 permette di disegnare un tracciato quantitativo del percorso di carriera nell'Università italiana. La Figura 1 riproduce la nota forbice delle carriere, con una maggiore presenza femminile nelle fasi precarie della ricerca: le donne costituiscono più del 57% dei collaboratori in attività di ricerca, poco più del 50% degli assegnisti di ricerca, ma la percentuale di donne diminuisce già in corrispondenza della conclusione della fase di pre-ruolo, nel ruolo di ricercatore a tempo determinato (43%), per poi diminuire ulteriormente in corrispondenza dei ruoli di professore associato e professore ordinario dove la percentuale femminile registrata è pari rispettivamente al 36% e al 22%⁴.

I grafici forniscono una fotografia complessiva della composizione di genere dell'accademia, che aggrega percorsi nell'università di uomini e donne appartenenti a coorti differenti. Questo potrebbe indurre a pensare che il divario di genere riscontrato nelle posizioni al vertice della carriera accademica sia attribuibile a divisioni di genere nella società esistenti nel passato, quando ad esempio le donne avevano un accesso limitato all'istruzione. Secondo questa interpretazione basterebbe attendere alcuni anni perché la parità numerica registrata nelle fasi dell'alta formazione, abbia il tempo di avanzare nella fasi

³ Fonte MIUR. I dati disponibili al link <http://dati.ustat.miur.it/dataset/2015-personale-universitario>.

⁴ La derivata negativa che contrassegna l'andamento della curva di progressione di carriere femminili mostra una leggera inversione di tendenza in corrispondenza del ruolo di ricercatore a tempo indeterminato. Essendo quest'ultima una figura non più prevista dall'ultima normativa legislativa (Legge 240/2010, nota come Legge Gelmini) sul reclutamento e la progressione di carriera nell'università italiana (quindi una posizione a esaurimento), il dato conferma la condizione di svantaggio relativo delle ricercatrici, in quanto esito di una maggiore velocità di transizione degli uomini al ruolo di professore associato.

successive di carriera. Questa visione è supportata dalla percezione molto diffusa, secondo alcune indagini (Eagly and Carli, 2007) che la società proceda *naturalmente* verso condizioni di crescente parità.

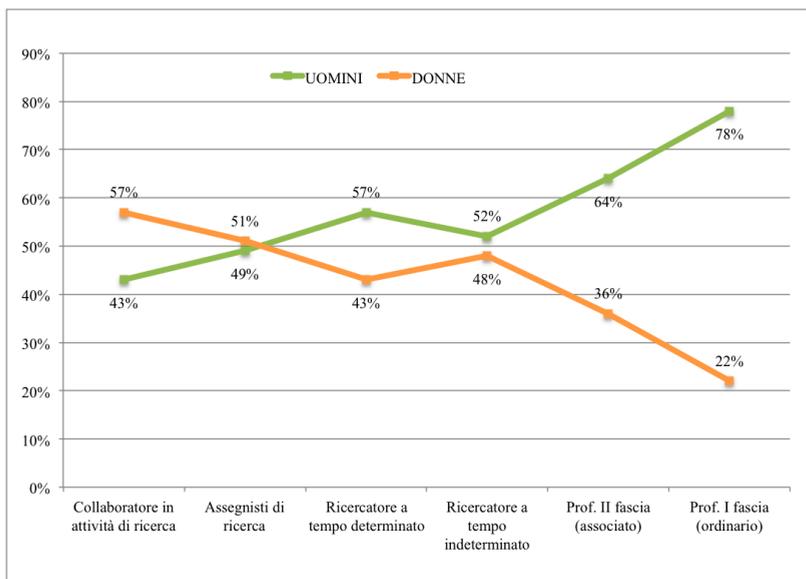


Figura 1. Forbice delle carriere dell'accademia italiana
(Nostre elaborazioni su dati MIUR 2015)

Rossella Palomba, demografa sociale dell'Istituto di ricerche sulla popolazione e le politiche sociali del Consiglio Nazionale delle Ricerche, ha calcolato pertanto il tempo necessario perché la parità tra uomini e donne sia raggiunta in diversi settori e ambiti sociali Palomba (2013).

In questa simulazione, Palomba ha ipotizzato che il numero di dirigenti, professori ordinari, manager aziendali o altre figure al vertice di una determinata professione rimanga bloccato a quello attuale e ha calcolato per quel livello di carriera il tempo necessario perché le donne raggiungano il 50 per cento in base ai ritmi di crescita della carriera femminile in quel settore. I risultati di questo calcolo forniscono un calendario poco rassicurante sui tempi di raggiungimento della parità come risultato di un mutamento tendenziale già in atto (Tabella 1).

2037: l'anno della parità tra i dirigenti dei ministeri
2087: l'anno della parità tra i dirigenti del Servizio sanitario nazionale
2138: l'anno della parità tra i professori ordinari
2425: l'anno della parità ai vertici della magistratura
2660: parità tra diplomatici
2143: parità nei consigli di amministrazione

Tabella 1. Il calendario della parità (Palomba, 2013)

In particolare, in ambito accademico, bisognerebbe aspettare più di cento anni perché le posizioni di professore ordinario siano equamente divise tra uomini e donne. Questa simulazione, che non tiene conto dei meccanismi che concretamente descrivono l'evoluzione dei settori sociali considerati, costituisce un esercizio teorico, ma ha il merito di chiarire l'equivoco generato dai discorsi sulla parità come esito spontaneo di un mutamento in atto.

Questo volume è dedicato all'analisi di un progetto pilota di *mentoring* per le donne nella ricerca sviluppato nell'Università di Napoli Federico II, come una delle azioni principali del progetto GENOVATE@UNINA. Le potenzialità trasformative dei programmi di *mentoring* per la gender equity sono particolarmente rilevanti nell'accademia italiana dove non esiste una tradizione consolidata del *mentoring*. Solo negli ultimi anni, a partire dal 2015, ne sono state sperimentate alcune forme grazie alle iniziative dei *Sister Project* GARCIA, GENOVATE, TRIGGER (Adam, Vincke and Dubois-Shai, 2016; Agodi e Picardi, 2016; Biancheri, Cervia and Declich, 2015). L'applicazione del *mentoring* nel contesto accademico nazionale, tuttavia, se non opportunamente contestualizzata, rischia di ridursi all'importazione di modelli che, da un lato, non rispondono alla cultura e alle condizioni istituzionali nazionali e, dall'altro, non sono allineati con i risultati più recenti della riflessione scientifica sulle condizioni di percorribilità del mutamento il cui intento può andare perduto. L'analisi si avvale anche di alcuni dei risultati preliminari del lavoro di ricerca svolto dall'autrice per la sua tesi di dottorato⁵ e dei

⁵ Picardi, I. *Through the glass labyrinth of science: mapping gendering processes in academia*. Tesi di Dottorato del Corso *Mind, Gender Language*, Università di Napoli Federico II, in preparazione.

contributi forniti dal gruppo di coordinamento del programma di *mentoring* costituito da: Maria Carmela Agodi, Adele Lauria, Angela Gargano, Antonella Liccardo, Maria Rosaria Masullo, Ofelia Pisanti (coordinatrice italiana del progetto GENOVATE).

Il primo capitolo introduce i progetti per la gender equality nell'accademia, il *mentoring* come strumento di supporto per le donne e l'approccio bifocale al *mentoring*. Presenta inoltre il progetto GENOVATE e il *mentoring* nella cornice più ampia di azioni per la gender equality attuate nell'Università di Napoli. Il secondo capitolo riporta un'analisi di genere quantitativa dello sviluppo di carriera nell'Ateneo Federiciano, volta in particolare ad analizzare la fase di pre-ruolo nel contesto accademico italiano. Il terzo capitolo descrive lo schema del programma pilota di *mentoring* GENOVATE@UNINA e la sua implementazione. Nel quarto capitolo sono riportati i risultati preliminari della ricerca sui *gendering processes* nell'accademia condotta nell'ambito del dottorato Mind Gender Language e utilizzati per la valutazione del programmi di *mentoring* descritta nel quinto capitolo.

Capitolo 1

Il *mentoring* per le donne nella ricerca e nell'accademia

1.1 *I programmi per la parità di genere nell'università*

Dalla prima metà degli anni Novanta, la Commissione Europea per lo Sviluppo e la Ricerca ha sviluppato numerose misure volte ad aumentare la partecipazione delle donne nella scienza e nella tecnologia, mettendo in campo un apparato sempre più ampio di misure e iniziative (tecniche e finanziarie) per incoraggiando le università e i centri di ricerca ad affrontare le disuguaglianze di genere.

Il tema *donne e scienza* ha fatto la sua prima apparizione nel 1998, nell'agenda della Commissione, che nell'anno successivo ha poi istituito il *gruppo di Helsinki*, un comitato composto da funzionari ed esperti provenienti da 15 Stati membri dell'EU incaricati per approfondire le tematiche di genere nella scienza, con il mandato di promuovere la discussione su misure e politiche da attuare a livello locale, nazionale, europeo.

I progetti promossi negli ultimi decenni si sono quindi sviluppati su linee programmatiche facenti riferimento a tre diversi approcci (Schiebinger, 1999; Schiebinger and Schraudner, 2011; European Commission, 2013).

Il primo approccio, noto come *fixing the number of women*, identifica come obiettivo principale l'aumento del numero delle donne nella scienza e nella ricerca. Fanno parte di questa categoria di progetti, ad esempio, i programmi e le azioni volte ad avvicinare le ragazze alle carriere scientifiche o a sostene-

re lo sviluppo della leadership femminile nella ricerca. I primi interventi per favorire la *gender equality* nella accademia si sono ispirati principalmente a questo approccio, ritenendo che una maggiore partecipazione femminile negli organi apicali e collegiali avrebbe spontaneamente favorito dei processi di inclusione delle donne nella ricerca. L'assunto implicito, coerentemente con la teoria femminista liberale delle pari opportunità, è che le istituzioni e la ricerca scientifica e tecnologica siano neutrali rispetto al genere, pertanto, secondo questa prospettiva l'obiettivo della parità di genere consiste nell'integrazione delle donne alle quali devono essere garantite le stesse opportunità degli uomini e la possibilità di competere in maniera paritetica.

Negli ultimi anni alcune studiose hanno fatto notare come anche le politiche a sostegno delle carriere delle donne non garantiscono, da sole, condizioni di parità. A questo proposito Cynthia Cockburn (1989, 1991) parla di confusione tra obiettivi a breve termine, volti a fornire supporto individuale alle donne nella ricerca, e obiettivi a lungo termine, che si concretizzano in un progetto più ampio di trasformazione delle istituzioni. Secondo la studiosa Anita Devos (2004, 2005, 2008) gli interventi a sostegno delle donne, piuttosto che affrontare i problemi strutturali della disuguaglianza di genere, rischiano talvolta addirittura di rinforzare gli squilibri di genere nelle istituzioni. Secondo questa interpretazione i programmi di *gender equality* sono promossi dalle istituzioni perché finalizzati principalmente al miglioramento delle prestazioni in luoghi dove domina la cultura della performance, senza che siano realmente affrontate le cause che creano disuguaglianze di genere nelle istituzioni. Gli studi svolti negli ultimi anni nella *gender equality* nella accademia hanno realizzato la necessità di uno spostamento del focus di attenzione dalle donne alle istituzioni, riconoscendo la necessità di agire per un cambiamento strutturale. L'importanza di trasformazioni strutturali è stata fatta propria dalla Commissione Europea che, a partire dal 2011, ha promosso lo sviluppo di programmi volti al *fixing the institutions* puntando a incentivare dei cambiamenti strutturali nelle istituzioni (European Commission, 2011).

Notiamo che entrambi gli approcci *fixing the number* e *fixing the institutions* mantengono il presupposto epistemologico secondo cui la ricerca e la conoscenza sono ritenuti rispetto al genere. Negli ultimi anni a queste due prospettive si è aggiunta una terza, il *fixing the knowledge*, volta a rafforzare la necessità di valorizzare la dimensione di genere anche nei percorsi di conoscenza. Questo approccio si è articolato principalmente nel filone di ricerca *Gendered Innovation* che ha sviluppato sei casi di studio volti a indicare alcune

metodologie per lo sviluppo della *gender analisi* e della *sex analisi* nella ricerca (European Commission, 2013). Questi lavori ipotizzano l'utilizzo dell'analisi di genere per modificare le domande di ricerca, la metodologia della ricerca, e sono volti principalmente a individuare dei *bias* di genere nei risultati della ricerca stessa, ovvero nelle sue applicazioni, nell'intento di favorire lo sviluppo di nuovi filoni di sviluppo per l'innovazione tecnologica.

Il progetto europeo GENOVATE, introdotto nel prossimo capitolo e di cui questo libro presenta l'azione di *mentoring*, nasce con questi presupposti teorici, da cui l'obiettivo di integrare la necessità di approcci e prospettive volti a sostenere le carriere scientifiche delle donne e al contempo a trasformare le istituzioni dell'accademia e della ricerca.

1.2 I programmi di mentoring per la gender equity nell'università

Tra i progetti per la *gender equity* nell'accademia diffusi nelle istituzioni scientifiche, i programmi di *mentoring* sono riconosciuti a livello internazionale come interventi di sostegno alle carriere femminili, ma non hanno invece una tradizione solida nel contesto accademico italiano (Allen and Eby, 2007; Ragins and Kram, 2007; Dubois and Karcher, 2013; Wright, 2016).

L'esperienza internazionale suggerisce che la partecipazione a un programma di *mentoring* permette alle donne dell'accademia di impiegare le proprie esperienze all'interno di un contesto più ampio dell'istituzione e di svolgere un sostegno mirato e disegnato all'interno di un piano di sviluppo di carriera più ampio, e mostra che le donne hanno riportato notevoli vantaggi sia nella posizione *mentee*, sia in quella di mentore. Il *mentoring* può aiutare il personale femminile per differenti motivi:

- nell'identificazione di modelli di ruolo femminili, dove la maggior parte delle posizioni apicali è occupata da uomini
- nella partecipazione ad attività formali e informali di networking, che generalmente sono efficienti per il personale maschile.
- nella costruzione di rapporti professionali di sostegno per lo sviluppo delle carriere accademiche femminili come fattori importanti per le donne che hanno raggiunto i loro obiettivi di carriera.

Nella sua accezione tradizionale, che corrisponde anche a quella più conosciuta, quindi, il *mentoring* appartiene alla tipologia di interventi *fixing the numbers of women*. Uno degli obiettivi principali della ricerca riportata in questo volume è mostrare le potenzialità trasformative del *mentoring*, come

strumento capace di mettere in atto meccanismi di cambiamento dello status quo nelle istituzioni.

La parola *mentor* è apparsa la prima volta nel vocabolario Oxford English Dictionary nel 1750, ma il termine e il concetto a cui il significante rimanda hanno radici ben più lontane. L'etimologia è da ricercarsi infatti nelle pagine dell'Odissea: Mentore è l'amico cui Ulisse affida il figlio Telemaco per istruirlo e supportarlo nella successione al trono. A sottolineare la rilevanza del ruolo, più volte nel poema omerico, Mentore è assistito dalla dea della saggezza Atena che ne assume le sembianze. Ma il riconoscimento del ruolo dei mentore è ancora più antico, essendo questa una figura che ricorre nelle culture che, nel corso della storia, in luoghi diversi e con modalità diversi, hanno attribuito al confronto generazionale una funzione di accompagnamento e di supporto nelle transizioni della crescita e nei passaggi di ruolo.

Oggi il *mentoring* è uno strumento riconosciuto a livello internazionale per sviluppo di carriera che ha avuto particolare successo nel sostegno il personale accademico femminile e di altre istituzioni dove le donne sono significativamente sottorappresentate ai livelli apicali. Il *mentoring* è un rapporto che si propone di valorizzare e consolidare lo sviluppo di carriera e di riflessione da parte del *mentee* attraverso l'orientamento e il sostegno di un mentore più esperto. Si tratta di uno scambio reciprocamente vantaggioso di apprendimento di prospettive e di conoscenza informale acquisita attraverso l'esperienza.

La letteratura di ricerca sul *mentoring* mostra una varietà molto ampia di modelli che si differenziano per obiettivi, gruppi di partecipanti, modalità di coinvolgimento, tanto che una sua definizione univoca risulta inevitabilmente troppo stringente. Nella sua versione tradizionale, il *mentoring* è definito come "la relazione tra un/a *mentore*, una persona con maggiore esperienza, e un/a *mentee*, più giovane e con minore esperienza, il cui fine è fornire un supporto allo sviluppo della carriera del/la più giovane" (Ragins and Kram, 2007) ma, più appropriatamente, oggi si parla di un *mentoring continuum* proprio a indicare lo spettro di possibili utilizzi del *mentoring* che posso essere volti a finalità strettamente strumentali (promozione di carriera) a finalità di crescita in senso più ampio (Figura 2).

Lo schema di *mentoring continuum* elaborato dalla studiosa Jennifer de Vries chiarisce il ruolo del mentore e lo scopo della relazione di *mentoring* nei suoi diversi approcci (de Vries, 2010). In particolare de Vries pone a confronto quelli che identifica come i due estremi di questa molteplicità di approcci al *mentoring*: il *mentoring strumentale*, posizionato nell'estremità destra del *continuum*, e il *mentoring per lo sviluppo*, posizionato nell'estremità sinistra.

Il *mentoring* strumentale corrisponde alla sua versione tradizionale caratterizzata dall'affiancamento di un collega anziano a un collega più giovane con l'intento di assistere lo sviluppo di carriera del giovane in un contesto condiviso e definito. In questo caso il mentore utilizza la propria conoscenza e la propria esperienza per insegnare e/o consigliare il *mentee* nel come riuscire. Nel caso di programmi di *mentoring* istituzionali a sostegno delle donne, il *mentoring* strumentale viene utilizzato dalle organizzazioni per sostenere le donne nel raggiungimento delle posizioni apicali, quindi ha come focus privilegiato la promozione. In questi casi la relazione è quindi fortemente orientata da una struttura gerarchica, caratterizzata da un'asimmetria di ruoli e di potere, e si sviluppa principalmente tramite una comunicazione unidirezionale, dalla mentore verso il *mentee*. Questi programmi forniscono inoltre alle donne degli strumenti per muoversi e crescere all'interno di parametri organizzativi esistenti. Con questa accezione il *mentoring* strumentale appartiene alla tipologia di interventi *fixing the numbers of women*.

<i>Mentoring</i> strumentale	<i>Mentoring</i> per lo sviluppo personale
Sviluppo della carriera/ leadership	Sviluppo personale/ di competenze
Trasferimento di conoscenza	Guida/sostegno
Modello di ruolo centrato sulle mentori: “Esperte in cattedra”	Modello di ruolo centrato sulle <i>mentee</i> : “Guide a fianco”
<i>Mentoring</i> continuum	

Figura 2. *Mentoring* continuum (de Vries 2011)

1.3 Una revisione critica del mentoring

Negli ultimi anni si è andata incrementando una letteratura molto critica verso questo tipo di approccio del *mentoring*. Alcuni autori/autrici hanno criticato il *mentoring* strumentale perché ha come obiettivo principale quello di rispondere alle esigenze delle istituzioni centrali (Colwell, 1998), per il processo a senso unico di trasferimento delle conoscenze (Zachary 2000, McKeen and Bujáki 2007), perché si concentra esclusivamente sui risultati di carriera *men-*

tee (Greenhaus and Singh 2007), perché utilizza modelli maschili di successo (McKeen and Bujáki 2007). I rischi dell'approccio strumentale menzionano la dipendenza, il controllo (Gay and Stephenson 1998), l'attivazione di meccanismi di sponsorizzazione e di mecenatismo (Jarvis and Macinnes 2009), ma anche il controllo sociale, l'incoraggiamento alla conformità (Colwell 1998) e l'adesione alla una cultura della maggioranza (Chao 2007).

Nell'altro estremo dello schema del *continuum* de Vries pone il *Mentoring* per lo sviluppo. In questo approccio la relazione di *mentoring* è intesa come un cammino in cui il mentore ha il ruolo di facilitatore impegnato nel favorire la realizzazione di un ambiente di apprendimento che coinvolge sia mentore sia il *mentee* in una riflessione critica. Questo rapporto di *mentoring* è finalizzato ad affrontare una gamma più ampia di questioni individuate dalle *mentee* ed è caratterizzato da un forte carattere di reciprocità: entrambi i partner sono focalizzati sul processo di apprendimento e si impegnano nel monitoraggio attivo al fine di garantire il raggiungimento degli obiettivi preposti. Il mentore si astiene dal dare consigli e dal fornire risposte, piuttosto agisce come guida al fianco del *mentee*. A differenza dell'approccio strumentale, il *mentoring* per lo sviluppo colloca al centro della relazione le necessità del *mentee* (Colwell 1998) incoraggiando l'esplorazione e l'assunzione di rischi (Gay and Stephenson 1998). In questo caso, essendo posto minor accento alle differenti posizioni di potere, il rapporto favorisce l'apprendimento e lo sviluppo reciproco (Fletcher and Ragins 2007).

Alcune studiose fanno notare come il punto debole del *mentoring* consista nel focalizzare l'attenzione sugli atteggiamenti e sul miglioramento delle prestazioni delle donne, piuttosto che sulla trasformazione di un sistema che perpetua le discriminazioni di genere. Nonostante i suoi buoni propositi, nell'incoraggiare l'adesione al modello dominante, il *mentoring* rischierebbe di assimilare le donne nella cultura maschile dominante (McKeen and Bujaki, 2007). D'altra parte, secondo Hackney e Bock (2000), se il *mentoring* non agisce per trasformare le relazioni che all'interno di un'istituzione avvantaggiano gli uomini e svantaggiano le donne, fallisce nel suo tentativo e paradossalmente potrebbe rinforzare il mantenimento dello *status quo*. In accordo con questa posizione le autrici Ragins e Verbos (2007) nel libro *The Godfather approach* (2007) discutono della necessità di allontanare dal *mentoring* l'approccio alla relazione mediato da stereotipi maschile di gerarchia e strumentali.

In effetti, il *mentoring* è generalmente considerato come strumento decontestualizzato, senza porre la dovuta rilevanza all'organizzazione in cui viene attuato e alla culturale nel quale si innesta. Pertanto questi programmi sono

inevitabilmente costrutti improntati sui modelli dominanti e strutturati su culture e istituzioni di dominio maschile.

I lavori di Joan Acker (1990; 1992) aiutano a evidenziare il legame tra *mentoring* e contesto organizzativo. Acker interpreta le organizzazioni stesse come strutture di genere (*gendered organisations*), nelle quali le disuguaglianze sono attivate e sostenute attraverso quelli che definisce *gendering processes*. Questi processi di produzione e riproduzione delle strutture di genere nelle organizzazioni agiscono a livello personale (come processi interni e individuali) e interpersonale, ma anche come processi culturali e strutturali. In questo senso gli individui, la cultura e l'organizzazione stessa lavorano, anche inconsapevolmente, per mantenere lo status quo di genere. Pertanto i programmi di *mentoring* dovrebbero preparare mentori e *mentee* a riconoscere *gendering processes* nel contesto accademico che condividono ma anche in tutti gli aspetti della relazione di *mentoring*.

Secondo Jennifer de Vries (2011), i programmi di *mentoring* generalmente non prestano la dovuta attenzione alla natura di genere nel *mentoring* stesso e alla necessità di una riflessione sulla rilevanza della dimensione di genere e sull'operare degli stereotipi e dei bias di genere (consapevoli e inconsapevoli) nei rapporti di *mentoring*. Al contrario, per scongiurare il fenomeno noto come "evaporazione della parità" (Kriszan and Lombardo, 2013) è necessario valorizzare l'ottica di genere in tutti i programmi di sostegno per le donne. L'attuazione di interventi che non fanno riferimento alla teoria e alla ricerca degli studi di genere si traduce in interventi vulnerabili che sostengono, invece di interrompere o modificare, lo status quo. Come risultato la maggior parte dei programmi di *mentoring* nati in Europa con l'intento di sostenere le donne si sta aprendo all'inclusione degli uomini, nonostante la persistenza delle disparità di genere tra uomini e donne nelle università (de Vries, 2011).

Per rispondere alla letteratura critica sul *mentoring* Jennifer de Vries ha introdotto *l'approccio bifocale al mentoring*, ponendo in agenda contemporaneamente l'obiettivo a breve termine (sostegno individuale alle donne) e a lungo termine (cambiamento istituzionale) evidenziati da Cockburn. Secondo questo approccio la finalità di un programma di *mentoring* per le donne non si risolve nel supporto individuale delle donne che hanno aderito al programma, ma richiede un lavoro sull'istituzione per la rimozione degli ostacoli che continuano a determinare le disuguaglianze di genere all'interno delle istituzioni. Questo approccio prevede un allargamento del focus del *mentoring*: focus del programma non devono essere sole le *mentee*, ma anche le mentori, le relazioni che si instaurano tra *mentee* e mentore, l'organizzazione stessa e la dimensione di genere stessa. Questo significa stabilire, sin dal disegno del

programma, obiettivi e benefici che si intendono raggiungere per *mentee*, mentori, organizzazioni. De Vries propone quindi un'estensione del modello del *mentoring* continuum con l'affiancamento di un'ulteriore approccio costituito dal *mentoring* trasformativo (Figura 3).

<i>Mentoring</i> strumentale	<i>Mentoring</i> per lo sviluppo personale	<i>Mentoring</i> trasformativo
Sviluppo della carriera/ leadership	Sviluppo personale/ di competenze	Prospettiva di genere
Trasferimento di conoscenza	Guida/sostegno	Affiancamento per un sostegno
Modello di ruolo centrato sulle mentori: "Esperte in cattedra"	Modello di ruolo centrato sulle <i>mentee</i> : "Guide a fianco"	Modello orientato al cambiamento istituzionale: "Rivoluzionarie realiste"

Conservazione dello status quo \longleftrightarrow Cambiamento dello status quo

Figura 3. *Mentoring* continuum rivisitato (de Vries 2011).

Questo volume analizza l'attività di *mentoring* svolta dal progetto GENOVATE nell'Università di Napoli Federico come caso di studio di un percorso di riflessività e cambiamento istituzionale volto principalmente a valorizzare la dimensione di genere nelle carriere scientifiche. Nei paragrafi che seguono sono presentati il progetto GENOVATE e le azioni principali del *Gender Equality Action Plan* (GEAP) disegnato e implementato nell'Ateneo napoletano.

1.4 GENOVATE

GENOVATE (*Transforming Organisational Culture for Gender Equality in Research and Innovation*) è un progetto di ricerca-azione finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Settimo Programma Quadro finalizzato all'attuazione di strategie innovative e sostenibili per un cambiamento nelle università e negli enti di ricerca e per promuovere pratiche di valorizzazione

della diversità e dell'equità di genere come fattori di sviluppo dell'eccellenza nella ricerca e nell'innovazione. Il consorzio di GENOVATE è riportato schematicamente in Figura 4.

Il progetto, iniziato nel gennaio 2013 e concluso a giugno 2017, si è basato sull'implementazione di *GEAP* nelle sei università che hanno costituito il nucleo del consorzio.

Nel contesto specifico delle organizzazioni di ricerca e degli istituti di istruzione superiore, la Commissione Europea definisce “piano di parità di genere” (GEP) un insieme di azioni volte a condurre valutazioni d'impatto per identificare i bias di genere, individuare e attuare strategie innovative per correggere eventuali pregiudizi, impostare obiettivi e monitorare i progressi attraverso gli indicatori¹

Questo insieme di azioni, che possono avere diversi gradi di complessità, ha lo scopo di articolare una visione strategica volta a raggiungere la parità di genere. L'ambito di un piano di parità di genere varia fortemente, a seconda del tipo di organizzazione, del contesto istituzionale in cui è attuato, delle discipline indirizzate o del tipo di bias e di disuguaglianze di genere identificate nell'ambito della diagnosi. Il modo in cui le differenze di genere e le stesse disuguaglianze sono affrontate possono variare, insieme all'approccio scelto e alla disponibilità di competenze di genere interne o esterne. Recentemente, le differenze di genere sono affrontate tenendo sempre più conto del tema dell'*intersezionalità*, ovvero del loro intersecarsi con altri motivi di disuguaglianza come la disabilità, l'età, l'orientamento sessuale, la religione o l'etnia (McCall, 2005; Shields, 2008; Hancock, 2007; Bacchi and Eveline, 2010), da cui la centralità del tema della diversità nel progetto GENOVATE.

Secondo il *Gender Mainstreaming Cycle* definito dall'*European Institute for Gender Equality* (EIGE, 2017) un piano di uguaglianza di genere è generalmente suddiviso in quattro fasi, ciascuna caratterizzata interventi specifici. In una prima fase di analisi, vengono raccolti i dati disaggregati per genere; alla luce di questi dati, le procedure, i processi e le pratiche che regolano l'istituzione sono valutati criticamente al fine di individuare le disuguaglianze e le differenze di genere. Nella fase di pianificazione sono definiti gli obiettivi e stabilite le azioni e le misure per affrontare i problemi identificati, sono attribuite risorse e responsabilità delle azioni e delle misure definite dal

¹ EIGE, 2017; Comunicazione della Commissione Europea sul tema *Un partenariato europeo per la promozione dell'eccellenza e della crescita* [COM (2012) 392 def.].

GEAP all'interno delle organizzazioni che compongono l'istituzione. Nella fase di attuazione, in cui sono attuate le attività e sono intrapresi gli sforzi di allargamento in modo da espandere gradualmente la rete di stakeholder interessati. Infine nella fase di monitoraggio, il processo e i progressi conseguiti sono analizzati e valutati regolarmente. I risultati ottenuti dall'attività di monitoraggio permettono di adattare e migliorare gli interventi, con l'obiettivo di ottimizzarne i risultati.

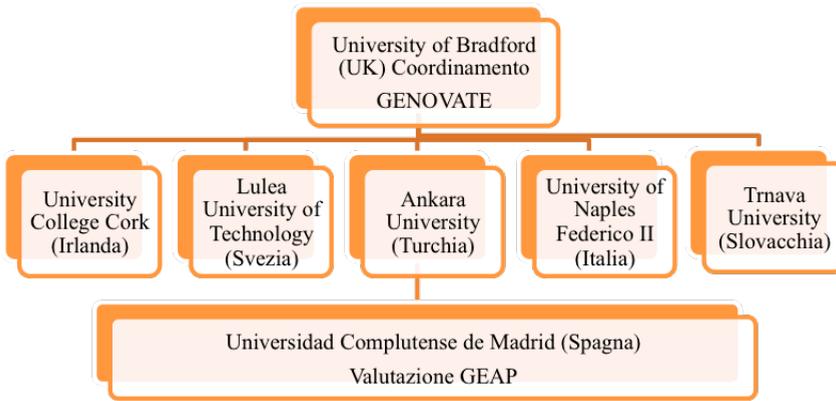


Figura 4. Le università del consorzio di GENOVATE

Nell'ambito del progetto GENOVATE, parte delle analisi e della pianificazione dei GEAP sono state svolte già in fase di stesura del progetto, quando le linee direttive dei piani di azioni, discusse e negoziate tra i partner, nel rispetto dei differenti contesti culturali, delle differenti esigenze locali, e delle esperienze differenti di *gender mainstreaming*.

Il consorzio di GENOVATE, in fase di programmazione, ha condiviso le seguenti aree di intervento dei piani di azione:

- la parità di genere nel reclutamento e nella progressione delle carriere scientifiche;
- la promozione di ambienti di lavoro e di cambiamenti culturali che favoriscono l'uguaglianza di genere;

- il superamento dei gap di genere nei sistemi di valutazione della ricerca e dell'innovazione;
- lo sviluppo di un modello sociale per l'uguaglianza di genere nell'università.

Queste aree di intervento sono state declinate da ciascun partner in un proprio GEAP capace di rispondere adeguatamente alle esigenze locali e culturali, grazie al supporto e al coinvolgimento di *stakeholder* locali, nazionali e internazionali.

Per la realizzazione dei GEAP, è stato sviluppato un sistema per lo scambio di conoscenze implementato all'interno del consorzio, che ha valorizzato la diversità di esperienze dei partner e le diverse esperienze e competenze in *gender mainstreaming*, e del *Change Academy Model*, un modello elaborato dall'Università di Bradford finalizzato a sviluppare le conoscenze, le capacità e l'entusiasmo per realizzare dei cambiamenti nelle istituzioni universitarie (Jackson, 2004). Tale schema ha costituito la base per lo sviluppo di un modello di trasformazione per una maggiore equità di genere delle istituzioni accademiche e di ricerca. Il monitoraggio e la valutazione in itinere della roadmap dell'implementazione dei GEAP ha permesso di individuare gli indicatori e gli strumenti di ricerca necessari per verificare il conseguimento degli obiettivi di progetto.

1.5 *Il Gender Equality Action Plan di UNINA*

Il piano di azione per la parità di genere progettato e sviluppato nell'ambito del progetto GENOVATE presso l'Università di Napoli Federico II ha coinvolto una molteplicità di iniziative volte principalmente a:

- sviluppare e potenziare la rete di *stakeholder* locali, nazionali e internazionali per la *gender equality* nell'università e la ricerca;
- supportare gli organismi istituzionali preposti a promuovere progetti e azioni positive per le pari opportunità dell'istituzione, quali ad esempio il CUG, e il corso di Studi di Dottorato *Mind Gender and Language* della Federico II;
- sviluppare di ricerche sulla dimensione di genere nel settore *Science and Technology in Society*;
- valorizzare la presenza delle donne e la leadership femminile nella ricerca;
- monitorare attraverso statistiche di genere e analisi di contesto la presenza e il benessere delle donne nell'Ateneo;

- sviluppare azioni di supporto per le carriere femminili;
- valorizzare la dimensione di genere in una riflessione critica sull'eccellenza della ricerca;
- realizzare attività di comunicazione aperte all'università e a tutta la cittadinanza per sollecitare una maggiore consapevolezza delle questioni di genere nella scienza;
- garantire la sostenibilità delle azioni sviluppate dal progetto a sostegno della gender equality nell'università e nella ricerca.

Di seguito è riportata una breve descrizione delle azioni del GEAP definite dal team di GENOVATE@UNINA come prioritarie per l'Università di Napoli Federico II. In questa descrizione è omessa l'attività di *mentoring* per le donne della ricerca a cui sono dedicati i capitoli successivi di questo libro.

1.5.a *L'integrazione della dimensione di genere negli Science & Technology Studies*

Negli ultimi anni molti studi hanno messo in luce le conseguenze significative della dimensione di genere sugli obiettivi conoscitivi e le direzioni d'indagine, i metodi e la stessa definizione epistemologica della conoscenza scientifica (Shapin and Shaffler, 1985; Harding, 1998, 1986; Haraway, 1991; Barad, 1996, 1998, 2007, 2012, 2014). La scarsa consapevolezza dell'incidenza della dimensione di genere sulle istituzioni della scienza oltre a contribuire alla riproduzione dei processi di segregazione verticale e orizzontale delle donne nella ricerca e nell'accademia, limita le domande di ricerca e le potenzialità di indagine della ricerca stessa, così come la sua capacità di rispondere alle richieste di responsabilità e sostenibilità avanzate dalla società.

Le modalità con cui la disegualianza di genere si manifesta nella scienza va letta insieme nell'intersecarsi con i più profondi cambiamenti che stanno intervenendo modificando i sistemi di produzione della conoscenza scientifica e tecnologica e le istituzioni universitarie, insieme ai sistemi di *governance* politica ed economica della società, attraverso processi di regolazione sempre più interdipendenti e sempre meno riconducibili alla dimensione nazionale.

La valorizzazione della dimensione di genere nella ricerca e l'integrazione di *Gender Studies* e *Science and Technology in Society* sono stati dunque tematiche fondamentali sviluppate trasversalmente nelle diverse azioni e iniziative portate avanti dal GEAP di GENOVATE@UNINA.

1.5.b *Gli studi statistici di genere*

Lo sviluppo degli studi e delle statistiche di genere svolte all'interno del progetto GENOVATE@UNINA hanno portato alla redazione del *Primo Bilancio di Genere dell'Ateneo Fredericiano* (Liccardo et al., 2016), presentato a Napoli il 7 giugno del 2016. Questo volume contiene un'ampia analisi di contesto che attraversa la tripla anima dell'Ateneo: studenti, personale accademico e personale tecnico amministrativo, restituendo una fotografia della composizione degli organici in cui il divario di genere non appare ancora superato. La fonte principale dei dati è il sistema di data warehouse della Federico II, ospitato presso le banche dati del CINECA: un database nel quale le fonti autoritative locali riversano i dati relativi al personale, agli studenti e alla didattica, con frequenza mensile. Il documento sottolinea la necessità che il Bilancio di Genere diventi una prassi consolidata dell'Ateneo e un supporto indispensabile alla valutazione delle azioni promosse per il raggiungimento di una maggiore equità di genere e alla rilevazione del cambiamento, assolvendo così alla propria funzione di strumento trasformativo nell'ottica del *gender mainstreaming*.

Il team di GENOVATE@UNINA è stato inoltre promotore della formazione di un network nazionale di esperte ed esperti di bilanci di genere nelle pubbliche amministrazioni che portato l'Assemblea della Conferenza dei Rettori Universitari (CRUI) ad assumere un impegno pubblico nella promozione e nella diffusione del Bilancio di genere nel sistema universitario come strumento per la parità di genere.

1.5.c *Il Codice di pratica per la parità di genere nella valutazione della ricerca*

Nell'ambito del GENOVATE è stato condotto uno studio sul genere e i meccanismi di valutazione della ricerca che ha portato alla stesura del documento *Guiding Principles on Gender Equality and Diversity Competence in Research Excellence Standards*. Questo lavoro ha messo in luce l'esistenza di un'ampia bibliografia di ricerche internazionali che contesta la neutralità presunta della valutazione, mostrando l'esistenza di un *doppio standard* di eccellenza, uno valido per gli uomini l'altro per le donne, che devono sostenere *performance* migliori per essere valutate al pari dei colleghi maschi. Questi studi rivelano come le discriminazioni di genere agiscono (anche) attraverso processi di valutazione che incidono direttamente sull'assegnazione dei fondi di ricerca, il reclutamento delle ricercatrici e la progressione di carriera. Difatti i sistemi

che valorizzano la valutazione della quantità, piuttosto che la qualità, non valutano adeguatamente, ad esempio, i congedi parentali; il processo di peer review, quando non anonimo, penalizza le donne (numerose ricerche hanno mostrato le discriminazioni di genere implicite che sussistono nella valutazione della ricerca), mentre alcune ricerche hanno messo in evidenza l'esistenza dell'effetto *same-sex citation* che incide negativamente sulla valutazione delle donne, ovvero la tendenza degli autori di articoli a citare pubblicazioni i cui autori sono dello stesso genere.

1.5.d Osservatorio di genere sull'università e la ricerca

Grazie al progetto GENOVATE, l'Università di Napoli Federico II, insieme alle altre università italiane coinvolte nei *Sister Project*, negli ultimi anni è divenuto elemento attivo di una rete di realtà accademiche e di ricerca sulle questioni di genere nella ricerca scientifica e nella vita accademica. La conoscenza sviluppata nell'ambito del progetto e l'implementazione delle azioni del GEAP costituiscono sono state quindi riconosciute come patrimonio della Federico II e valorizzate dal Rettore con l'istituzione dell'Osservatorio di genere sull'università e sulla ricerca, un gruppo di ricerca di ricerca istituito dalle seguenti finalità:

- promuovere studi che integrino la dimensione di genere nello studio dei sistemi di elaborazione/trasmisione/sviluppo/trasferimento/comunicazione della conoscenza e della ricerca scientifica e tecnologica, coniugando gli *Women's and Gender Study* con gli studi su *Science, Technology & Society*;
- valorizzare le diversità e le differenze di genere nella ricerca, anche attraverso la sperimentazione di modalità di valutazione sensibili alla multidimensionalità della "eccellenza";
- monitorare i dati relativi alle presenze ed ai percorsi femminili nei diversi ambiti dell'attività dell'Ateneo (didattica, ricerca, terza missione, governo e amministrazione) e curare la redazione di statistiche di genere, nella direzione di una istituzionalizzazione del Bilancio di Genere di Ateneo;
- promuovere azioni di supporto allo sviluppo dei percorsi e delle carriere femminili ed alla parità di genere nelle diverse aree disciplinari e nei diversi ambiti dell'Ateneo.

Capitolo 2

Oltre il soffitto di cristallo

In questo capitolo è riportata una breve analisi di genere quantitativa dello sviluppo di carriera nell'Università degli Studi di Napoli Federico II (UNINA). Il confronto tra i dati nazionali e dati UNINA mostra andamenti molto simili per quanto riguarda la differenziazione dei percorsi di genere nell'accademia. Questa osservazione, coerente con il fatto che l'Ateneo Federiciano rappresenta l'università più numerosa del Sud d'Italia, avvalsa questi studi pilota condotti a livello locale come un buon campione di prova per un'analisi su scala nazionale.

2.1 Lo studio delle carriere nell'Università di Napoli: un'analisi di genere

L'analisi quantitativa condotta sulle carriere accademiche nell'Università di Napoli Federico II evidenzia come, negli ultimi decenni, il numero di donne che intraprendono la formazione universitaria presso l'Ateneo Fridericiano è significativamente aumentato. A dispetto dell'aumento del numero di donne laureate, che costituiscono il 58% dei laureati nel 2014 secondo i dati riportati nel recente Bilancio di genere della Federico II (Liccardo et al., 2016), la presenza femminile in ambito accademico diminuisce velocemente con la progressione di carriera. Il grafico delle carriere maschili e femminili nell'Università Federico II è rappresentato infatti da una forbice di genere molto ampia nelle posizioni apicali, dove solo il 20% dei professori associati sono donne. Il confronto con i

dati nazionali forniti dall'Ufficio di Studi e Statistiche del MIUR, mostra che i dati UNINA restituiscono una rappresentazione abbastanza fedele del più ampio panorama delle dinamiche di segregazione di genere presenti nell'accademia italiana (Figura 5).

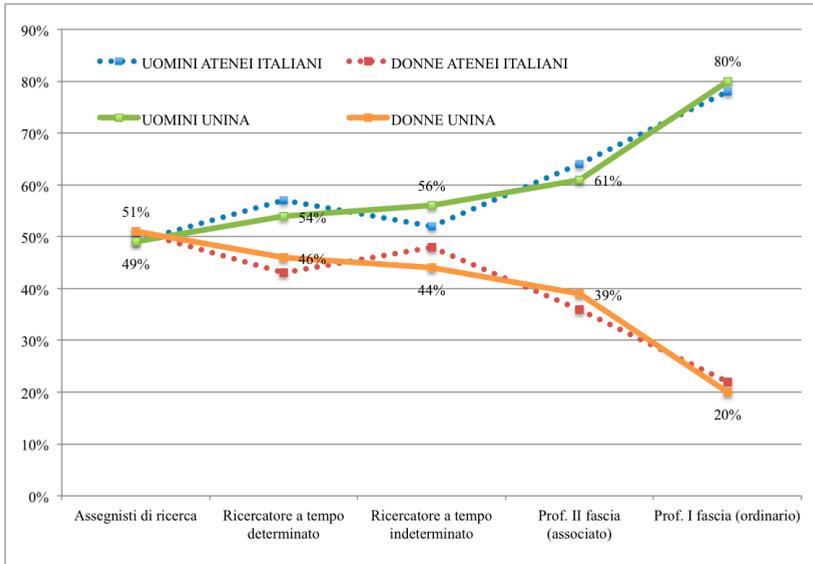


Figura 5. Progressione di carriera accademica: il confronto tra UNINA e Atenei Italiani
(Nostre elaborazioni su dati MIUR 2015)

Gli studi sulla segregazione di genere utilizzano il *Glass Ceiling Index* (GCI) come indicatore per misurare il cosiddetto *soffitto di cristallo*, ovvero per quantificare la difficoltà delle donne nel raggiungimento delle posizioni apicali della carriera. Se schematizziamo la carriera accademica come successione di tre fasce progressive C, B, A, corrispondenti rispettivamente alle posizioni di ricercatore, professore associato e professore ordinario, il *Glass Ceiling Index* è definito come (European Commission, 2015):

$$GCI = \frac{(F_{AY} + F_{BY} + F_{CY}) / (F_{AY} + F_{BY} + F_{CY} + M_{AY} + M_{BY} + M_{CY})}{F_{AY} / (F_{AY} + M_{AY})}$$

Il GCI fornisce dunque un'indicazione quantitativa sulla difficoltà delle donne ad assumere il ruolo di professoressa ordinaria, considerando la presenza relativa delle donne in tutte le fasi di ruolo; può assumere valori uguale, minore, o maggiore di uno a secondo della rappresentazione delle donne nella posizione apicale, come riassunto in Tabella 3.1.

In Tabella 3 sono riportati i valori di GCI per UNINA negli anni 2010 e 2014; mentre la Tabella 4 riporta i dati italiani ed europei dei valori di GCI riportati negli anni 2010 e 2013. Il confronto tra questi dati mostra che il GCI di UNINA, pari a 2 nel 2010, è maggiore sia della media europea (EU-28, pari a 1.80 nel 2010) sia del valore italiano (pari a 1.76 nel 2010). Inoltre il valore di GCI di UNINA segue il trend nazionale ed europeo caratterizzato da una leggera inflessione negativa negli anni.

L'analisi sul personale docente e ricercatore della Federico II nei diversi settori disciplinare mostra inoltre l'esistenza di campi del sapere che restano di dominio maschile, come le ingegnerie, la fisica, le scienze mediche. Questa situazione è ben rappresentata dalle tabelle di *rapporti di genere*, definiti come il rapporto tra il numero di donne e il numero di uomini in un determinato ambito disciplinare, anno e ruolo riportati in Tabella 5 (Liccardo et al., 2016). Questa tabella fornisce almeno due informazioni particolarmente rilevanti nell'ottica di un'analisi di genere delle carriere accademiche.

La prima è deducibile dall'osservazione dell'area destra della tabella, dominata dal blu, che evidenzia la cosiddetta *segregazione verticale*, ovvero la presenza di discriminanti di genere che influiscono sulla progressione di carriere e che determinano una consistente sotto-rappresentazione delle donne nelle posizioni apicali della carriera. La seconda riguarda invece una delle dimensioni della *segregazione orizzontale* nelle carriere, ovvero la differenziazione di genere nei settori disciplinari nelle posizioni di ricercatore e professore associato che si manifesta nella netta separazione di aree disciplinari dominate dai colori rosa-rosso e disciplinari dominate dai colori azzurro-blu (*segregazione disciplinare*).

GCI =1	Assenza di soffitto di cristallo
GCI <1	Sovra-rappresentate delle donne nel livello A
GCI >1	Sotto-rappresentate delle donne nel livello A

Tabella 2. Valori di Glass Ceiling Index come indicazione della rappresentazione delle donne nelle posizioni apicali della carriera

GCI UNINA	
2010	2014
2.00	1.82

Tabella 3. Valori GCI di UNINA (Nostre elaborazioni su dati MIUR).

CGI	IT	EU-28
2010	1.76	1.80
2013	1.73	1.75

Tabella 4. GCI, 2010-2013 (Nostre elaborazioni su dati MIUR)

Alla sotto-rappresentazione delle donne nelle posizioni apicali della carriera accademica corrisponde una sotto-rappresentazione femminile negli incarichi istituzionali e di governo del personale docente; i dati riportati dal *Primo Bilancio di Genere dell'Ateneo Federiciano* (Liccardo et al., 2016) mostrano infatti che solo il 15% degli incarichi istituzionali sono affidati a donne. In Figura 6 è riportata una distribuzione per genere dei ruoli istituzionali e degli organi di governo. Inoltre, un'analisi della distribuzione tra i diversi ruoli giuridici degli incarichi istituzionali evidenzia che solo il 21% degli incarichi istituzionali è conferito a professori associati, mentre il rimanente 79% degli incarichi è attribuito a professori ordinari.

2.2 Un focus sulla fase di pre-ruolo

I diagrammi a forbice delle carriere accademiche mostrano come la fase più delicata per lo sviluppo professionale di una donna coincide con la fase di pre-ruolo, passaggio in cui si registra la diminuzione maggiore del numero di donne. Questo il dato che ha determinato lo sviluppo del programma di supporto alle carriere scientifiche, descritto nei prossimi capitoli, che ha il suo focus nelle ricercatrici nelle prime fasi di carriera. Inoltre, i risultati dell'analisi riportata nel paragrafo precedente suggeriscono l'opportunità di condurre indagini di genere

più approfondite sulla fase di per-ruolo volte a comprendere come il genere influenza e determina differenziazioni nell'ingresso nel mondo accademico. Al fine di avere maggiori indicazioni sui processi e sulle pratiche che determinano la caratterizzazione per genere nelle carriere accademiche, e di individuare l'impatto di genere determinato dalle trasformazioni in atto nelle fasi di reclutamento e di progressione di carriera accademica messe in atto dall'applicazione della Legge 240/2010, nota come Riforma Gelmini, in questo paragrafo è sviluppata un'analisi specifica dedicata alla fase che precede l'assunzione di ruolo.

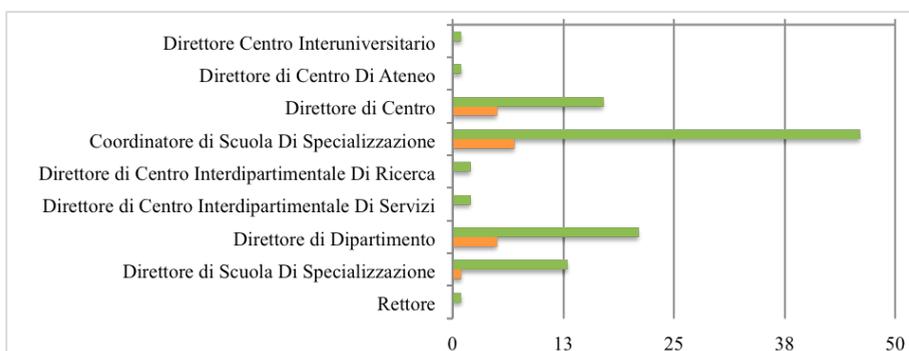


Figura 6. La distribuzione per genere negli istituzionali e di governo del personale docente UNINA (Liccardo et al. 2016)

In accordo con le disposizioni dettate dalla Legge 240/2010, che ha istituito l'abolizione della figura del ricercatore a tempo indeterminato, dopo conseguimento della laurea magistrale, il percorso di carriera accademica prevede un percorso di pre-ruolo articolato nei seguenti passaggi¹:

1. Dottorato di ricerca o la scuola di specializzazione
2. Assegno di ricerca/ricercatore a tempo determinato di tipo a (RTDa);
3. Ricercatore a tempo determinato di tipo b (RTDb).

¹ In questa analisi abbiamo omesso i dati relativi ai contratti di docenza e alle collaborazioni di ricerca in cui pure confluiscono molti precari dell'università, ma che tuttavia rappresentano categorie molto eterogenee che non necessariamente si riferiscono a fasi di pre-ruolo.

	GRADE C		GRADE B		GRADE A	
	2010	2014	2010	2014	2010	2014
Architettura e Ingegneria Civile	0.56	0.67	0.44	0.48	0.26	0.26
Ingegneria industrial e dell'informazione	0.2	0.19	0.1	0.14	0.04	0.04
Scienze Agrarie Veterinarie	0.92	1.03	0.77	0.9	0.14	0.18
Scienze Biologiche	2.11	2.11	1.19	1.92	0.59	0.54
Scienze Chimiche	1.32	1.42	1.19	1.52	0.16	0.23
Scienze dell'Antichità, Filologico Letterarie e Storico Artistiche	1.8	1.44	1.59	1.41	0.8	0.93
Scienze della Terra	0.33	0.4	1.09	0.89	0.19	0.23
Scienze Economiche e Statistiche	0.73	0.85	0.8	0.82	0.37	0.54
Scienze Fisiche	0.43	0.5	0.13	0.1	0.04	0.04
Scienze Giuridiche	1.35	1.52	0.67	0.88	0.1	0.17
Scienze Matematiche e dell'Informazione	1.13	1.08	1.42	1.04	0.2	0.27
Scienze Mediche	0.33	0.37	0.24	0.32	0.07	0.08
Scienze Politiche e Sociali	0.47	0.39	0.88	0.67	0.45	0.71
Scienze Storiche, Filosofiche, Pedagogiche e Psicologiche	1.33	1.53	2.08	1.2	0.39	0.64

Tabella 5. Rapporti di genere nei settori disciplinari confrontati per fasce di ruolo negli anni 2010 e 2014. Nelle tabelle è stato utilizzato il seguente codice di colore: le gradazioni di blu corrispondono a rapporti di genere sfavorevoli alle donne ($R < 1$), colorazioni di rosso corrispondono viceversa a rapporti di genere più favorevoli alle donne ($R > 1$), mentre la parità numerica tra donne e uomini ($R = 1$) è indicata in bianco. (Liccardo et al., 2016)

Al termine di questo percorso il ricercatore di tipo b che ha acquisito l'abilitazione scientifica nazionale è valutato dall'università che lo ospita per la chiamata diretta nel ruolo di professore associato previa valutazione positiva del dipartimento.

In Appendice A riportiamo un'analisi statistica dettagliata della fase di pre-ruolo. Diverse ricerche hanno inoltre analizzato la condizione di precarietà della fase pre-ruolo accademico caratterizzata da frammentazione contrattuale e indeterminatezza del percorso accademico (Toscano et al. 2014; Arienzo, 2017). Recentemente, alcuni studi hanno avuto il merito di portare alla luce alcune contraddizioni che caratterizzano la posizione nell'accademia dell'assegnista di ricerca, costituita sull'ambiguità di una posizione contrattuale intermedia tra borsa di studio e contratto di lavoro (Coin, Giorgi e Murgia, 2017; Bellé et al., 2017; Ferri e Murgia, 2017).

Meno investigata invece è la nuova figura dal ruolo del ricercatore a tempo determinato, introdotta dalla Legge 240/2010, che, in particolare, nella sua definizione di tipo b, fornisce un punto di osservazione privilegiato per l'identificazione delle differenziazioni di genere nei percorsi accademico. Il passaggio nella posizione di RTDb definisce, di fatto, l'ingresso nel mondo accademico. Qui vogliamo pertanto evidenziare la segregazione di genere che caratterizza questa fase.

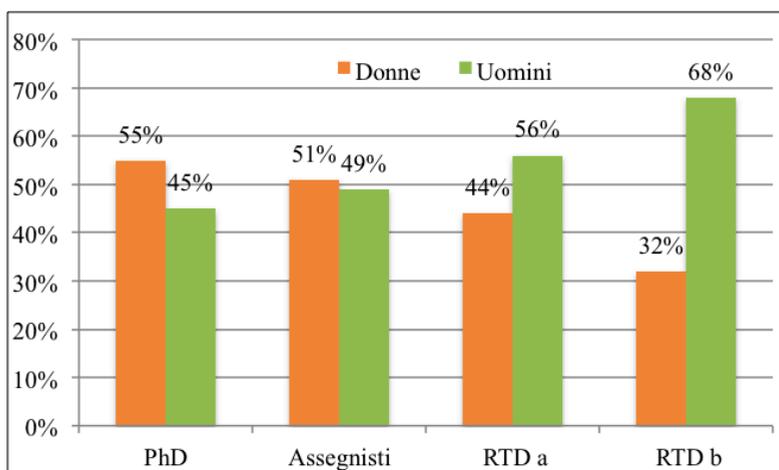


Figura 7. Distribuzione di genere tra PhD, assegnisti, RTDa e RTDb dell'Università di Napoli Federico II (Nostre elaborazioni su dati 2016 MIUR e CINECA)

I dati riportati in Figura 7 mostrano che è in corrispondenza del passaggio da assegnista a ricercatore a tempo determinato (RTD) che si registra il sorpasso numerico degli uomini sulle donne nella carriera accademica: se la percentuale di studentesse che conseguono il dottorato di ricerca è pari al 55%, e gli assegni di ricerca le cifre oscillano intorno una divisione paritaria tra uomini e donne, la distribuzione di genere ha un'inversione di tendenza quando si analizzano le posizioni di RTD. È interessante inoltre notare la differenza di genere marcata nella distribuzione delle due tipologie differenti di RTD che mostra come la forbice tra genere maschile e femminile sia ampia nel passaggio da RTDa a RTDb con una brusca riduzione di 12 punti percentuali².

La differenziazione per genere riscontrata nelle posizioni di RTDb mostra dunque l'esistenza di una sorta di *porta di cristallo* del mondo accademico, che discrimina l'ingresso nella struttura accademica operando una selezione di genere. Analogamente a quanto accade per il soffitto di cristallo, questo ostacolo è difficile da identificare perché apparentemente impercettibile, ma contribuisce a diminuire drasticamente il numero di donne che partecipano al processo di produzione della conoscenza. L'estensione di questi studi al contesto nazionale conferma l'analisi riportata per l'Ateneo Federiciano, da cui la necessità di definire un indice capace di quantificare le difficoltà delle donne ad accedere nelle strutture accademiche.

Per quantificare le difficoltà delle donne nel raggiungimento della posizione dei RTDb, su analogia del GCI, è stato definito il *Glass Door Index* per valutare la percentuale di donne che attraversano la porta di cristallo tenendo conto del numero di donne presenti in tutte le fasi di pre-ruolo. In questa definizione le fasce progressive C, B, A coincidono con le posizioni di assegnista di ricerca, di ricercatore di tipo a, e ricercatore di tipo b³.

Secondo questa definizione il *Glass Door Index* di UNINA è pari a 1.4.

² È opportuno notare che il grafico in Figura 3.4 riporta le percentuali e non i numeri assoluti che mostrano una discrepanza molto forte sul numero di contratti RTD a e RTD b, il cui numero è molto contenuto.

³ La definizione del *Glass Door Index* è stata introdotta nella tesi di dottorato dell'autrice dove questa analisi viene approfondita (Picardi, in preparazione).

Capitolo 3

Un programma di *mentoring* per l'università italiana

L'analisi delle carriere in una prospettiva di genere nell'Università di Napoli Federico II ha permesso di individuare le fasi più critiche per lo sviluppo di carriera delle donne nell'accademia. I dati riportati nel capitolo precedente mostrano l'esistenza di una *porta di cristallo*, ovvero di un ostacolo invisibile che si interpone nel passaggio tra la fase di pre-ruolo e il ruolo accademico vero e proprio, effettuando una sorta di selezione di genere. Se il tema della leadership delle donne è ampiamente trattato nella letteratura sul gender equality nell'accademia, meno investigata è la dimensione di genere nella fase di reclutamento nell'università e nella ricerca. Il programma pilota di *mentoring* GENOVATE@UNINA, realizzato tra il 2014 e il 2016, come un'azione di supporto concreta alle donne nella ricerca si è proposto come risposta a questa lacuna.

Lo schema del programma pilota di *mentoring* proposto nell'Ateneo Federiciano è nato dalla collaborazione con l'University College Cork, partner irlandese del progetto GENOVATE, autore del programma *Through the Glass Ceiling* (dicembre 2010-dicembre 2012) e del modello di *mentoring Female Academics' Mentoring Scheme (FAMS) model of mentoring* (O' Grada, Ni Laoire, Boylan et al., 2012). Lo studio del modello di *mentoring* sviluppato da UCC è stato integrato dall'analisi della letteratura, e il disegno risultante è stato poi discusso dal Comitato di Indirizzo Istituzionale di GENOVATE@UNINA,

composto dai rappresentanti degli organi collegiali e dai principali stakeholder del progetto, al fine di adattare lo schema al contesto e alle esigenze locali. Il progetto si è avvalso inoltre delle ricerche svolte nell'ambito del dottorato *Mind Gender Languages* dell'Università di Napoli Federico II e della collaborazione e del supporto dell'INFN.

3.1 *Gli obiettivi e il disegno del programma di mentoring GENOVATE@UNINA* di Adele Lauria

Per rispondere all'inversione di genere rilevata tra le fasi di alta formazione e posizioni di ruolo nelle carriere accademiche e scientifiche, il team di GENOVATE ha indirizzato il programma pilota di *mentoring* GENOVATE@UNINA alle esigenze delle ricercatrici nella fase di pre-ruolo.

In accordo con l'approccio bifocale proposto da de Vries e introdotto nel secondo capitolo, lo schema proposto è stato orientato a combinare aspetti del *developmental mentoring* con altri dell'approccio trasformativo (de Vries, 2011), con un duplice obiettivo. Da un lato, il programma ha incoraggiato relazioni intese a valorizzare lo sviluppo della carriera e attraverso una riflessione critica dei percorsi in accademia e degli obiettivi delle *mentee* e mediante uno scambio di apprendimento reciproco delle prospettive e delle conoscenze informali acquisite attraverso l'esperienza. Dall'altro, come parte del GEAP del progetto GENOVATE@UNINA, il *mentoring* si è proposto come processo per lo sviluppo di consapevolezza e riflessione sulla dimensione di genere nella scienza e nell'istituzione, evidenziando la dimensione di genere nella relazione di *mentoring* stessa, costruendo e potenziando una rete di donne sensibili alle questioni di genere nella scienza, e promuovendo eventi e iniziative di discussione sulla dimensione di genere nel mondo accademico.

Il programma è stato sostenuto da attività di monitoraggio e valutazione volte a: a) sostenere mentori e *mentee* nella partecipazione al programma; b) individuare i punti di forza e le criticità dello schema proposto nel contesto locale; c) individuare le condizioni per trasformare un progetto di supporto individuale in un progetto che possa contribuire a modificare l'organizzazione.

Le caratteristiche principali dello schema del progetto pilota di *mentoring* GENOVATE@UNINA sono riassunte nella Tabella 6.

Caratteristiche principali del progetto pilota di <i>mentoring</i> GENOVATE@UNINA	
Obiettivi	Sostenere le donne nell'accademia e nella ricerca Incrementare la consapevolezza di genere nell'istituzione
Schema	<i>Only women</i>
Mentee	PhD, assegniste, RTD
Mentori	Professoressa associate, ordinarie. Prime ricercatrici e direttrici di ricerca
Aree disciplinari	STEM/SSH
Matching	Trasdisciplinare
Durata	1 anno
Incontri	Cadenza bimestrale
Formazione sul <i>mentoring</i>	Rivolta a mentori e <i>mentee</i>
Formazione sulla <i>gender equality</i> nell'accademia	Agenda di eventi volti a diffondere la consapevolezza della questione di genere nell'accademia e nella ricerca
Monitoraggio e valutazione	Comunicazioni e incontri periodici con le partecipanti al progetto

Tabella 6. Caratteristiche principali dello schema di *mentoring* GENOVATE@UNINA

Le attività di *mentoring* si sono svolte in arco temporale di dodici mesi, con l'indicazione di un incontro mentore-*mentee* ogni due mesi.

Come progetto pilota, è stato istituito un numero massimo di partecipanti (20 coppie di mentore-*mentee*). Il programma è stato rivolto a tutte le aree disciplinari di UNINA.

La scelta di configurazione del progetto pilota come un programma *only women*, così come suggerito dal modello FAMS di UCC, è stata molto dibattuta all'interno del Comitato di Indirizzo Istituzionale; la decisione di optare verso

un programma “di donne per le donne” è infine dipesa da molteplici fattori, tra i quali la necessità di incoraggiare dei modelli di ruolo femminili nelle carriere scientifiche e accademiche, e l’opportunità di sollecitare un aumento di consapevolezza delle dimensioni di genere nell’istituzione a partire dalle donne stesse in quanto genere sottorappresentato.

Il target privilegiato del progetto sono state dunque le studentesse PhD e le ricercatrici post-doc (borsiste, Co. Co. Co., assegniste di ricerca, ricercatrici a tempo determinato), mentre le mentori sono state ingaggiate tra le professoresse ordinarie e associate della Federico II, di altre università e centri di ricerca.

In accordo con le indicazioni fornite dal modello irlandese FAMS si è deciso di mantenere almeno un grado accademico di distanza tra le *mentee* e le mentori, e di realizzare un *matching* mentore – *mentee* transdisciplinare, che affianca ricercatrici di settori disciplinari contigui ma differenti. Entrambe queste scelte sono state volte a favorire l’instaurarsi di relazioni di confronto aperto, disinteressato e libere da potenziali conflitti di interesse. La scelta di mantenere un grado di distanza di carriera accademica, infatti, pone entrambe le donne coinvolte in ruoli definiti con maggiore chiarezza riducendo il rischio di meccanismi di competizione e conflittualità che possono verificarsi all’interno di queste relazioni. Il *matching* transdisciplinare tra settori disciplinari contigui ma differenti assicura la similitudine disciplinare necessaria a rispondere agli interessi delle *mentee* focalizzati su aspetti specifici dello sviluppo di carriera, che possono variare sensibilmente nei diversi settori disciplinari, mentre la diversità di competenze disciplinari tra mentore e *mentee* garantisce la possibilità di sviluppare di riflessioni di carattere generale sugli ostacoli delle donne nella ricerca, e l’instaurarsi di un dialogo libero da condizionamenti legati a dinamiche locali.

Il *mentoring* è stato promosso incoraggiando degli incontri bimestrali delle coppie mentori – *mentee* su un arco temporale di circa un anno. Le attività di *mentoring* sono inoltre state proposte all’interno di un’agenda di incontri volti a fornire una formazione sul *mentoring* e di azioni sostenute dal Gender Equality Action Plan di UNINA per sensibilizzare l’Ateneo sulle questioni di genere nella ricerca e nella accademia. La struttura di questi eventi verrà discussa e approfondita nel capitolo successivo.

Il programma pilota di *mentoring* GENOVATE@UNINA è stato lanciato all’inizio dell’anno accademico 2014-2015. Il programma è stato promosso da un’intensa campagna di reclutamento realizzata attraverso il passaparola tra i network di donne nella scienza e nel mondo accademico e le reti di donne e un’attività di comunicazione che ha incluso la pubblicità su siti istituzionali e mailing list dell’Ateneo, diffusione di comunicati stampa, partecipazione a

comunicazioni mediatiche nazionali (radio, interviste a giornali, ecc.) e l'organizzazione di un evento di lancio tenutosi a UNINA con il coinvolgimento della direzione UNINA.

Nella fase di reclutamento le candidate sono state invitate a specificare la loro area scientifica e il dipartimento, le motivazioni e le aspettative nella partecipazione al programma, le loro esigenze come mentori e la loro competenza come mentori. La selezione dei candidati è stata basata sulle loro motivazioni nello sviluppo di una carriera accademica (criteri per selezionati mentori), sulle loro disponibilità concreti per sostenere le donne in scienza (criteri per i mentori selezionati) e sui loro interessi per partecipare a un dibattito su Questioni di genere in scienza (criteri per selezionare per mentore e *mentee*).

Il *matching* tra mentore e *mentee* ha richiesto un'analisi delle esigenze di *mentees* che hanno svolto le seguenti quattro aree principali: 1) sistema di ricerca, 2) carriera scientifica, 3) networking, 4) questioni di genere nella scienza.

Il processo di *matching* ha voluto: a) rispondere alle esigenze di formazione dei *mentees*; b) massimizzare le risorse fornite dai mentori; c) incoraggiare relazioni di supporto critico, piuttosto che una relazione di coaching; d) garantire un luogo sicuro per gestire eventuali conflitti e negoziati nei rapporti di lavoro; e) garantire una prospettiva oggettiva non implicata dal mentore; f) evitare possibili conflitti di interesse.

Al fine di garantire queste condizioni, il processo doveva rispettare due regole:

1. per abbinare il mentore con la competenza nell'area obiettivo della *mentee*
2. per abbinare mentori e mentori provenienti da aree disciplinari simili, ma dipartimenti diversi.

Il programma ha coinvolto 20 coppie mentori-*mentee* afferenti a diversi settori disciplinari: 11 coppie di discipline STEM (*Science Technology Engineering Mathematics*) e 9 di discipline umanistiche e sociali (HSS). In Appendice B sono riportate alcune informazioni sulle partecipanti (Istituti e dipartimenti di afferenza, posizioni accademica).

3.2 *Una rete istituzionale a supporto delle donne nella ricerca* di Ofelia Pisanti

In questo contributo è analizzato il ruolo svolto dalla rete di supporto creata intorno alle azioni del GEAP di GENOVATE@UNINA e, in particolare, a

sostegno del programma pilota di *mentoring* nell'Università Federico II come promozione di una trasformazione accademica per una maggiore equità di genere. Questa rete, sviluppata secondo le direttive del *Change Academy Model* (CAM), schema di riferimento di tutto il progetto GENOVATE, ha funzionato in maniera efficiente e capillare perché ha usato contemporaneamente un approccio *top-down*, che interpella il *top-management* come garante di questo cambiamento, e nello stesso tempo un approccio *bottom-up*, volto a motivare i colleghi e le colleghe in un processo di coinvolgimento per l'affermazione di un'inclusività rispetto al genere, che potesse essere ispirato ai principi della terza missione dell'università.

3.2.a *Il Change Academy Model*

Uniformandosi al carattere distintivo del progetto GENOVATE, si è scelto di promuovere un cambiamento dell'accademia attraverso processi innovativi, come quello del *mentoring*, la cui implementazione in UNINA è uno dei pochi esempi di questo tipo nell'università italiana. Il progetto pilota di *mentoring* per UNINA è infatti una delle azioni qualificanti del GEAP che il team italiano del progetto GENOVATE ha messo a punto per l'Università Federico II. Dunque, esso è stato elaborato seguendo le indicazioni teoriche e metodologiche fornite dal CAM, cui si ispira il progetto GENOVATE.

Nel seguito riportiamo brevemente alcuni degli elementi principali di questo modello, ripresi nella progettazione e nell'applicazione del progetto GENOVATE¹.

Nella formulazione del CAM Jackson ha applicato l'approccio del *complexity thinking* (Plsek, Lindberg and Zimmerman 1997; Stacey, 2000) alle istituzioni universitarie e di ricerca (Jackson, 2004). Secondo questa prospettiva, università e centri di ricerca sono sistemi sociali di alta complessità la cui evoluzione è governata dalle interazioni delle persone che ne fanno parte. Il comportamento del sistema, però, non è determinabile in maniera semplice dai comportamenti degli agenti che ne fanno parte. Secondo Jackson “*Un sistema adattativo complesso è costituito da un gran numero di agenti, ognuno dei quali si comporta secondo i propri principi di interazione locale. Nessun agente individuale (es. docente o amministratore) o gruppo di agenti (gruppo*

¹ GENOVATE proposal, 2012.

di docenti o dipartimento) determina i modelli di comportamento che il sistema nel suo complesso dispone, né la loro evoluzione, o né fa nulla al di fuori del sistema” (Jackson, 2004).

Questo significa che per produrre un cambiamento sono necessarie strategie complesse (come il sistema in cui lo si vuole ottenere), che devono essere adattative e flessibili.

Il CAM è un “programma di supporto rivolto a team di istituzioni universitarie per sviluppare le conoscenze, le capacità e l’entusiasmo per realizzare cambiamenti nell’istituzione” (*The Higher Education Academy*, 2009) basato sui seguenti principi fondamentali (Jackson, 2004):

- Il cosiddetto “senso comune” (cioè quel modo di pensare al cambiamento come un processo razionale e lineare) non è molto efficiente quando applicato a sistemi complessi come le università o le istituzioni di ricerca. In questi sistemi, infatti, un ruolo importante è svolto dalle interazioni giornaliere delle persone che le costituiscono, che hanno l’effetto di inserire nel processo una certa dose di imprevedibilità.
- Lo stesso team di persone che lavora per catalizzare il cambiamento è un sistema complesso, che si adatta e risponde alle influenze del sistema esterno (istituzione) entro il quale si trova.
- È difficile pianificare e riflettere sugli interventi da intraprendere per cambiare un’istituzione accademica o di ricerca quando si è presi dal lavoro che si svolge giornalmente in essa: quindi, è necessario trovare spazio e opportunità per riflettere, da differenti prospettive, su quanto si vuole ottenere.
- I partecipanti al processo sono tutti i componenti dell’istituzione: coinvolgere tutti gli attori del processo assicura un enorme potenziale per un processo di apprendimento cooperativo.
- Un ruolo che il team che lavora nell’accademia non deve dimenticare è mettere a disposizione di tutti le lezioni imparate attraverso il processo di cambiamento. Questo, infatti, aiuta il processo stesso, perché evidenzia a tutti l’utilità di quanto sta accadendo e come questo migliori l’istituzione.
- Parte del lavoro necessario dovrebbe consistere nel rendere piacevole il processo di apprendimento attraverso conversazioni interessanti, scambio sociale, creazione di relazioni personali.

Il CAM riconosce l’esistenza di scuole di pensiero differenti su come ottenere un cambiamento in un dato sistema (in particolare, in alcuni casi un approccio lineare può essere adeguato). Di più, ogni istituzione è unica: dunque, ci si può

ispirare alla maniera in cui un certo tipo di cambiamento è stato ottenuto altrove, ma è poi necessario adattare il modello iniziale al caso particolare considerato. In ogni caso, l'obiettivo che si cerca di ottenere non è l'inserimento di singole innovazioni, ma il cambiamento della cultura dell'intera istituzione; questo significa da un lato che un cambiamento misurabile necessita di tempo per essere ottenuto, dall'altro che, poiché il cambiamento di una istituzione avviene su scale differenti, piccoli cambi sono più facili e più veloci da ottenere di cambi più complessi che richiedono il verificarsi di molte coincidenze.

Le persone che lavorano per l'attuazione del processo dovrebbero essere consapevoli del fatto che i componenti dell'istituzione lavorano ogni giorno a metà strada fra il mondo del *management*, quello che M. Fullan chiama *the edge of order*, e quello dell'anarchia, detto anche *the edge of chaos*. Dunque, spesso la loro risposta a determinati stimoli (le azioni che il team che promuove il cambiamento introduce) può essere imprevedibile e illogica. In ogni caso, il conflitto e il dissenso non sono elementi negativi del processo, in quanto aiutano a guidare il cambiamento tenendo conto del sentimento dell'intera comunità.

La flessibilità è un valore positivo per i componenti del Change Academy team; infatti, ci si deve aspettare che gli stessi interventi pianificati inizialmente debbano essere modificati per adattarli alla situazione che evolve. A tale scopo, è necessario accompagnare gli interventi sull'istituzione con un processo di valutazione, per catturare gli elementi fondamentali che dovranno fornire la guida per dirigere gli interventi successivi. La valutazione, comunque, diventa particolarmente difficile quando il cambiamento avviene: a) in modi differenti; b) per ragioni differenti; c) in contesti differenti; d) con velocità differenti; e) su differenti scale temporali.

Inoltre, avviene spesso nelle istituzioni accademiche o di ricerca che gli effetti del cambiamento in una data area influiscano su quello in una diversa, cosa che complica ancora di più il processo valutativo.

Per concludere, dunque, la riflessione sulle esperienze guadagnate in questo campo di studi ha reso evidente che il cambiare singole norme comportamentali non è una soluzione efficace, poiché si verifica frequentemente che vi sia una certa distanza, quella che viene comunemente chiamata *gap*, tra le norme e la pratica. Dunque, conviene agire contemporaneamente sul cambiamento dei comportamenti (attraverso le norme) ma anche delle mentalità (che governano la pratica). Inoltre, il processo trasformativo non deve essere vissuto come un'imposizione, né essere causa di effetti personali negativi, che creano barriere o generano riluttanza negli attori coinvolti. Per evitare questi sentimenti

negativi, nell'attuare il processo di cambiamento conviene attivare un duplice approccio, che coinvolga da un lato gli attori della base (*bottom-up*) e dall'altro il *management* dell'istituzione (*top-down*). Nel seguito, brevemente illustriamo la strategia seguita per attuare il coinvolgimento degli attori dell'Ateneo Federico II nel programma di *mentoring*.

3.2.b Il processo top-down: il Comitato di Indirizzo Istituzionale

Uno degli organismi fondamentali istituiti dal progetto GENOVATE nella Federico II è stato il Comitato Istituzionale d'Indirizzo (CII), il cui ruolo è stato quello di utilizzare l'esperienza e l'influenza dei suoi componenti (rappresentanti dei vertici accademici e gestionali dell'Ateneo, del gruppo di ricerca promotore del progetto e degli *stakeholder*) per garantire che il progetto mantenesse un alto profilo nell'ambito accademico come in quello di governo, promuovendone le finalità e gli obiettivi.

Nella costituzione del CII di GENOVATE@UNINA si è seguita la linea guida di coinvolgere tutti i possibili attori correlati al processo di cambiamento. Dunque, ne facevano parte, oltre a rappresentanti del team GENOVATE, la coordinatrice del Dottorato di Studi di Genere della Federico II anche in veste di delegata del Rettore, una rappresentante del Senato Accademico, il Direttore del Centro di Ateneo per il Coordinamento di Progetti Speciali e l'Innovazione Organizzativa (COINOR), due rappresentanti dell'amministrazione centrale (di cui uno era lo stesso Direttore Generale), e poi rappresentanti degli *stakeholder* esterni: INFN, CRUI, SIF, Coordinamento Napoletano Donne nella Scienza, Dottorato di Studi di Genere della Federico II, Città della scienza – Fondazione IDIS.

Così come per altre azioni del GEAP GENOVATE, il CII è stato coinvolto nella progettazione, nell'implementazione e nella valutazione del *mentoring*.

Il contributo dei componenti del CII è stato dunque indispensabile per integrare, modificare e migliorare le proposte del team GENOVATE. Di seguito riportiamo, a titolo di esempio, alcuni degli interventi e delle modifiche apportate al disegno originale proposto dal team di GENOVATE derivati dal confronto con il CII:

- Modifica del campo di applicazione del programma di *mentoring*: su suggerimento del CII il programma è stato esteso a tutti i dipartimenti dell'Ateneo, e non solo a quelli della Scuola Politecnica e delle Scienze di Base, come ipotizzato inizialmente;

- Target del programma: il programma è stato rivolto alle ricercatrici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II titolari di assegno di ricerca, o di posizioni di RTDa e RTDb; in seguito è stato deciso di coinvolgere anche le studentesse di dottorato;
- Formazione sul *mentoring*: le mentori sono state formate in modo che fossero in grado di assolvere al loro compito, al fine di evitare i rischi connessi alla mancanza di qualificazione delle guide, registrata in altre esperienze;
- Richiesta delle motivazioni delle mentori: alle mentori è stato richiesto di esporre le loro motivazioni nel rispondere alla *call* del progetto, in modo da fornire la possibilità di una selezione al gruppo di lavoro del *matching*;
- *Matching* interdisciplinare: le mentori sono state affiancate a *mentee* dello stesso ambito ma non dello stesso Dipartimento della ricercatrice *junior*, in modo da assicurare competenza nel settore della ricercatrice e al tempo stesso di evitare potenziali conflitti di interesse.

Da non trascurare la collaborazione del Dottorato di Studi di Genere della Federico II, sia nell'organizzazione di workshop formativi che nell'attività di valutazione del programma, grazie alla presenza nel CII di una sua rappresentante.

3.2.c Il processo bottom-up: GeCAT e GENOVATE Cafè

In accordo con le indicazioni del CAM, l'attuazione del processo *bottom-up* è stato attuato attraverso le fasi che seguono:

1. definizione dello scenario istituzionale;
2. identificazione degli stakeholder principali per la realizzazione del cambiamento;
3. istituzione, sviluppo e coordinamento dei "centri di cambiamento": i GeCAT;
4. organizzazione di incontri focalizzati sul cambiamento istituzionale (GENOVATE Cafè);
5. sviluppo dei progetti;
6. valutazione dei progressi istituzionali;
7. incontri per la condivisione e la conoscenza dei risultati.

In particolare, i Gender Change Academy Team (GeCAT) sono gruppi costituiti allo scopo di aiutare la contestualizzazione delle azioni contenute nel GEAP nei diversi Dipartimenti dell'istituzione, che possono avere caratteristi-

che molto differenti. Nel caso in esame, all'inizio dell'attuazione del progetto nell'Università Federico II le varie componenti del personale accademico e degli studenti sono state coinvolte strutturando i GeCAT con: un professore, un ricercatore, un amministrativo, uno studente (dottorato o Post-Doc).

I GeCAT GENOVATE sono stati istituiti nei Dipartimenti di Architettura, Biologia, Fisica, Ingegneria Industriale, Matematica e Applicazioni, Scienze Chimiche, Scienze della Terra, Scienze Economiche e Statistiche, Sanità Pubblica, Scienze Sociali.

Essendo il *mentoring* uno dei progetti previsti dal GEAP GENOVATE, anche per esso si è seguito l'iter suggerito dal CAM per il coinvolgimento della base dell'istituzione. Dunque, insieme alle riunioni con il CII fu organizzato un GENOVATE Cafè con i componenti dei GeCAT, durante il quale fu loro proposto di partecipare sia come mentori che ricercatrici *junior*, ma soprattutto di collaborare nella pubblicizzazione del programma e nel reclutamento delle partecipanti.

3.3 *Gli incontri del mentoring*

di Angela Gargano e Maria Rosaria Masullo

Il programma di *mentoring* GENOVATE@UNINA ha utilizzato come strumento attuativo un ciclo di incontri rivolti alle mentori e alle *mentee* e finalizzati alla formazione e all'informazione su tematiche specifiche, come anche alla creazione di una rete di scambio e supporto fra ricercatrici di ambiti disciplinari e coorti diverse.

L'agenda di questi incontri è stata sviluppata nei tre seguenti ambiti:

Formazione al programma di *mentoring*

Seminari

National Learning Circle.

Queste attività hanno accompagnato l'intero percorso delle mentori e delle *mentee* all'interno del programma e saranno descritte in dettaglio nel seguito.

3.3.a *Formazione al mentoring*

Incontri introduttivi – Due workshop di formazione, uno rivolto alle mentori e l'altro alle *mentee*, hanno dato l'avvio al programma di *mentoring*. Entrambi i workshop sono stati condotti dalla professoressa Cairiona Nì Laoire, coordina-

trice scientifica del progetto GENOVATE per University College Cork (Irlanda) e *Principal Investigator* del progetto *Through the Glass Ceiling*, progetto finalizzato alla realizzazione del programma di *mentoring* dell'Università di Cork per sostenere le carriere delle ricercatrici e intervenire sulle disparità di genere nel mondo accademico (O' Grada, Nì Laoire, Boylan et al. 2012). Questo programma, come già menzionato, ha costituito il modello cui il team di GENOVATE@UNINA si è ispirato per il disegno del programma pilota implementato.

In questi workshop è stato presentato il programma di *mentoring*, definendone la durata, lo schema degli incontri fra mentori e *mentee* e i loro rispettivi compiti. Sono stati illustrati gli obiettivi del programma e, in particolare, è stata chiarita la natura della relazione di *mentoring*, e le differenze metodologiche rispetto al tutoraggio, con cui il *mentoring* è spesso confuso. Secondo lo schema proposto, infatti, la finalità principale del *mentoring* consiste nell'indurre una riflessione critica da parte delle *mentee* sul proprio percorso all'interno dell'accademia e/o dei centri di ricerca, al fine di definire con chiarezza e realismo gli obiettivi a lungo e a breve termine, e identificare gli strumenti necessari per conseguirli. In questo contesto, sono stati discussi gli elementi conoscitivi fondamentali necessari a caratterizzare il ruolo di mentore.

Sono stati inoltre messi a fuoco e condivisi dubbi e aspettative delle partecipanti, come anche le loro motivazioni nell'adesione al progetto.

Come aspetto finale, ma certamente non secondario, è stato messo in luce il contributo del programma di *mentoring* alla crescita di una consapevolezza di genere nelle istituzioni accademiche e di ricerca.

A completamento di questa attività formativa, alle partecipanti è stato distribuito un *handbook* sul *mentoring* (nelle due versioni per mentori e *mentee*) la cui redazione è stata curata da Caitriona Nì Laoire.

Focus group – Questi incontri, rivolti, anch'essi come i precedenti, separatamente a mentori e *mentee*, si sono tenuti nel corso e a fine del programma di *mentoring* e hanno rappresentato importanti momenti di confronto fra le partecipanti stesse e con il gruppo di coordinamento.

Durante gli incontri tenuti nel corso del programma, ogni partecipante ha avuto la possibilità di ragionare sul proprio percorso in relazione con quello degli altri, riflettendo sulla specificità del rapporto mentore-*mentee* e sulla rilevanza delle attività di supporto. Questa metodologia ha permesso una valutazione costante del progetto e fornito utili suggerimenti per apportare correttivi e modifiche in itinere.

Nei *focus group* finali ci si è focalizzati su un riesame complessivo del progetto anche in vista di una sua futura ridefinizione. A tal fine, per ogni partecipante sono state analizzate le ricadute individuali. In particolare, alle *mentee* è stato chiesto di valutare il proprio percorso di *mentoring* per capire quanto questo le avesse aiutate a raggiungere o meno gli obiettivi inizialmente stabiliti e/o eventualmente portate ad una riconsiderazione degli obiettivi stessi; mentre per le mentori la discussione si è essenzialmente concentrata sulla valenza del progetto come momento di riflessione sui diversi modelli di ruolo all'interno dell'organizzazione universitaria e sulla loro ricaduta sulla carriera delle giovani ricercatrici.

3.3.b *Seminari*

I seminari sono stati organizzati allo scopo di fornire strumenti concreti per la costruzione delle carriere scientifiche delle giovani ricercatrici, affrontando tematiche specifiche volte allo sviluppo sia di competenze specifiche – più propriamente legate alla ricerca – sia della consapevolezza della valenza della dimensione di genere nell'organizzazione della ricerca stessa.

Le attività seminariali svolte nel corso del programma sono state definite dopo aver analizzato le esigenze delle *mentee*, alle quali, nel modulo di adesione al progetto, è stato chiesto di segnalare, tra alcune aree tematiche indicate, gli argomenti ritenuti di rilievo per il proprio sviluppo di carriera di ricercatrice.

L'analisi delle risposte delle *mentee* ha evidenziato un maggiore interesse per argomenti quali la conoscenza dell'organizzazione del mondo della ricerca e dell'accesso ai fondi, la valorizzazione delle proprie competenze, la gestione della conciliazione fra lavoro e vita privata.

Sulla base di queste indicazioni, il gruppo di coordinamento del *mentoring* ha organizzato le attività riportate in Tabella 7 e descritte di seguito.

Partecipazione a progetti di ricerca. Nell'incontro sono state presentate le azioni Marie Curie e i *grant* banditi dall'*European Research Council* (ERC), nell'ambito del programma quadro per la ricerca e l'innovazione Horizon 2020, come possibili percorsi per lo sviluppo di carriera. Sono state inoltre fornite informazioni generali su *Horizon 2020*, e indicazioni sulle modalità di partecipazione e sui requisiti di partecipazione, nonché su possibili call future.

Conciliazione famiglia-ricerca. L'incontro, realizzato in collaborazione con il progetto *Rete Beldi*, è stato organizzato allo scopo di illustrare alcuni strumenti legislativi e pratici per sostenere uomini e donne nell'affrontare una conciliazione serena tra la cura dei rapporti personali e l'attività di ricerca. Durante il seminario è stato anche presentato uno sportello alla genitorialità promosso dal progetto *Rete Beldi*, per favorire e promuovere buone relazioni familiari, aperto a tutte le ricercatrici e i ricercatori interessati.

Legami tra realtà aziendale e ricerca. Grazie a interventi di donne manager ed esperte del settore, nell'incontro si è cercato di costruire una mappa delle realtà imprenditoriali campane interessate alla ricerca, e in particolare di quelle che lavorano per il trasferimento tecnologico, fornendo esempi di buone pratiche di collaborazione tra imprese, università/centri di ricerca e aziende al femminile. La discussione si è focalizzata soprattutto sulla tipologia di interazione esistente tra mondo della ricerca e imprese nella nostra regione, sulle prospettive occupazionali di ricercatori e di ricercatrici nell'ambito privato, e sulla presenza delle donne e le relative politiche occupazionali promosse dalla Regione in quest'ambito.

Sviluppo della leadership. In questo caso più che di un'attività seminariale si è trattato di un vero e proprio workshop esperienziale sullo sviluppo della leadership, della durata di un giorno e mezzo, che ha rappresentato un'importante occasione di formazione e crescita individuale per tutti coloro che hanno partecipato. Nel workshop sono state affrontate alcune tematiche connesse alla leadership femminile nella scienza sia da un punto di vista teorico che pratico. In particolare, sono state esaminate l'influenza del genere sul percorso di carriera scientifica e la sua valenza nella leadership. Si è discusso, inoltre, su come affrontare nella pratica e nella quotidianità alcuni degli ostacoli che le donne incontrano nell'affermazione della loro carriera scientifica.

Queste attività seminariali non hanno visto nel complesso una partecipazione considerevole da parte delle *mentee*, nonostante i temi trattati fossero stati scelti, come si è detto, sulla base delle loro richieste. Le motivazioni addotte dalle stesse *mentee*, alle quali il gruppo di coordinamento del progetto di *mentoring* ha posto esplicitamente il quesito, sono varie e molteplici. Tuttavia dalle loro risposte emergono alcuni elementi chiave, che sono stati di grande rilevanza nell'elaborazione del nuovo programma di *mentoring*. Un elemento importante è certamente la scarsa disponibilità di tempo delle *mentee*, che hanno visto

questi incontri come un ulteriore aggravio all'interno di una vita lavorativa troppo carica di impegni già difficili da conciliare con la vita privata. Un altro aspetto non meno significativo riguarda il mancato riconoscimento da parte delle *mentee* delle attività seminariali come reale strumento di supporto all'interno del progetto di *mentoring*, diversamente dalla relazione con le mentori.

3.3.c National Learning Circle

I *National Learning Circle* (NLC), promossi nell'ambito più generale del progetto GENOVATE, sono stati momenti di discussione e confronto con stakeholder nazionali su diversi aspetti della dimensione di genere nella ricerca scientifica. Questi eventi, che hanno visto la partecipazione di mentori e *mentee*, sono nati al fine di approfondire, attraverso lo scambio di esperienze, le tematiche sollevate dalle azioni del GEAP di UNINA, e di elaborare pratiche e modelli comuni di sostenibilità delle azioni per la parità e le pari opportunità nella ricerca e nell'università.

Questa tipologia di incontri rappresenta una grande opportunità per i partecipanti, che possono condividere le loro esperienze nell'ambito della tematica dell'uguaglianza di genere nella ricerca, e provare a esportare gli strumenti acquisiti nelle loro istituzioni di appartenenza. Potenziando la conoscenza di ogni individuo, i NLC possono generare un processo trasformativo della cultura istituzionale dal suo interno. In tal senso sono da ritenersi parte integrante di un programma di *mentoring*.

In Tabella 8 è riportato l'elenco degli incontri organizzati.

Il bilancio di genere – Durante l'incontro è stata discussa la valenza del Bilancio di Genere come strumento per misurare e valutare l'impatto sugli uomini e sulle donne delle scelte di impegno economico di un'istituzione e delle politiche per affrontare la disuguaglianza di genere. Sono stati discussi e confrontati diversi Bilanci di Genere elaborati nel contesto della pubblica amministrazione o in ambito accademico. Il dibattito fra i partecipanti era volto principalmente a capire come andare oltre le analisi di contesto, come far sì che il Bilancio di Genere diventi una prassi diffusa e continuativa, quali indicatori individuare come appropriati per misurare realmente il cambiamento nell'università.

La dimensione di genere nelle pratiche di ricerca e di valutazione – Fulcro centrale dell'incontro è stata l'analisi dei meccanismi di valutazione della ricerca e del personale della ricerca e della loro relazione con la dimensione di genere. I tre seminari e la discussione successiva si sono sviluppati intorno ad alcune domande centrali: cosa manca al pieno riconoscimento delle donne nel reclutamento e nella carriera? Come valorizzare nel sistema ricerca la dimensione di genere? È possibile sviluppare e sostenere un sistema di valutazione che tenga conto e valorizzi le differenze? In tale ottica l'inclusione della dimensione di genere può diventare strumento per modificare i sistemi di valutazione e cambiare l'organizzazione del lavoro di ricerca.

Il mentoring: uno strumento a sostegno della parità di genere nelle organizzazioni – L'ultimo degli incontri era incentrato sull'utilizzo del *mentoring* come strumento trasformativo delle istituzioni accademiche e di ricerca. Uno strumento di cambiamento non può non tener conto del contesto specifico in cui viene applicato e in tal senso essere strutturato in maniera diversa in funzione delle esigenze e della consapevolezza di coloro a cui si applica. A partire dalla descrizione del progetto pilota di *mentoring* di GENOVATE@UNINA e sulla base di queste considerazioni è stata presentata una prima valutazione in vista di un nuovo programma di *mentoring* per UNINA.

I NLC hanno visto la presenza attiva di molte e molti partecipanti dei *Sister project*, come sono stati chiamati i progetti europei dedicati alle questioni di genere nella scienza. Ciò ha consentito l'avvio di gruppi di lavoro a livello nazionale con l'intento di trasformare le esperienze dei singoli atenei in progetti nazionali.

Titolo	Relatrici/Relatori
Il programma di <i>mentoring</i> GENOVATE@UNINA: uno strumento a sostegno della parità di genere nelle organizzazioni	Caitriona Ni Laoire, <i>University College Cork</i>
Azioni Marie-Curie e Grant ERC: percorsi possibili per il futuro delle ricercatrici e dei ricercatori	Marco Matarrese e Pierluigi Riviaccio, <i>Apree Campania, Consorzio Technapoli</i>
Ricerca e vita privata: quale conciliazione	Luisa Festa, <i>Consigliera di Parità della Provincia di Napoli</i> Caterina Arcidiacono, <i>Università di Napoli Federico II</i>
Genere, scienza e leadership	Benedetta Magri, <i>ILO – Organizzazione internazionale del lavoro</i>
Donne, ricerca, aziende: quali prospettive in Campania	Patrizia Di Monte, <i>Direttore generale ARLAS, Agenzia della Campania per il Lavoro e l'Istruzione</i> Maria Rosaria Masullo, <i>Prima ricercatrice INFN, Sezione Napoli</i> Stefania Brancaccio, <i>Vice Presidente Coelmo S.p.a.</i>

Tabella 7. Workshop e seminari del programma di *mentoring* GENOVATE@UNINA

Titolo	Relatrici/relatore
Il bilancio di genere	Annalisa Rosselli, <i>Università di Roma La Sapienza</i> Giovanna Badalassi, <i>Università di Modena e Reggio</i> Emidia Vagnoni, <i>Università di Ferrara</i>
La dimensione di genere nelle pratiche di ricerca e di valutazione	Paolo Rossi, <i>Università di Pisa</i> Assunta Viteritti, <i>Università di Roma La Sapienza</i> Carmela Anna Nappi, <i>ANVUR</i>
Il <i>mentoring</i> : uno strumento a sostegno della parità di genere nelle organizzazioni	Carmen Leccardi, <i>Università di Milano Bicocca</i> Ilenia Picardi, <i>Università di Napoli Federico II</i> Maria Carmela Agodi, <i>Università di Napoli Federico II</i>

Tabella 8. I National Learning Circle di GENOVATE@UNINA

Capitolo 4

Dentro i labirinti di cristallo della scienza

In questo capitolo, mediante l'analisi delle narrazioni biografiche delle scienziate, è presentato uno schema interpretativo dei fenomeni che generano asimmetrie e diseguaglianze di genere nell'accademia e nella ricerca¹.

4.1 *Le pratiche di genere nei percorsi accademici*

Il lavoro si inserisce nel *framework* teorico del femminismo socio-costruttivista (Lorber, 2005) che assume il genere come parte integrante delle pratiche organizzative (Acker, 1990; Barry et al., 2006; Benschop 2001; Benschop, 2009; Gherardi, 1994; Katila and Meriläinen, 2002; Martin, 2006; Poggio, 2006; Van den Brink and Stobbe, 2009; West and Zimmerman, 1987). Secondo questa prospettiva, il genere non va considerato come un'entità statica ma, piuttosto, come una pratica sociale dinamica che opera nei contesti accademici e che contribuisce a strutturare l'ordine sociale stesso. In questo approccio il genere è inoltre costantemente ridefinito e negoziato, sia nei processi responsabili della produzione e della riproduzione dei meccanismi di distinzione tra uomini e donne (*gendering processes*), sia nelle pratiche quotidiane e nell'interazione

¹ Sono qui riportati i risultati preliminari della ricerca sui *gendering processes* nell'accademia e nei centri di ricerca, riportata nella tesi di dottorato dell'autrice *Through the glass labyrinth of science: mapping gendering processes in academia* (Picardi, in preparazione).

di uomini e donne che “fanno” genere (West and Zimmerman, 1987) e che contribuiscono alla costruzione delle identità di genere (*gendered practices*).

4.2 Dati e metodologia

La ricerca è stata realizzata analizzando i testi delle interviste semi-strutturate alle partecipanti del programma di *mentoring* GENOVATE@UNINA (20 mentori, 20 *mentee*) e di tre *focus group* che hanno coinvolto 13 mentori e 12 *mentee*. L'analisi dei discorsi dei vissuti delle donne nelle università e nei centri di ricerca si è proposta come obiettivo quello di individuare alcuni dei *gendering processes* che agiscono nelle organizzazioni scientifiche e accademiche nella produzione e riproduzione delle strutture di genere in ambito accademico.

L'analisi dei dati è stata condotta adottando l'approccio metodologico della *Grounded Theory* (GT) e integrandolo con l'analisi del discorso e l'analisi narrativa. Dalla sua prima formulazione (GT classica), di impronta oggettivista e positivista, elaborata nel 1967 nell'opera di Barney Glaser e Anselm Strauss *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Chicago Aldine, 1967) si sono sviluppate diverse scuole GT, tra cui la *GT full conceptual description* elaborata da Juliet M. Corbin (Corbin and Strauss, 1990) e la *GT costruttivista* proposta da Kathy Charmaz (Charmaz 2000, 2006). Da questa frammentazione dell'impianto teorico iniziale emergono diverse metodologie che riattribuiscono alla GT definizioni diverse ma che mantengono alcune delle caratteristiche fondanti, quali: l'esplorazione del processo e delle categorie chiavi attraverso cui il processo si manifesta e si organizza, l'identificazione di stadi e fasi del processo, la simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati, la comparazione a ogni livello di analisi, la costruzione di una codifica a partire dai dati, la concettualizzazione del fenomeno in esame (Tarozzi, 2008).

Per l'analisi qualitativa dei dati è stato utilizzato il software NVivo².

² NVivo, acronimo di Nud*IstVivo (*Non-numerical Unstructured Data*Indexing, Searching and Theorizing Vivo*: Categorizzare, esplorare e teorizzare dati non numerici e non strutturati* in vivo), è un programma prodotto dalla QSR (*Qualitative Software Research*) International per l'analisi di testi, immagini, documentazione multimediale che appartiene alla categoria dei CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis: Analisi dei Dati Qualitativi Supportata dal Computer*). Il software è stato realizzato nel 1981 da Tom e Lyn Richards per gestire moli consistenti di dati e procedure di codifica dei documenti e dei relativi contenuti rispondendo all'esigenza di descrivere, analizzare e interpretare i materiali e dati prodotti in un percorso di ricerca qualitativa.

Nella fase iniziale dello studio, la codifica dei dati testuali ha attivato il processo di concettualizzazione attraverso la generazione delle categorie e sotto-categorie che caratterizzano i *gendering processes* nelle istituzioni accademiche e nelle organizzazioni della ricerca emersi nelle narrazioni delle scienziate intervistate. Mediante un processo di codifica aperta sono stati quindi identificati i primi concetti che permettono la descrizione del fenomeno in esame e le dimensioni (o proprietà) che le caratterizzano.

Successivamente, le categorie individuate sono state raggruppate mediante una procedura di codifica focalizzata che ha collegato le categorie tra loro, alle loro sotto-categorie e alle loro proprie proprietà e dimensioni. I nodi tematici emersi nella prima fase sono stati quindi accorpati in categorie tematiche affini, mentre non sono stati mantenuti i nodi relativi a temi meno significativi ai fini del campo di indagine individuato. In questo processo analitico di raggruppamento è stato privilegiato l'approccio qualitativo, capace di cogliere le diverse dimensioni del fenomeno esaminato, rispetto ad approcci di selezione e codifica basati su criteri quantitativi.

La modulazione del processo di codifica è stata operata più volte durante l'analisi e le fasi di raccolta dati in un processo iterativo che, come risultato finale, ha permesso di individuare tre livelli diversi di strutturazione istituzionale delle pratiche accademiche e di ricerca in cui agiscono i *gendering processes* rivelati: 1) le strutture istituzionali accademiche e della ricerca; 2) l'organizzazione del lavoro accademico e di ricerca; 3) la cultura accademica e della ricerca.



Figura 8. Strutturazione su livelli dei *gendering processes* nell'accademia e nella ricerca

Essendo condotta da ricercatrici che lavorano nell'accademia, il lavoro di analisi solleva numerose questioni di natura etica e di auto-riflessività. I dati

pertanto, più che fornire una “descrizione obiettiva della realtà”, sono proposti come elementi di conoscenza socialmente costruiti in relazione alle interviste realizzate (Calàs and Smirchich, 2009; Essers, 2009).

4.3. *I gendering processes nelle strutture istituzionali accademiche e di ricerca*

L'analisi dei discorsi delle scienziate intervistate evidenzia tre processi particolarmente rilevanti nella produzione e nella riproduzione di modelli e percorsi di differenziazione di genere attribuibili alle strutture delle istituzioni accademiche e di ricerca, come:

- a. L'impalcatura gerarchica e maschile dell'accademia e della ricerca
- b. La neutralizzazione delle donne che occupano le posizioni apicali (difficoltà di innescare processi di trasformazione di *gender equality* nell'istituzione)
- c. L'ambivalenza del sistema di valutazione e progressione di carriera

La Figura 9 mostra i *gendering processes* emersi dall'analisi delle pratiche di genere e dei meccanismi che generano differenziazioni di genere riportati nei discorsi delle scienziate e che risultano quindi come dimensioni, manifestazioni, conseguenze e meccanismi dei *gendering processes* stessi.

4.3.a *L'impalcatura gerarchica e maschile delle università e della ricerca*

Nel mese di giugno 2017, su 82 dei rettori delle università associate alla CRUI (la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) solo 6 sono rettrici donna. Il dato non è un'eccezione tra gli studi statistici che misurano la presenza delle donne nelle accademie e nei centri di ricerca da cui emerge come la scarsa rappresentanza femminile nei ruoli decisionali sia, piuttosto, la norma. I bilanci di genere delle università italiane e dai centri di ricerca mostrano difatti che le posizioni apicali del management accademico, amministrativo e di ricerca sono affidate prevalentemente (talvolta esclusivamente) a uomini. A titolo di esempio riportiamo qualche dato emerso dalle analisi di contesto svolte nell'Università degli Studi di Napoli Federico II pubblicate nel *Primo Bilancio di genere dell'Ateneo Federiciano* (Liccardo et al., 2016).

Questa struttura dal “vertice maschile” che caratterizza l’università e la ricerca, oltre a rivelare un fenomeno di segregazione verticale, è essa stessa causa del riprodursi di questa segregazione e di altri meccanismi di differenziazione di genere. Le strutture gerarchiche, funzionali all’autoconservazione del sistema, determinano un ingessamento del sistema accademico e delle organizzazioni di ricerca che si oppongono al rinnovamento del sistema stesso.

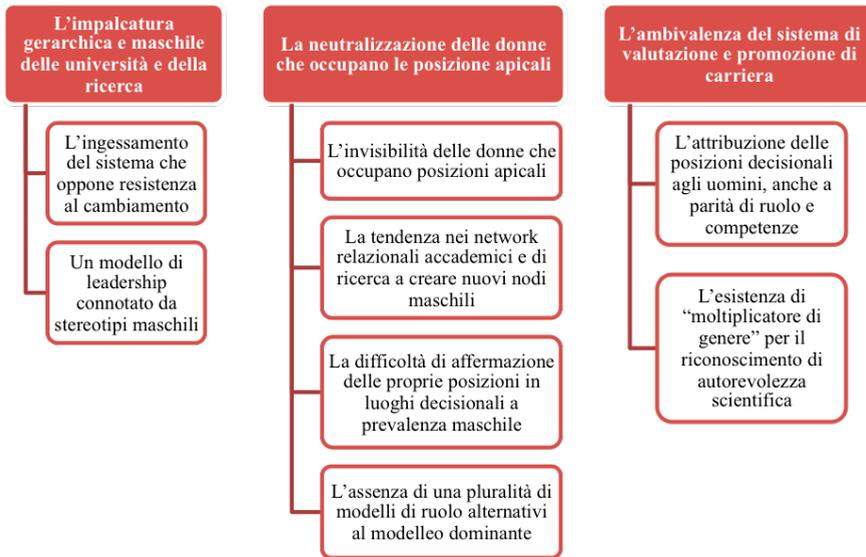


Figura 9. Gendering processes delle strutture accademiche e di ricerca e loro dimensioni

Dai discorsi delle scienziate emerge la difficoltà di avviare percorsi e processi di autonomia individuale all’interno di questa struttura gerarchica e maschile, e questa difficoltà è avvertita come questione trasversale nelle diverse coorti e al genere. La gerarchia verticistica dell’istituzione tende ad autoriprodursi negli ambienti di lavoro, nei laboratori, nei gruppi di ricerca, ecc., dove ci si organizza attorno a uno o più capi verso i quali i/le più giovani frequentemente portano un atteggiamento reverenziale, o come viene definito da una delle professoressa intervistate, di “sudditanza scientifica”, che ne limita le esperienze di autonomia e di sperimentazione e, in ultima analisi, la crescita professionale. Il risultato

è di questa gerarchia ha un impatto sullo sviluppo delle carriere femminili, ma un ostacolo per l'attuazione di processi di cambiamento dell'istituzione, tra cui quelli che volgerebbero a una maggiore parità di genere nelle strutture scientifiche.

In quasi 800 anni di storia c'è stata un'unica preside donna nella Federico II. (M3)

“Il problema, spesso, nel nostro mondo della ricerca è che le giovani ricercatrici o i giovani ricercatori non hanno dei progetti completamente autonomi. (M7)

Viviamo in un sistema che non dà nessuna autonomia... non solamente ai giovani. Io a 50 anni a volte non ho autonomia... e questo purtroppo non è legato al genere, è una questione di fossilizzazione della nostra realtà accademica. (M20)

Penso che tra i dubbi maggiori [delle giovani ricercatrici] ci sia quello di uscire da un ruolo di dipendenza che è una dipendenza, o di sudditanza, chiamiamola, di sudditanza scientifica, nel senso che attribuisce, a seconda del ruolo, l'autorità per parlare 5 minuti, 20 secondi o un'ora... credo che questo limiti moltissimo le possibilità. (M11)

Molte delle professoresse intervistate riconoscono nei modelli di leadership dei tratti che ricalcano stereotipi maschili. A loro avviso, la strutturazione di questo campo su modelli di tipo gerarchico e competitivo prevale sulla capacità di trasformazione del campo stesso in termini di maggiore collaborazione, in termini di una strutturazione meno gerarchica e meno conflittuale, che molte donne attribuiscono alla leadership femminile.

Vorrei mettere in evidenza un altro aspetto... l'approccio diverso che ha il genere femminile nel costruire un gruppo di ricerca, e un gruppo di lavoro in generale, rispetto a quello maschile. Credo che come donne siamo dotate della capacità di coordinare e di organizzare gruppi inter-disciplinari [...] Il forte contributo che il genere femminile potrebbe dare in maniera estremamente positiva qualora ci fosse un ribaltamento delle posizioni, se le donne fossero molte di più nelle posizioni di rilievo rispetto agli uomini, è il realizzare un tipo di collaborazione completamente diversa. La capacità di organizzare il gruppo senza essere schiacciante come leader, secondo me è una qualità che è proprio nel genere femminile. La capacità di collaborare, di creare network, è nel genere femminile, non è assolutamente nel genere maschile... (M7)

4.3.b *La neutralizzazione delle donne che occupano le posizioni apicali*

Dall'analisi dei discorsi delle ricercatrici emerge la consapevolezza del fatto che la presenza di un numero esiguo di donne nelle posizioni apicali nelle strutture di management delle università e della ricerca non permette di mettere in atto processi di trasformazione efficienti al fine di intaccare i meccanismi di segregazione di genere, pertanto le poche donne ai vertici risultano non determinanti nella attuazione di una politica di *gender equality*.

In ambienti a prevalenza maschile le poche donne che hanno accesso ai luoghi decisionali appaiono invisibili e denunciano grande la difficoltà nell'affermare le proprie idee e posizioni. Essendo come nodi isolati di una rete maschile risultano incapaci di attivare nuovi nodi simili: la loro singolarità pertanto determina la tendenza dei network relazionali accademici e di ricerca a generare nuovi nodi maschili.

A volte lo avverto che non ascoltano perché sei donna. [...] Sono gruppi quasi tutti maschili dove ci sono due o tre donne per cui delle volte sento un feeling simile solo con un'altra donna. Avere nel team altre donne è importantissimo, essere la singola diversità non funziona. Fai una fatica enorme! Se c'è una rispondenza dall'altra parte, qualcuno che riesce a entrare in sintonia con te riesci a fare delle cose, altrimenti no. Oppure ci puoi pure riuscire, ma con grande fatica. È questa la questione: faticare enormemente per ottenere qualsiasi cosa. (M14)

Quando un uomo si guarda intorno vede soltanto uomini, le donne non le vede proprio perché... perché ce ne sono poche. [...] Non serve essere l'unica, perché essere l'unica non significa spezzare le reti. Se le donne non possono fare rete o di essere nodi di queste reti... è ovvio che verranno sempre penalizzate... (M3)

Inoltre le poche donne che occupano le posizioni apicali non riescono a fornire una pluralità di modelli di ruolo alternativi al modello di leadership dominante; alcune ricercatrici evidenziano come, al contrario, frequentemente le donne che hanno raggiunto posizione apicali manifestano nei loro comportamenti un modello di leadership gerarchico e autoritario. La mancanza di modelli di ruolo "altro" nell'istituzione assume un ruolo determinare anche nella formazione delle generazioni più giovani che sviluppano, e di conseguenza continuano a riproporre, un immaginario scientifico plasmato sul maschile, e riconoscono solo nel maschile dei riferimenti di modelli "visibili" per il proprio sviluppo di carriera.

Ho la sensazione che le donne, anche quando sono persone molto aperte, progressiste, quando poi si trovano a gestire ruoli di comando, di potere, hanno difficoltà a mantenere un atteggiamento bottom-up. Impongono il loro potere... Le trovo molto autoritarie [...] A volte ho la sensazione che le donne hanno un po'... quando c'hanno un po' il potere diventano così... hanno una difficoltà col potere in realtà. (R11)

Mah... ci sono [dinamiche] legate a una gestione del potere che trova una sua dimensione anche nelle questioni di genere [...] Ho visto una gestione del potere che per me non ha le caratteristiche che dovrebbe avere quando voluto da una donna. Io vedevo un tipo di ragionamento maschile, cioè un tipo di ragionamento che ricalca degli stereotipi del mondo maschile. Esiste una dinamica del potere che muove le persone sempre in un'unica direzione, anche in maniera inconsapevole. (R2)

4.3.c *Le ambivalenze del sistema di valutazione e di progressione di carriera*

La legge 240 del 30 Dicembre del 2010 e i suoi decreti attuativi, attraverso i quali tramite i quali il MIUR ha istituito l'Agenzia Nazionale per la Valutazione Universitaria della Ricerca (ANVUR) come ente per l'attuazione di un piano nazionale di valutazione della ricerca, hanno determinato delle trasformazioni profonde nel sistema di reclutamento e promozione di carriera all'interno delle università e degli istituti di ricerca. L'introduzione di procedure che si propongono come metodi di standardizzazione della valutazione non hanno però modificato – anzi, semmai hanno rafforzato – il suo presupposto fondativo, che consiste nella identificazione di un criterio di *merito*, inteso come neutrale e oggettivo, per determinare l'attribuzione di ruoli e cariche accademiche e di responsabilità di ricerca. Ma nonostante il discorso prevalente nel quale il merito, così definito, diventa l'unico criterio legittimato socialmente, i processi di cooptazione sono, di fatto, non solo una prassi socialmente accettata nell'accademia e nel sistema della ricerca (italiano e non solo), ma sono uno dei pilastri della sua identità culturale, in cui il riconoscimento dei pari non può espungere una dimensione di giudizio, irriducibile a criteri oggettivati, pena la eliminazione dalla scienza della sua specificità³. Questa ambivalenza di fondo, che si traduce nella coesistenza di bandi di concorsi sempre più re-

³ L'alternativa alla pretesa di eliminare tale dimensione di riconoscimento dei pari dalla valutazione è l'espulsione della scienza dalle università e la loro riduzione a centri di trasmis-

golati dal punto di vista del formalismo giuridico-amministrativo, e pratiche di cooptazione, agisce creando zone di opacità nel sistema di reclutamento e progressione universitario, in cui agiscono meccanismi di micro-politica in cui sono particolarmente rilevanti i rapporti di forza e potere all'interno delle istituzioni. È in queste zone d'ombra che si aprono spazi di riproduzione delle disuguaglianze del sistema, tra queste quelle di genere.

Sebbene esista una vasta letteratura internazionale che contesta la neutralità presunta della valutazione mettendo in evidenza come la definizione stessa di eccellenza sia un costrutto sociale che come tale conserva e riproduce i *bias* del sistema sociale che l'ha generato (Scully, 2002; Brink and Benschop, 2011; Picardi, 2015), l'esistenza di una dimensione di genere nella valutazione accademica e della ricerca è pressoché negata dalle istituzioni della ricerca. Al contrario, la supposta oggettività della meritocrazia diventa un alibi per giustificare alcuni sbilanciamenti di genere che incidono nella valutazione.

Dalle narrazioni delle ricercatrici intervistate emergono alcune posizioni critiche rispetto il sistema meritocratico, e una consapevolezza diffusa dell'importanza di un network di supporto per la progressione di carriera.

Sono diventata allergica alla terminologia "merito"; preferisco parlare di competenze. (M15)

Noi parliamo di un sistema trasparente, un sistema basato sulla meritocrazia, sul merito... ma... il sistema italiano mi sembra un sistema dove essere conosciuto, avere qualcuno che ti appoggia, è molto più importante... (M2)

I meccanismi del mercato sono validi se queste ricercatrici decidono di andare all'estero dove sono in competizione su un mercato libero.. qui non è libero, come ben sappiamo. (M10)

Alcune scienziate riconoscono che le differenze di genere possono giocare un ruolo rilevante proprio in queste zone d'ombra del sistema di valutazione, lì dove il merito diventa un criterio secondario rispetto alle scelte discrezionali. Il risultato si palesa ad esempio nella tendenza generale dell'università e dei centri di ricerca, riconosciuta da alcune professoresse, di attribuire le

sione, e non di costruzione, della conoscenza scientifica, quali erano prima che la scienza moderna nascesse fuori da esse.

posizioni decisionali agli uomini piuttosto che alle donne, anche a parità di ruolo e competenze.

Un collega uomo, con le stesse capacità di una donna occupa un livello più alto. È qua che io vedo la differenza [...] l'ho visto in tante situazioni, insomma... Laddove (ci) si deve sedere al tavolo del comando, allora si dice "Sì, è tanto brava, ma..." (M6)

La dimensione di genere nella valutazione emerge dalle narrazioni biografiche delle scienziate che riconoscono l'esistenza di "moltiplicatore di genere" per il riconoscimento di autorevolezza scientifica, ovvero di uno "standard doppio" di eccellenza: uno valido per gli uomini, l'altro per le donne che devono sostenere performance migliori per essere valutate al pari dei colleghi maschi.

Ho sempre pensato di dover essere molto, molto, molto più brava dei miei colleghi maschi. Devo sempre dimostrare di più degli altri e devo sempre dimostrare che sono all'altezza intellettuale della situazione, che sono all'altezza concreta e pratica della situazione, che sono sufficientemente scaltra anche da un punto di vista politico. Questa è una cosa che non sopporto. (M12)

Secondo me la donna ha sempre un po' più di difficoltà nel porsi come leader del gruppo. Nel senso che la donna secondo me deve dimostrare... se l'uomo deve dimostrare il 50% di essere bravo la donna deve dimostrare l'80% per poter assumere una posizione di leadership del laboratorio... come capo. (R20)

4.4 *I gendering processes nell'organizzazione del lavoro accademico e di ricerca*

Dall'analisi dei discorsi delle scienziate i *gendering processes* emersi relativi all'organizzazione del lavoro accademico e di ricerca sono declinati su due dimensioni principali:

a) quella temporale, che ha messo in luce come i tempi e ritmi di lavoro accademico e della ricerca possono avere un impatto molto rilevante nei vissuti delle donne,

b) quella della divisione del lavoro accademico e di ricerca, che riproduce diseguaglianze di genere.

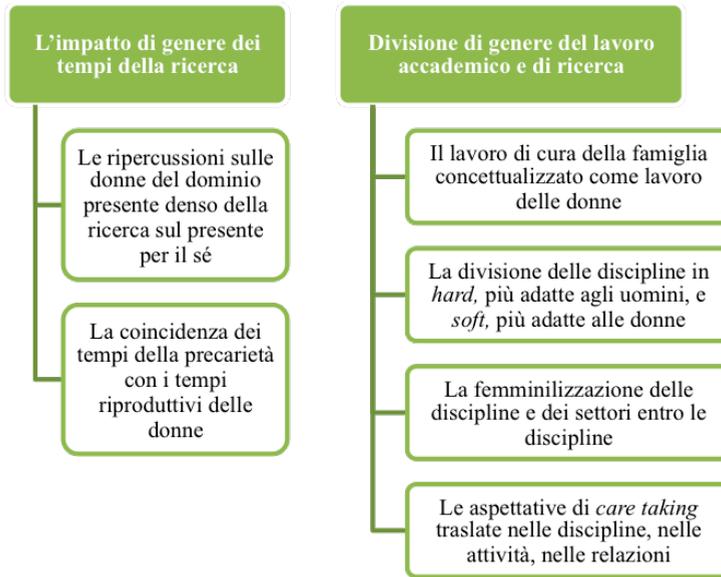


Figura 10. *Gendering processes* nell'organizzazione del lavoro accademico e di ricerca

4.4.a *L'impatto di genere dei tempi della ricerca*

Gli studi della *sociologia del tempo* mostrano la rilevanza del tempo come *medium* di rilievo strategico per lo studio della vita sociale. Secondo questa prospettiva l'analisi di come tempo struttura la vita collettiva e della percezione del tempo e della sua rielaborazione individuale e collettiva permettono di comprendere le azioni, le relazioni, le dinamiche istituzionali e organizzative, ma anche i modelli culturali di una società (Adam, 1995, 2004; Bergmann 1981; Hassard 1990; Leccardi, 2005; Nowotny, 1993; Schöps, 1980; Zerubavel, 1985).

Il tempo occupa nella progressione della carriera e nelle sue rappresentazioni un ruolo fondamentale. Il tempo è, infatti, una delle categorie su cui viene costruita la valutazione scientifica: la rapidità di una carriera è un indicatore di eccellenza, mentre, al contrario, alcune posizioni professionali e alcuni grant non sono accessibili superata una soglia d'età (stabilita aprioristicamente senza che siano valutati al contempo i percorsi). La cosiddetta "precarietà", d'altronde, non è altro che un arco temporale che caratterizza i percorsi di carriera durante il quale i ricercatori e le ricercatrici ambiscono a una transizione da posizione "a tempo determinato" a "tempo indeterminato".

Gli studi statistici che rivelano la permanenza temporale nei diversi status di carriera evidenziano delle chiare differenziazioni di genere (Cervia e Biancheri, 2017). La velocità di una carriera risulta strettamente connessa (anche) alle strutture di genere delle organizzazioni scientifiche: tutti i passaggi professionali, dalla precarietà alla stabilizzazione, così come i passaggi di ruolo da professore/professoressa associato a ordinario, possono essere più o meno veloce a seconda degli ostacoli incontrati lungo il percorso, che, come emerge da questa ricerca e molte altre ricerche sul tema, si manifestano in maggior numero e con forte caratterizzazione discriminante nei confronti delle donne.

Nei vissuti delle ricercatrici il tempo è contraddistinto da alcune caratteristiche molto ben definite, quali il dominio del *presente denso*, della ricerca del tempo per sé e la coincidenza dei tempi della precarietà con i tempi riproduttivi delle donne.

Un elemento caratterizzante dell'esperienza del vissuto temporale nell'università e nei centri di ricerca è la densità del tempo presente. Il tempo dell'accademia e della ricerca è scandito dal susseguirsi di scadenze, appuntamenti, carichi didattici e amministrativi, progetti e ricerche di laboratorio che lasciano spazio poco ad altre attività. Le attività accademiche e di ricerca sono concepite come attività "a tempo pieno", come un lavoro a disponibilità illimitata, da svolgere senza limiti di orario, frequentemente di notte e nei fine settimana.

Nella fase di pre-ingresso, cioè in tutta la fase del dottorato, del post dottorato, non c'erano orari, quindi si stava in laboratorio e la vita privata è andata fondamentalmente in secondo piano, nel senso se c'era il progetto da fare, da scrivere, lo scrivevi anche alle due di notte anche il fine settimana. In linea di massima chi fa ricerca lo sa che è sempre così. (M8)

Sei così preso dal tuo lavoro, anche proprio in termini di ore, passi tante ore lì dentro soprattutto per una biologa che è proprio in laboratorio quindi stai là a fare gli esperimenti e non può lasciare, e quindi il sacrificio della vita privata viene di conseguenza. (M10)

Le motivazioni che portano verso un'esperienza densa del tempo sono certamente da ricercarsi nelle accelerazioni che caratterizzano le società occidentali contemporanee regolate dalla "preminenza assoluta al loro interno della dimensione della velocità – più propriamente, della simultaneità" (Leccardi, 2005). In particolare i tempi della ricerca rincorrono la necessità di una quantificazione della produttività, divenuta in questi ultimi anni, anche in questo campo, uno dei suoi cardini paradigmatici. La ricerca, però, rispetto ad altri

tipi di lavoro, ha delle caratteristiche peculiari, quali la sua concettualizzazione come l'attuazione di una passione, per cui la dedizione, ma anche il sacrificio, diventano dei criteri di selettività per lo sviluppo della carriera.

Abbiamo lavorato lì dando anima e corpo [...] Abbiamo praticamente ignorato la nostra vita privata a favore dell'istituto e di tutte le persone che lì sono cresciute. (M6)

Quando capisci che è questo quello che veramente vuoi fare, dopo, secondo me, non ci sarà nulla che tiene ... che senso ha dire "Io voglio stare qui, voglio stare all'estero", ... lo fai pure appesa per i piedi secondo me. Una volta scoperto che quella era la mia passione non mi ha tenuto più nessuno, sarei andata pure sulla Luna, non ti tiene il fidanzato, non ti tiene il marito, non ti tengono i figli, non ti tiene niente e nessuno, se quella è la tua passione tu vai avanti, troverai il tuo spazio. (M21)

Per chi vive nell'accademia e nei centri di ricerca, il tempo personale diventa quindi estremamente flessibile. La contrazione della dimensione del tempo per sé ha un impatto di genere molto forte, mostrandosi con ripercussioni evidenti nelle biografie delle donne. I racconti biografici raccolti riportano storie di donne che per sviluppare la propria carriera nella ricerca hanno messo a rischio, spesso rinunciato, a progetti rilevanti di vita personale, quali la genitorialità o la vita con un partner. Talvolta questa scelta tra lo sviluppo di carriera e sviluppo di vita privata è attribuita alla mancanza di comprensione, o del partner, che non sostiene sufficientemente le scelte lavorative della compagna, o del proprio gruppo di lavoro, che più o meno esplicitamente, può osteggiare la costruzione di una vita privata. Altre volte la scelta tra lavoro e vita privata è vissuta in modo molto intimo e personale, in rari casi è avvertita come scelta consapevole.

La sua scelta lavorativa non è stata appoggiata completamente dal partner ma, peggio ancora, il responsabile del gruppo di ricerca aveva fatto capire che se avesse rallentato per motivi personali, la cosa si sarebbe messa male... (M10)

La mia generazione non è stata tutelata in termini di maternità, di legami affettivi. Oggi non so se per le giovani donne effettivamente le cose siano un po' cambiate... ma in passato è stato molto duro, quasi ingiusto, insomma... questo ha avuto un'incidenza chiarissima nella mia vita affettiva. (M5)

Sicuramente mi accorgevo che volevo dedicare il mio tempo al lavoro... più che alla vita privata... e questo sicuramente... però mi è sembrata una scelta personale, non una imposizione, come dire... non l'ho mai sentita come imposizione dal di fuori, o come necessità per poter fare carriera... non l'ho vissuta mai in questa maniera... (M16)

Ho sempre avuto paura che a un certo punto fare delle scelte in termini importanti, definitive, in termini di vita privata mi avesse in qualche modo tolto qualcosa, questa voglia che c'ho di fare, di arrivare in termini lavorativi e di ricerca. (R11)

Nella maggioranza dei casi però l'anteposizione dello sviluppo di carriera alla propria vita privata non è una scelta vissuta in piena consapevolezza, piuttosto, come riconosciuto da molte scienziate in una riflessione *ex-post* sul proprio percorso, è la risposta al ritmo di impegni e alla dedizione che è richiesta da questo tipo di lavoro. Nel caso delle ricercatrici non stabilizzate il rimando in avanti della maternità è frequentemente determinato dal rimando in avanti della stabilizzazione.

Ho 39 anni e non ho figli... a volte penso chissà se questa cosa succederà [...] Vivendo in un contesto così complesso, difficile, hai tante paure, quindi essendo ancora in una situazione di precarietà, perché poi anche questo è il problema, rimandi, rimandi sempre, rimandi sempre, perché dici 'adesso se faccio un figlio è la fine, ho fatto tanti sacrifici fino a ora... (R11)

Il mio orologio biologico ormai si è rotto, non so che lavoro farò da qui a 4 mesi, quindi di certo la maternità è una cosa che in questo momento non riesco a immaginare. Di sicuro sarebbe impossibile avere un figlio finché resto all'università e ci resto precaria, questo è poco ma sicuro. (R10)

Data la coincidenza dei tempi della precarietà con i tempi riproduttivi delle donne, il posticipo della maternità può significare, di fatto, in molti casi, una inconsapevole rinuncia. Nel susseguirsi di eventi che quotidianamente impegnano senza sosta chi è impegnato nell'università e nella ricerca è consumata a volte la privazione di una famiglia, di una genitorialità, o una separazione con il partner. Non è isolato il caso di donne che dichiarano di aver trascorso anni dedicati alla carriera e al lavoro di ricerca da "aver dimenticato" della maternità per reconsiderarla solo quando biologicamente era troppo tardi. Questa rinuncia è vissuta con sentimenti differenti e può essere rielaborata come una perdita personale importante.

Sono sposata, da molti anni. Non avere figli è stata una scelta in tutto il periodo iniziale della mia carriera, quando poi a un certo momento abbiamo cominciato a pensare di averne, non è successo. (M3)

Ho un partner da tanti anni, non ho figli [...] Il fatto di non aver avuto figli un po' mi dispiace... [...] non l'ho mai capito se è stata una scelta o se è stata in realtà un effetto [...] Ho la sensazione che in anni importanti della mia vita abbia perso un po' di vista la cura della mia vita privata, non lo vivo con... lo vivo con tranquillità e serenità però non sono convinta che sia stata una scelta [...] Tenere molto ferma la posizione dal punto di vista professionale mi ha un po' distratto rispetto al mio modo più complessivo. (M12)

Non so dire... non avrò saputo dare bene equilibrio... non è una scelta quella di non avere avuto figli... mi ci sono trovata... quindi forse saranno stati fallimenti di conciliazione... Il lavoro ha avuto sicuramente un effetto negativo in questo, che non è una scelta... voglio dire, si può benissimo vivere senza figli... però non è una scelta... che ho fatto... mi ci sono trovata nelle cose, come andavano, come si sviluppavano. (M4)

Non ho figli... me ne sono dimenticata... ho perso il momento. Nella mia generazione, c'è una quantità buona, una percentuale alta di donne che non hanno figli, semplicemente perché non c'hanno pensato, nel senso che rimandi, rimandi, rimandi e ti scordi che ti puoi sentir giovane anche oggi a 60 anni, però... [...] Ci sono molte donne che non si son poste il problema... se lo son posto, e io con loro, dopo i 40 anni. Allora ci sono quelle che vabbè, dopo i 40 anni, i figli non li fai, pazienza, non è venuto, etc. Ci stanno quelle per cui è diventato un problema serio... che è diventato un cruccio, insomma... Sta di fatto che nella mia generazione, di scienziate senza figli ce ne stanno veramente tante. (M6)

Se è vero che il tema della maternità emerge nei discorsi delle scienziate principalmente nella sua veste problematica, per alcune donne la maternità segna anche il tempo della concretezza e di scelte che valorizzano il proprio tempo. Diventare madri per alcune ricercatrici ha significato riuscire a impegnare il tempo in maniere più consapevoli, evitando dispersioni di tempo ed energie focalizzando l'attenzione sugli obiettivi più rilevanti. Se con l'arrivo dei figli il tempo per la ricerca è diminuito, per alcune, ne è migliorata la qualità, tanto da notare un aumento della produzione scientifica proprio dopo la maternità. Altre donne sottolineano il valore aggiunto che si può importare in un lavoro e in un'istituzione data l'esperienza di madre, e viceversa il valore

del lavoro di ricerca, che è un lavoro di riflessione e consapevolezza, che si riversa positivamente anche nella relazioni familiari.

Ho cominciato stranamente a produrre di più quando ho avuto i figli. Perché ho cominciato a capire il valore del tempo. Prima potevo stare ore, e stavo ore, all'università; non tornavo a casa mai prima delle 9... poi ho capito che invece se vuoi altro il tempo va ottimizzato. Tu stai qua, lavori, a volte non vedi nessuno, non ti prendi neanche il caffè perché devi fare delle cose... la sera il bambino dorme, tu ti metti al computer e lavori... e quindi i figli, devo dire, da questo punto di vista mi hanno cambiato molto, diciamo, e in modo molto positivo. (M22)

4.4.b *Le divisioni di genere del lavoro*

La divisione di genere delle donne impegnate nel campo accademico e della ricerca si manifesta attraverso due dimensioni principali: da una parte, come ricaduta, in termini di diseguaglianza di genere, delle aspettative che l'impegno in un'istituzione "vorace" produce, sui profili biografici e di carriera e sui tempi di vita, in ragione del maggior carico del lavoro di cura della famiglia socialmente riservato alle donne; dall'altra nella segregazione di genere del lavoro accademico e di ricerca stesso, che assume molteplici forme ed è collegato (riconnettendosi, in questo all'altra, dimensione), in forma concreta e insieme simbolica, alla divisione di genere tra lavoro produttivo e lavoro di riproduzione sociale.

Agli occhi della maggioranza delle ricercatrici intervistate la maternità ritorna sempre come la chiave per spiegare le differenze nei percorsi di carriera femminili. La percezione del tema della conciliazione del lavoro di ricerca con il lavoro di cura richiesto dalla presenza di una famiglia di cui farsi carico appare richiamato in maniera così dominante da venire facilmente identificato come "la questione delle donne nella scienza".

Non ho avuto alcun problema per il fatto di essere donna... assolutamente. Però è innegabile che nella carriera di una donna ci siano delle cose di cui tener conto inevitabilmente... la gestione dei figli, della casa... è stato più pesante per me che per mio marito. (M17)

La percentuale delle ordinarie si attesta intorno al 20% nell'università, e questo dato rimane stabile. Non è un effetto generazionale, né un effetto di

contesto. Penso che dipenda anche molto dal fatto che il nostro è un paese che non prevede servizi sociali... il grosso, vero, problema secondo me è proprio quello... che poi è anche l'ostacolo per l'ingresso delle donne sul mercato del lavoro, cioè non c'è un welfare degno di questo nome... delle politiche attive, di incentivazione della maternità. (M3)

Le donne devono assolvere una serie di funzioni dalle quali gli uomini, in linea di massima, sono esonerati, come la gestione della famiglia, dei figli. Il mondo sta cambiando, ma non è ancora veramente cambiato. (M16)

Queste dichiarazioni mostrano chiaramente il persistere di una divisione di genere molto netta del lavoro di cura che viene concettualizzato come carico femminile (Naldini, 2016) e che di conseguenza, in particolare in un paese come l'Italia caratterizzato dall'assenza di un welfare di supporto alla genitorialità, incide in modo determinante nei percorsi professionali delle donne. Si noti d'altronde che delle professoresse intervistate 14 su 22 o non hanno figli (6) o hanno un figlio unico (8), perché il primo figlio è arrivato tardi o perché ritengono che con due figli non avrebbero potuto avere la stessa carriera. Delle 20 ricercatrici non strutturate intervistate, la cui età media nell'anno in cui sono state realizzate queste interviste (2015-2016) era di 35 anni, 3 avevano un figlio e due sono rimaste incinta. Alcune donne riconoscono di aver tratto vantaggi per lo sviluppo di carriera dal fatto di non avere figli.

Con più di uno [figlio] non so se ce l'avrei fatta! Perché già due... (M11)

Con il bambino ho fatto cose tremende. L'ho portato in Africa, l'ho portato in Inghilterra, l'ho portato in America [...] Ho un solo figlio e meno male. Non poteva essere. Un solo figlio sì. Mio marito ha un'attività imprenditoriale non avrebbe mai potuto prendersi cura del bimbo, io non ho madre l'ho persa molto giovane, mio papà non poteva e quindi ... o non andavo o andavo col figlio. (M19)

Il fatto di non avere figli mi ha messo in una posizione privilegiata rispetto alle mie colleghe che avevano più problemi di conciliazione. Sicuramente l'avere figli è un ostacolo per come sono concepiti i tempi, e non solo nel lavoro universitario ma anche i tempi della politica, i tempi di tutta la strutturazione del lavoro nel nostro paese... infatti se si fa un'analisi delle carriere femminili, scopre che la maggior parte delle donne che hanno avuto cariche, o non sono sposate, o sono sposate senza figli. (M3)

Le ricercatrici che invece hanno vissuto e vivono l'esperienza della maternità riconoscono di vivere condizioni molto diverse da quelle delle loro genitrici che hanno dovuto rinunciare al lavoro per sostenere la carriera dei mariti e per occuparsi della famiglia; ma, al contempo, sono consapevoli degli ostacoli che devono quotidianamente affrontare per il fatto di non essere in una condizione lavorativa uguale a quella degli uomini, né in una posizione sociale che giustifica l'assenza dalla famiglia per così tante ore come richiesto dal lavoro di ricerca.

Mio padre se n'è andato un anno per lavoro, mia madre era a casa a occuparsi della famiglia. La sua generazione non ce l'ha fatta. Spero che nel 2015, ci siano le condizioni per dire 'Sì, figli e ricerca è possibile'. Dobbiamo cercare di superare gli ostacoli, fare in modo che le nostre figlie potranno fare ricerca, senza dovere giustificare perché non sono a casa alle 6 e mezza del pomeriggio, perché non vanno in piscina... (M2)

La divisione di se stesse tra lavoro e famiglia è vissuta frequentemente come una sensazione di manchevolezza in entrambi i campi, e la conciliazione è percepita nella maggior parte delle donne intervistate alla stregua di un problema impossibile da risolvere come "la quadratura del cerchio".

Quando ero giovane ho conciliato molto male! Penso di aver sacrificato parecchio della vita con mio figlio per questo lavoro. (M7)

Mica ho conciliato la vita lavorativa con la famiglia così bene.. anche adesso che c'ho una figlia che è grande, spesso ho i sensi di colpa.. 'oddio la lascio sola a casa, la lascio sola il pomeriggio ed io non ci sto oppure..' insomma non è facile. (M9)

La conciliazione carriera-figli? No, assolutamente non esiste. (M20)

Il mio punto di vista sulla conciliazione è terribilmente pessimistico. È come chiedere la quadratura del cerchio. Io penso che se qualcuno trova la soluzione bisogna dargli un premio Nobel. Perché pensare di poter conciliare la vita familiare, e intendo la crescita dei figli in particolare, con il lavoro, un lavoro come il nostro che è un lavoro a tempo pieno, che è come se fosse un altro figlio, per me è impossibile. (M21)

Anche se sporadici, non mancano i casi di chi attribuisce alla esperienza della maternità un valore aggiunto anche nel modo di reinterpretare il lavoro

di ricerca e rivendica il diritto di “concedersi un figlio”, senza questo debba rappresentare un conflitto con il proprio lavoro.

No non ho ancora figli, ho 30 anni, sono sposata da due anni, quindi ci sto pensando [...] Forse per me questo progetto significa in qualche modo essere contattata tra i piccoli numeretti di chi un pochino si interessa a questa [questione], non [dire] semplicemente ‘no vabbè non è possibile allora non lo faccio’. Perché, se mi piace stare qui, se mi piace l’idea di avere un figlio, ma perché me ne devo andare a casa io, non posso avere il diritto di farlo? (R15)

Fuori dall’ambito familiare, la divisione di genere del lavoro si manifesta anche nel lavoro di ricerca, e sotto forme diverse. Ne è un esempio la segregazione di genere evidenziata dagli studi statistici che rilevano già nelle prime fasi della carriera una divisione disciplinare molto netta tra le cosiddette discipline *hard* (come ad esempio ingegneria, fisica, chimica) che sono a predominanza maschile, e le discipline *soft* (come ad esempio le scienze sociali e gli studi umanistici) a predominanza femminile (Liccardo et al., 2016). Dalle dichiarazioni delle intervistate emerge come questa divisione di genere disciplinare talvolta si riproduce anche in uno stesso ambito disciplinare stesso con la divisione tra campi di indagine ritenuti più maschili e altri più femminili. La conseguenza di questa divisione di genere in studi concettualizzati come più o meno prestigiosi pertanto adatti, rispettivamente, agli uomini o alle donne, è la perdita di credito delle discipline (e dei settori entro le discipline) a prevalenza femminile, fenomeno noto come “femminilizzazione” delle discipline e dei settori.

All’inizio volevo fare una ricerca teorica. Mi sarebbe piaciuto affrontare un problema altamente teorico, poi mi fu suggerito da un professore che per una donna, forse, la fisica nucleare era meglio di tante altre cose, insomma... Perché? Perché è fenomenologica, non è teorica... per affrontare la fisica teorica ci vuole una testa... che probabilmente non era ritenuta appartenere alle donne. (M21)

Una volta laureata, nel momento in cui mi sono affacciata alle specializzazioni ... ho appreso che, tu pensa, non era vietato, ma fortemente sconsigliata la specializzazione in ginecologia alle donne. (M15)

Ho fatto il dottorato di ricerca scontrandomi con pregiudizi che derivavano non solo dal fatto che fossi donna, ma anche dal fatto che mi occupavo di un ambito che era proprio un ambito da donne, la didattica della fisica, dentro un mondo dove bisogna fare fisica hard. Quindi ho dovuto lottare per guadagnare la stima

intellettuale, per mostrare che il lavoro fosse un lavoro intellettualmente valido. Ho fatto il dottorato di ricerca facendo questa battaglia, quindi mi sono scelta un argomento di tesi di dottorato molto difficile, per dimostrare che potevo farcela. (M12)

La segregazione orizzontale, nella divisione del lavoro, si riscontra anche nelle aspettative di *care taking*, traslate nelle attività e nelle relazioni, come nella distribuzione delle mansioni e dei carichi di lavoro, che seguono la connotazione sociale di genere del lavoro di cura.

Ho avuto un rapporto terrificante con il mio relatore, pur essendo una studentessa brillante, poi dopo ho capito perché lui mi trattava malissimo. Le sue studentesse gli andavano a comprare il panino, gli portavano il caffè, facevano una serie di cose per me, figurati, inconcepibili, che non avrei mai fatto, non per conflittualità.. ma perché non mi veniva in mente a dirti la verità. (M9)

Non di rado le ricercatrici non strutturate sono coinvolte in mansioni didattiche e amministrative che non sarebbero di loro competenza e questa disponibilità, paradossalmente, rischia di tradursi in privazione del tempo dedicato alla propria crescita accademica e professionale. Non sempre le ricercatrici hanno consapevolezza di questa dimensione del loro lavoro.

Questa organizzazione del lavoro passa principalmente attraverso due vie: da un lato quella di un sistema autoritario che detta le regole approfittando dello stato precarietà che pone le più giovani in una posizione di debolezza; dall'altro l'adesione da parte delle ricercatrici più giovani a forme di socializzazione anticipata alla complessità del ruolo accademico, che producono gratificazione e identificazione con l'istituzione cui ci sente di appartenere, nonostante il carattere temporaneo dei contratti.

Sono stata usata moltissimo nella didattica; sono stata utilizzata, tra virgolette utilizzata, perché nel gruppo in cui ero, con le vecchie metodologie, si lasciava poco spazio ai giovani e quindi c'era più un obedi-tacendo, questo era proprio lo slogan... dovevi fare quello che dicevano senza poter usare, aprire il tuo cervello, fare le ricerche. (R9)

Questo discorso mi ha fatto venire in mente il sistema ricattatorio a cui sono sottoposte tutte queste ragazze anche quando non se ne rendono conto [...] Adesso che il primo traguardo è una posizione a tempo determinato [...] questa ricattabilità è molto più pesante... Il termine, lo so, è antipatico però penso che renda bene l'idea del fatto che quando sei in un laboratorio, chiunque sia il tuo capo, ovviamente spesso sono uomini per i noti fatti che sappiamo, ci si

aspetta che tu stia lì a lavorare e se sei una donna il rapporto tra i generi è ancora più complicato, soprattutto se c'è la cura della famiglia. (M10)

Essendo assegnista non ho incarichi ufficiali di insegnamento però collaboro col mio professore, come facciamo un po' tutti quanti e questo è un aspetto che mi piace moltissimo, la formazione delle nuove generazioni mi piace tantissimo e penso che questo mi abbia permesso di sentirmi parte dell'università perché finché fai ricerca vivi lateralmente l'università, vivi la ricerca, vivi l'istituto di ricerca e vivi fuori dal dipartimento, mentre l'insegnamento ti fa entrare dentro e ti fa sentire parte di un sistema e ti fa sentire che poi dai il tuo contributo al miglioramento del sistema. (R6)

4.5 *I gendering processes nella cultura accademica e della ricerca*

Dall'analisi delle narrazioni delle scienziate sono emersi due *gendering processes* relativi alla cultura accademica e di ricerca:

- a. una "schizofrenia di genere" implicita nel modello di scienziato (intrinsecamente maschile, anche se proposto come universale e neutrale, dal punto di vista del genere), cui anche le donne sono tenute a conformarsi, salvo poi essere sanzionate perché i tratti comportamentali e gli atteggiamenti che ne derivano non sono coerenti con i caratteri tipicamente/normativamente attribuiti loro, in quanto donne, dal contesto culturale; con conseguenze di "doppio standard" e "doppio legame";
- b. la negazione della rilevanza della dimensione di genere nella scienza.

4.5.a *Il doppio legame nei modelli proposti alle donne*

Come abbiamo visto, numerosi studi sviluppati a partire da un filone di ricerca avviato all'inizio degli anni Novanta dalla studiosa Joan Acker hanno messo in evidenza l'esistenza di una marcata strutturazione di genere nelle organizzative scientifiche. La natura di genere delle istituzioni scientifiche, generalmente assunte come neutrali rispetto al genere, è mascherata nella concettualizzazione del lavoro accademico come lavoro astratto compiuto da un lavoratore senza corpo e universale. In questa concezione l'immagine dello scienziato ha le caratteristiche di un modello proposto come neutrale da punto di vista del genere ma che in realtà è maschile. Più generalmente come Acker sostenne nel suo studio sulle organizzazioni, anche nella scienza, il paradigma dominante è dominato

dal presupposto di un soggetto maschile, eterosessuale, bianco, appartenente al ceto medio (Acker, 2006). I corpi degli uomini e delle donne, la sessualità, le relazioni sociali, la procreazione, sono tutti aspetti sussunti nell'immagine di questo scienziato neutro, di un essere umano *un-gendered*. Quest'immaginario pervade i processi organizzativi dell'accademia e della ricerca, contribuendo a creare e reiterare processi di esclusione (non solo di genere) e il mantenimento della segregazione di genere nelle organizzazioni scientifiche.

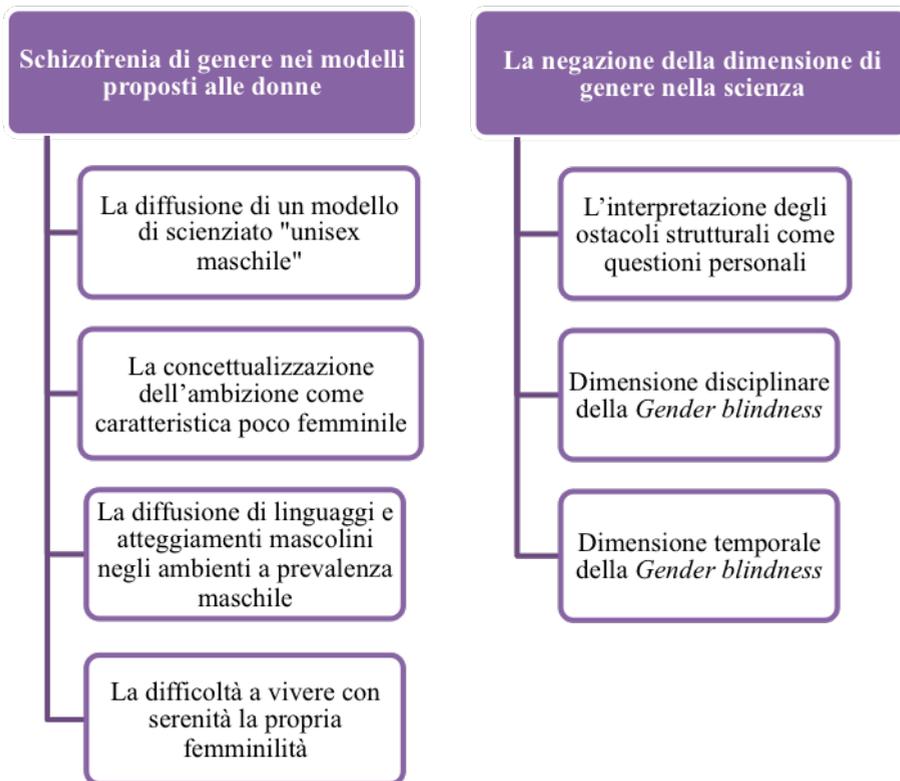


Figura 11. Gendering processes nella cultura accademica e della ricerca

La pervasività di un modello maschile di scienziato appare rielaborata in modo cosciente da alcune professoressa, che in particolare avvertono invece l'assenza di questa percezione come un rischio per le ricercatrici più giovani.

Io avevo un'identificazione di ruolo francamente direi maschile nel senso di neutra ma con una fortissima identificazione con un modello di ruolo che era maschile. [...]L'emersione di una possibilità di differenza è arrivata dopo l'elaborazione di una serie di esperienze in questo percorso di carriera nel senso che il modello era inteso neutro ma di fatto era maschile perché era un modello in cui la dimensione dell'io intellettuale conoscente non ha genere...all'inizio era così. (M1)

Il problema principale è per le giovani. Loro si sentono forti quando assomigliano ai maschi e poi rimangono disoccupate, senza lavoro e senza famiglia. (M8)

Dalle interviste emerge l'ambivalenza vissuta dalle donne a cui è richiesta l'adesione implicita a un modello di scienziato maschile che stride con la loro identità di genere e con le caratteristiche stereotipate che sono loro attribuite dal contesto accademico e di ricerca, quando ne riconosce quella identità. Questa ambivalenza determina una sorta di "schizofrenia di genere" dei modelli proposti dalla cultura accademica dominante che problematizza le scelte di carriera e il comportamento di molte donne. Da un parte, l'ambizione, la sicurezza di sé, la volontà di autoaffermazione sono caratteristiche che possono aiutare nello sviluppo della propria carriera, dall'altra sono generalmente mal viste se agite da una donna.

Sono cresciuta con un modello di interlocuzione di discussione scientifica non autoritario ma molto legato alla costruzione del dibattito scientifico, con un dibattito aperto dove non ci sono ipse dixit o ruoli di autorità che non derivino dalla capacità di farsi ascoltare, di argomentare eccetera. E questa cosa quando ero ancora studentessa in alcuni casi non andava molto bene, con alcuni professori; con altri invece funzionava, qualcuno rimaneva un po' spiazzato dal fatto che io interloquissi senza troppi problemi e non avessi questo senso dell'autorità. (M1)

Dopo aver vinto il concorso una delle mie preoccupazioni principali è stata quella di aiutare i miei colleghi [...] la mia preoccupazione principale è stata lavorare affinché loro vincessero il concorso. Il risultato, non intenzionato, è stato che io in qualche modo ho frenato. Ho rinunciato su loro richiesta, a mettere la firma su cose che avevo io stessa contribuito a fare, in altre mi sono messa come secondo nome invece che come primo e...a poco a poco ho capito che forse se fossi stato una persona di sesso maschile probabilmente loro non se la sarebbero sentita di essere così espliciti ma soprattutto non è detto che quello avrebbe avuto questo tipo di esigenza psicologica di dare sostegno agli altri quasi chiedendo scusa per essere passato prima. (M1)

Una donna che possiede assertività viene... additata come aggressiva, isterica. (M13)

Inoltre il persistere degli stereotipi sulle donne nella scienza, negli ambienti accademici, la cui esistenza è negata da un sistema che si presume universalistico, si manifesta nei chiacchiericci e nelle voci di corridoio. Alcune ricercatrici esprimono un disagio associato al vivere in ambienti dai connotati fortemente maschili, in cui nell'interazione informale prevalgono discorsi e atteggiamenti legati alla mascolinità. In questi ambienti, dove la femminilità non passa inosservata, essa viene vissuta dalle ricercatrici come un rischio per la propria credibilità intellettuale.

Le difficoltà più grandi che ho incontrato nel mondo accademico sono state legate al mio aspetto fisico, al fatto che sono una bella ragazza, perché uno più uno fa due tutti pensavano che il professore...stavamo insieme, roba del genere, quando non era assolutamente così. (R11)

Ci sono delle persone solo perché sei una donna ti guardano in maniera diversa. Ma già se semplicemente non ti metti i jeans, stamattina sono venuta con questo vestito, ti guardano in maniera diversa. Perdi credibilità, non lo so... (R16)

Il mio è un gruppo prevalentemente maschile, non per numero di persone ma per atteggiamenti... è un gruppo in cui si respira un'aria molto confidenziale, molto conviviale.. in qualche maniera un po' sul godereccio maschile diciamo! Questa modalità di ... di goliardia, che è tipica di certe dinamiche maschili, non agevola la presenza femminile. (R1)

Tutto questo produce un vero e proprio doppio legame nei modelli proposti alle donne (Gherardi and Poggio, 2009).

4.5.b *La negazione della dimensione di genere nella scienza*

Dall'analisi della percezione della rilevanza della dimensione di genere nella scienza emerge, tuttavia, una debole consapevolezza della complessità della questione. L'indagine ha evidenziato infatti come nella maggior parte delle donne intervistate, questa tematica sia interpretata principalmente come un problema di conciliazione, mentre sono pressoché negati altri aspetti legati alle dimensioni di genere nella scienza.

Direi che i maggiori problemi non si incontrano in quanto donne, ma in quanto mamme. (M17)

Questo risultato risulta particolarmente significativo se si considera che il campione delle donne intervistate è casuale ma costituito da un gruppo di donne che hanno aderito a un programma per la gender equality nell'accademia, quindi autoselezionato come campione sensibile alla tematica.

Una delle manifestazioni della *gender blindness* appare nell'interpretazione da parte delle donne degli ostacoli incontrati nei loro percorsi di carriera come vicende personali, vissute prevalentemente in una sfera molto intima, senza avere la possibilità di condividere le proprie difficoltà né di rielaborarli in un'ottica di genere. Talvolta questi impedimenti che hanno anche una matrice strutturale sono vissuti come esperienze o sconfitte personali, di cui, frequentemente, le donne si attribuiscono la responsabilità.

Personalmente ho fallito completamente su tutta la sfera della costruzione della famiglia ect., ma è stata un'incapacità mia. (M5)

Nell'analisi delle narrazioni delle scienziate la negazione delle dimensioni di genere nella scienza appare in una duplice dimensione: una disciplinare, che mostra come questo fenomeno sia più marcato nelle discipline STEM, e una diacronica, che rileva in evidenza come la consapevolezza delle questioni di genere emerge tardivamente nella carriera.

Dalle discussioni intorno alle dimensioni di genere nella ricerca emerge uno spettro di posizioni molto ampio e variegato. I dati mostrano però una discriminante molto precisa nella distribuzione di questa variabilità delle posizioni che coincide con la distinzione tra ambiti disciplinari nei quali è maturata l'esperienza di ricerca delle scienziate, con un'evidente polarizzazione tra ricercatrici afferenti alle discipline STEM e ricercatrici che afferiscono a settori scientifico-disciplinari delle scienze sociali e umane (Dimensione disciplinare della *gender blindness*) (Agodi e Picardi, 2016).

Tra le ricercatrici di area STEM, infatti, prevale la tendenza a considerare il genere come una dimensione priva di rilevanza ai fini della ricerca o a rintracciarne la pertinenza soprattutto nelle differenze biologiche, che influenzerebbero attitudini e strategie cognitive prevalenti in un sesso piuttosto che nell'altro. Il motore propulsivo nello sviluppo della ricerca è, agli occhi delle scienziate STEM, il metodo scientifico, la cui pratica e le cui regole sono neutre rispetto al genere, perché prescindono dalle caratteristiche personali del soggetto conoscente; piuttosto, secondo alcune intervistate, sono le differenze neurobiologiche tra uomo e donna che si associano a differenti modalità cognitive, quindi a stili di apprendimento e strategie di

conduzione della ricerca diverse tra uomini e donne. Queste differenze, però, sostengono le scienziate sono connotazioni stilistiche e definiscono modalità comportamentali differenti, mentre non riguardano le domande di ricerca e i contenuti di conoscenza.

Non penso che ci sia differenza nel modo di fare ricerca di una donna e il modo di fare ricerca di un uomo. C'è un metodo scientifico che secondo me esula dal sesso. La ricerca scientifica si può fare solo in un modo secondo me, cioè utilizzando il metodo scientifico, il rigore scientifico quindi non c'è un metodo donna e un metodo uomo. C'è una gestione diversa delle situazioni da laboratorio, certamente però non è un fatto di genere come affrontare la ricerca. (M20)

No, non direi la variabile di genere influisca nel modo di fare ricerca... no, non credo... (M17)

È chiaro che un uomo e una donna ragionano in maniera diversa, ed hanno attitudini diverse ma il metodo scientifico è uno. Quindi il metodo scientifico deve essere seguito in eguale maniera da uomini e donne, che poi il cervello possa elaborare in una maniera, che ne so, più applicativa in un caso, elaborare in un modo diverso nell'altro, ma in queste speculazioni è veramente difficile creare le categorie. (M2)

Nell'ambito delle scienze umani e sociali, le studiose intervistate fanno presente come il soggetto conoscente sia parte essenziale del "sistema osservante", attraverso cui i fenomeni oggetto d'indagine vengono trasformati in "dati", e ritengono, pertanto, il genere del ricercatore un elemento nient'affatto trascurabile nella costruzione dei quadri interpretativi attraverso cui la scienza rappresenta la realtà indagata (Agodi e Picardi, 2016).

Non vorrei che si arrivasse a una stereotipizzazione di che cosa vuol dire fare ricerca al maschile e che cosa vuol dire fare ricerca al femminile, però ho imparato che l'io pensante non è separato dal corpo che lo tiene dentro e quindi in qualche modo, anche nella ricerca noi portiamo il nostro essere incorporati e quindi in questo c'è una varietà di differenze e tra queste ci sono quelle di genere. Così come negli obiettivi della ricerca, nel contributo che la ricerca dà alla società nel suo complesso ci sono elementi che non sono un io pensante astratto. (M1)

Sì, la variabile di genere influisce nel modo di fare ricerca soprattutto nel nostro settore, basato sulla ricerca di campo, sulle interviste, sui rapporti che

si vengono a creare con l'intervistatore. A quel punto essere donna o essere uomo conta, anche nel modo in cui ci si pone, si pongono le domande, dall'età, da come ci si presenta, dal tipo di rapporto che si riesce a instaurare. (M18) È chiaro che gli uomini costruiscono la loro narrativa dal loro punto di vista, quindi da una posizione maschile, e io invece, chiaramente senza volerlo, la spiego e l'analizzo dal mio punto di vista che è di donna, straniera, con due bambine. Penso che questo influisca molto, anche se non se ne parla. I modelli sono molto ideologici, sono molto costruiti. La cosa che mi stupisce è che la narrativa costruita dagli uomini diventa poi la narrativa normale. (M2)

Dallo studio sulla consapevolezza di genere emerge una forte differenza di consapevolezza tra mentori che sono nella fase avanzate della carriera e le *mentee*, che sono nelle fasi iniziali. Questo effetto temporale *gender blindness* della non va interpretato semplicemente come un effetto coorte. Sebbene, come riscontrato dalle mentori intervistate e riportato dalla letteratura, le generazioni più giovani siano meno sensibili delle questioni di genere e diano spesso per scontato il raggiungimento della parità di genere nelle società occidentali, in realtà un'analisi delle dichiarazioni delle docenti mostra come frequentemente la consapevolezza di genere è riconosciuta tardivamente nella carriera. Molte delle mentori impegnate nell'affrontare le questioni di genere riconoscono nella loro esperienza l'affiorare di questa consapevolezza nelle fasi avanzate della carriera, solo in una riflessione *ex post* dei vissuti delle proprie difficoltà ed esperienze.

*Ritengo che oggi sia un grandissimo problema la mancanza di percezione delle donne dei problemi di genere. Ma io lo vedo con le studentesse, con le dotto-
rande, si pongono come soggetti forti quando senza percepire invece quanto il sistema poi le penalizzerà di qui a poco, e questa è la cosa forse più grave. (M4)*

Lo dico sempre quando parlo con i più giovani: "Voi pensate che il genere non sia un problema, lo pensavo pure io". Fino a che ho fatto il postdoc non ho mai pensato che ci fossero delle differenze di possibilità fra uomo e donna. Adesso, so che le capacità di una donna non sono valutate allo stesso modo di un collega uomo. (M6)

A me ha sempre colpito molto... per esempio nel contatto con le studentesse, quanto diventi per loro sempre meno rilevante la percezione, sempre meno forte la percezione della questione di genere... cioè le donne oggi, le ragazze giovani tendono a dare per scontato il fatto che la parità sia raggiunta, che le pari opportunità ci siano... Poi si rendono conto delle difficoltà soltanto quando si scontrano personalmente con questo problema. (M3)

Originariamente il mio modello di ruolo era maschile. La consapevolezza di una differenza di genere è arrivata dopo l'elaborazione di una serie di esperienze, da cui ho compreso che il modello era inteso neutro ma di fatto era maschile. (M1)

Per anni ho pensato che la variabile di genere non influisse nel modo di fare ricerca; ma non è assolutamente così. (M21)

Prima pensavo che la ricerca si fa da una posizione neutrale, poi mi sono resa conto non è così. (M2)

4.6 *Discussione e interpretazione*

Grazie all'analisi delle narrazioni biografiche delle donne nella scienza questa ricerca ha permesso di individuare alcuni dei *gendering processes* responsabili dei meccanismi e delle pratiche che producono diseguaglianze di genere nei contesti accademici e di ricerca.

Questi *gendering processes* relativi alle strutture istituzionali, all'organizzazione del lavoro e alla cultura accademica e della ricerca, e le dimensioni rilevate attraverso i discorsi delle donne coinvolte nella ricerca, sono riassunti nella Tabella 9.

Va notato che gli aspetti emersi dalla ricerca non rappresentano l'elenco esaustivo dei *gendering processes* e delle problematiche incontrate dalle donne nei percorsi di carriera scientifica; inoltre le esperienze e le considerazioni riportate non sono appartenute al vissuto e all'elaborazione di tutte le donne intervistate che, al contrario, presentano sensibilità alle questioni di genere molto diverse, percorsi di carriera diversificati tra loro, fanno riferimento ad ambiti disciplinari fortemente caratterizzati e, infine, raggruppano esperienze riportate da coorti distinte. Come conseguenza i processi, le pratiche e i meccanismi riportati nella Tabella 9 non costituiscono né una fotografia oggettiva, né una descrizione inopinabile di quanto accade quotidianamente nelle istituzioni accademiche e della ricerca; piuttosto i *gendering processes* rilevati vanno interpretati come una lettura delle esperienze riportate dall'unione delle donne che costituisce il campione intervistato. Questi dati, sebbene la loro natura interpretativa, permettono però di disegnare una prima mappa dei meccanismi di produzione e riproduzione delle differenziazioni di genere esistenti nell'accademia e nella ricerca.

Il disegno di questa mappa introduce alcuni elementi di novità rilevanti nella discussione sulla gender equality nell'accademia.

In primo luogo la mappa delle pratiche e dei meccanismi che concorrono alimentare i *gendering processes* permette di destrutturare alcuni limiti dei principali modelli utilizzati attualmente per descrivere i percorsi scientifici delle donne. Le narrazioni sulle difficoltà delle donne nella ricerca sono generalmente dominate da due metafore, il soffitto di cristallo e la leaky pipeline, entrambe queste immagini però risultano non rappresentare la complessità delle difficoltà delle donne nella scienza emerse in questa ricerca.

La metafora *soffitto di cristallo* è entrata nel dibattito pubblico grazie a un articolo del *Wall Street Journal* del 1986 dalle giornaliste Carol Hymowitz e Timothy Schellhardt; da allora, è divenuta una delle espressioni più frequenti nel descrivere gli impedimenti che le donne incontrano nel raggiungimento delle posizioni apicali. In effetti, l'immagine rende molto bene la sensazione, frustrante, provata da molte donne che giunte vicine a una posizione apicale non riescono a raggiungerla, riscontrando l'esistenza di una barriera invisibile e impenetrabile che impedisce loro la progressione nel percorso carriera. I risultati della ricerca sui *gendering processes* mostrano però che non esiste un solo momento, verso l'apice della carriera, nel quale una donna si imbatte contro un ostacolo invisibile, così come la metafora lascia intendere. Piuttosto le donne nel loro sviluppo di carriera devono fare i conti molteplici barriere invisibili dislocate lungo tutto il percorso. La mappa dei *gendering processes* qui riportata, piuttosto, appare come una trasposizione all'ambito accademico e scientifico del labirinto introdotto dalle studiose di *Gender e Leadership* Alice Eagly e Linda Carly nell'analisi delle difficoltà degli amministrazioni delegati delle aziende statunitensi descrivono un percorso fatto di ostacoli, deviazioni, vicoli ciechi (Eagly and Carly, 2007). La mappa può essere identificata pertanto come una rappresentazione del *labirinto di cristallo della scienza*.

Analogamente la metafora della *leaky pipeline* (la conduttura che perde), diffusasi in questi ultimi anni, che rappresenta la diminuzione delle donne dalle fasi iniziali a quelle più avanzate nella progressione di carriera, presenta molti limiti nella sua esemplificazione del fenomeno. La *leaky pipeline* permette infatti di visualizzare l'aspetto quantitativo della questione donne e scienza ma risulta molto riduttiva, se non del tutto inefficace, nella ricostruzione dei loro percorsi reali delle donne e nella individuazione delle cause che determinano il fenomeno rappresentato. Inoltre, il modello della conduttura presuppone l'esistenza di un percorso di carriera unico e lineare, e, mortifica le donne che non procedono lungo questa traiettoria prestabilita identificandole come "per-

dite”, così come affermato da alcune donne stesse. Infine, la rappresentazione unidimensionale del fenomeno di segregazione (quella verticale) annulla tutte le altre dimensioni della segregazione, come quella orizzontale riscontrata nella divisione di genere esistente tra aree disciplinari, all’interno delle aree e degli stessi settori disciplinari.

L’analisi condotta sui percorsi di carriera delle donne nell’accademia porta quindi alla decostruzione della rappresentazione metaforica e iconografica classica dei percorsi femminili nella scienza del soffitto di cristallo e della *leaky pipeline*. Le critiche a queste metafore non sono di natura prettamente stilistica ma sostanziale. Le metafore costruiscono lo *storytelling* di un fenomeno, determinano gli elementi di analisi per studiarlo, quindi, in ultima analisi, influenzano le politiche e le misure intraprese per contrastarlo. Basti pensare che il *glass ceiling index* (indice soffitto di cristallo) è uno degli indicatori più comuni nelle indagini sulle disuguaglianze di genere nell’ambito lavorativo e che la *leaky pipeline* è la metafora più usata dalla Commissione Europea nella rappresentazione della questione donne e scienza. Ma, come sostengono come Eagly e Carly, fornire una diagnosi sbagliata a un problema, significa che non essere sulla strada giusta per individuare la cura efficace (Eagly and Carly, 2007).

La metafora del labirinto di cristallo, al contrario, ha il pregio di rendere visibili gli ostacoli che le donne incontrano nel loro percorso di carriera e questo è il secondo elemento rilevante introdotto dalla proposta della mappa dei *gendering processes* nella discussione sulla parità di genere nell’accademia e nella ricerca. La visualizzazione e il riconoscimento di queste barriere non solo costituiscono un passo fondamentale per lo sviluppo di una maggiore consapevolezza di genere all’interno delle istituzioni scientifiche, ma soprattutto permettono di ragionare su possibili azioni da intraprendere per rinegoziare gli ostacoli all’interno della propria istituzione ed, eventualmente, di aggirarli.

In questo senso, la metafora del labirinto diventa un potente strumento simbolico nella pratica del *mentoring*, intesa come pratica di disvelamento e di contrasto ai processi di esclusione e di segregazione di genere, ma anche uno strumento trasformativo, generativo di pratiche di genere che invece modificano e decostruiscono i *gendering processes* che producono disuguaglianza e li sostituiscono con pratiche che producono equità e spazi di capacitazione per tutte e tutti.

<i>Gendering Processes</i>	Pratiche e meccanismi di genere
Le strutture accademiche e di ricerca	
<i>L'impalcatura gerarchica e maschile delle università e della ricerca</i>	L'ingessamento del sistema che oppone resistenza al cambiamento
	Un modello di leadership connotato da stereotipi maschili
<i>L'impossibilità delle donne che occupano le posizioni apicali di attuare processi di trasformazione</i>	L'invisibilità delle donne che occupano posizioni apicali
	La tendenza nei network relazionali accademici e di ricerca a creare nuovi nodi maschili
	La difficoltà di affermazione delle proprie posizioni in luoghi decisionali a prevalenza maschile
	L'assenza di una pluralità di modelli di ruolo alternativi al modello dominante
<i>Le ambivalenze della meritocrazia nel sistema di valutazione e di promozione di carriera</i>	L'attribuzione delle posizioni decisionali agli uomini, anche a parità di ruolo e competenze
	L'esistenza di "moltiplicatore di genere" per il riconoscimento di autorevolezza scientifica
L'organizzazione del lavoro nell'università nell'accademia e nella ricerca	
<i>L'impatto di genere dei tempi della ricerca</i>	Le ripercussioni sulle donne del dominio presente denso della ricerca sul tempo per il sé
	La coincidenza dei tempi della precarietà con i tempi riproduttivi delle donne
<i>Divisioni di genere del lavoro</i>	Il lavoro di cura della famiglia concettualizzato come lavoro delle donne
	La divisione delle discipline in <i>hard</i> , più adatte agli uomini, e <i>soft</i> , più adatte alle donne
	La femminilizzazione delle discipline e dei settori entro le discipline
	Le aspettative di <i>care taking</i> traslato nelle discipline, nelle attività, nelle relazioni

La cultura accademica e della ricerca	
<i>Schizofrenia di genere nei modelli proposti alle donne</i>	La diffusione di un modello di scienziato “unisex maschile”
	La concettualizzazione dell’ambizione come caratteristica poco femminile)
	La diffusione di linguaggi e atteggiamenti maschilini negli ambienti a prevalenza maschile
	La difficoltà a vivere con serenità la propria femminilità
	La dominanza degli stereotipi maschili di leadership
<i>La negazione della dimensione di genere nella scienza</i>	L’interpretazione degli ostacoli strutturali come problemi personali
	Dimensione temporale della <i>Gender blindness</i>
	Dimensione disciplinare della <i>Gender blindness</i>

Tabella 9. I *gendering processes* nell’accademia e nella ricerca

Capitolo 5

La valutazione del programma

di Maria Carmela Agodi e Ilenia Picardi

Il sistema universitario italiano sta, come è noto, vivendo cambiamenti profondi. Inscritti in una dinamica complessiva di cambiamento globale, essi riguardano le forme di *governance*, i meccanismi di regolazione della ricerca scientifica, della formazione accademica e della loro valorizzazione nella competizione per le risorse finanziarie e per il riconoscimento. In forme più specifiche, che risentono fortemente del contesto nazionale in cui si innestano, i mutamenti in atto investono i criteri di valutazione e le procedure di immisione nei ruoli e di passaggio da un ruolo all'altro delle carriere accademiche. Il modello di cooptazione, basato sulla fiducia delle comunità accademiche nella capacità di giudizio dei propri componenti più anziani, nei confronti delle potenzialità dei più giovani, è da tempo delegittimato dentro e fuori l'accademia; a sostituirlo sono sempre più radicalmente criteri standardizzati, parametri bibliometrici, *ranking*, che stabiliscono il posizionamento relativo di individui e strutture (ricercatori, enti di ricerca, dipartimenti e atenei) in un regime competitivo in cui il valore si misura, si certifica e diventa 'calcolabile' e l'obiettivo da raggiungere, per non soccombere, non è la qualità, ma l'eccellenza (OECD, 2010).

In Italia, diversamente che nella maggior parte dei paesi OCSE, questo cambiamento è contestuale a una riduzione, in termini non solo relativi, dell'ammontare complessivo dei finanziamenti all'università e alla ricerca (Viesti, 2016) che, bloccando il *turnover* del personale universitario, sta producendo effetti

particolarmente marcati di inasprimento della competizione per l'accesso e la stabilizzazione delle coorti più giovani. Le risposte individuali, inizialmente polarizzate tra gli estremi dell'adattamento opportunistico e della ribellione rinunciataria (Dal Lago, 2013), percorrono sempre più spesso la soluzione dell'*exit* (Hirschman, 1970).

La sperimentazione di un modello di supporto alle giovani ricercatrici, che innescasse meccanismi di mutamento facendo leva su relazioni personali, sostenute da una rete più ampia di supporto e di richiamo alla riflessività, è apparsa una sfida particolarmente interessante da inscrivere in tali processi (Agodi e Picardi, 2016). La novità del *mentoring*, rispetto al contesto italiano, in questa particolare congiuntura, è stata dunque intesa come una strategia particolarmente idonea, per far leva sui processi di de-istituzionalizzazione in corso e, puntando soprattutto sulle giovani ricercatrici, aprire spazi di opportunità verso un cambiamento diversamente orientato. La sperimentazione, tuttavia, richiedeva di essere a sua volta seguita con modalità riflessive, proprie della ricerca-azione, e monitorata con attenzione specifica ai meccanismi che innescava perché se ne potessero valutare l'efficacia nei confronti delle partecipanti e le potenzialità trasformative (Pawson and Tilley, 1997).

5.1 Il progetto pilota di mentoring GENOVATE@UNINA alla prova

La sperimentazione del modello di *mentoring* utilizzato nel programma pilota da GENOVATE@UNINA è stata realizzata sotto forma di un progetto di ricerca-azione. Il progetto prevedeva il monitoraggio della sperimentazione e la raccolta di evidenze di tipo quali-quantitativo che dessero conto del modo in cui il disegno dello schema di *mentoring* e la sua attuazione prendessero forma e producessero risultati, nelle specifiche condizioni del contesto accademico italiano, dove essa veniva realizzata per la prima volta. La base di dati raccolta nel processo di monitoraggio è stata quindi utilizzata sia per l'indagine sui *gendering processes* che per un percorso di ricerca valutativa¹, finalizzato ad apprendere dall'esperienza della sperimentazione ed a utilizzarne i risultati per la progettazione di uno schema di *mentoring* da realizzare, su scala più ampia, e secondo modalità che si rivelassero adeguate alle caratteristiche specifiche del contesto accademico italiano.

¹ Queste parti del progetto sono state condotte nell'ambito del lavoro di dottorato *Through the glass labyrinth of science: mapping gendering processes in academia* (Picardi, I., in preparazione).

Secondo il modello proposto da Pawson (2004), la teoria del programma implicita nella pratica del *mentoring*, come strumento di intervento, di promozione e sostegno, ha il suo nucleo teorico nella teoria dei gruppi di riferimento.

Un modo per identificare i diversi meccanismi che si attivano nella relazione di *mentoring*, è osservare e distinguere tra loro *posizioni*, *atteggiamenti*, *obiettivi* e *risorse* che entrano in gioco nella relazione mentore-mentee. Posizioni e atteggiamenti di mentori e mentee sono tipizzati e rappresentati, insieme con *obiettivi* e *risorse*, rispettivamente in Figura 12 e in Figura 13, con gli aggiustamenti necessari all'utilizzo del modello generale di Pawson in ambito accademico.

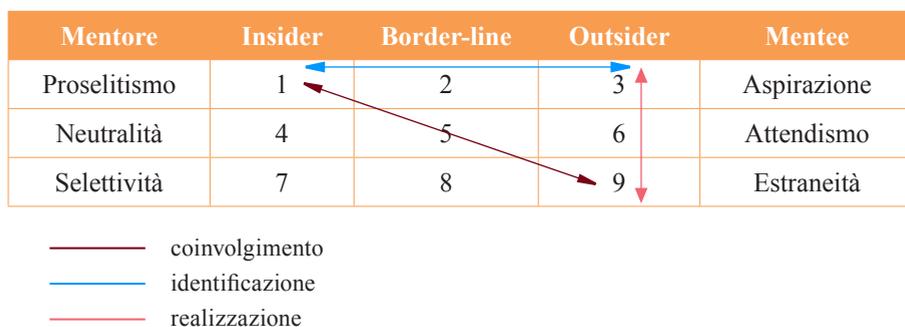


Figura 12. Meccanismi in gioco: gli obiettivi di cambiamento a livello individuale.
Fonte: nostro adattamento da Pawson (2004).

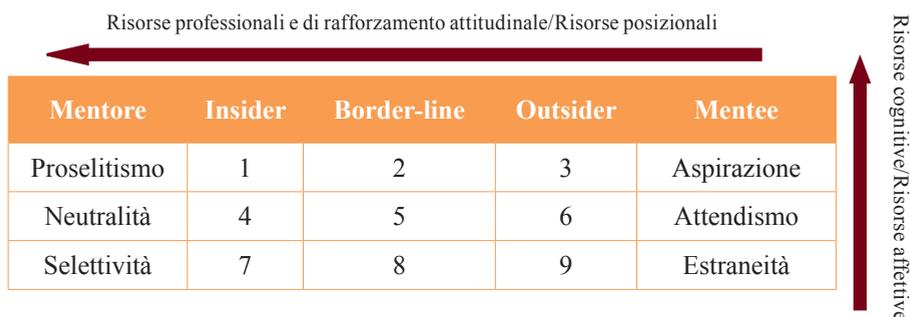


Figura 13. Meccanismi in gioco: le risorse messe in campo dalle mentori nella relazione.
Fonte: nostro adattamento da Pawson (2004).

Secondo il modello che ne risulta, le *mentee* possono essere classificate a seconda: 1) della loro posizione rispetto all'istituzione scientifica, quindi distinte in *insider* (strutturate), *marginal* (a tempo determinato), *outsider* (non strutturate) e 2) degli atteggiamenti che manifestano nei confronti della carriera, che possono essere classificati, alternativamente, in termini di: a) estraneità, b) attendismo, c) aspirazione. Il cambiamento, a livello individuale, ha come fuoco d'attenzione la *mentee* e può essere concettualizzato secondo due dimensioni:

- a. una dimensione identitaria, in cui si realizza il passaggio dalla estraneità, all'attendismo, sino all'aspirazione ad appartenere all'accademia e, in particolare, a una specifica comunità scientifica, che diventa così il gruppo di riferimento privilegiato per le *mentee*;
- b. una dimensione realizzativa (*achievement*), lungo la quale si realizza il passaggio da *outsider* (dottoranda, ricercatrice non strutturata) a *insider* (ricercatrice strutturata).

In questo schema, la relazione di *mentoring* in astratto più efficace sarebbe quella capace di ottimizzare il *coinvolgimento* della *mentee*, ovvero, nello schema di Figura 12, di determinare il passaggio di una *mentee* dalla posizione 9 alla 1, secondo uno spostamento lungo la diagonale. Nella sua analisi sintesi realista (Pawson and Tilley, 1996) degli esiti del *mentoring* in ambiti diversi, Pawson (2004) mostra, però, che questa transizione non è né quella più frequente, né la più facile da realizzare. Per determinare il cambiamento, risulta più efficiente un doppio passaggio: sulla dimensione identitaria, prima; lungo la dimensione della realizzazione (*achievement*), poi.

La strategia metodologica, di monitoraggio e valutazione del modello, è stata integrata introducendo il riferimento alla dimensione di genere, dimensione assente nell'approccio di Pawson, costruito in relazione ad ambiti di intervento di tutt'altra natura. È stata così integrata, nella teoria del programma, la prospettiva "bifocale" del *mentoring* (de Vries, 2011), già fatta propria dal programma pilota dall'Ateneo Fridericiano.

La ricerca valutativa si è così potuta avvalere, già a partire dal monitoraggio (Mazzeo Rinaldi, 2012), di una base dati adeguata, per indagare, in relazione alla specificità del contesto di attuazione, sulle condizioni di efficacia di uno schema di *mentoring* finalizzato, contestualmente, ad attivare:

1. un miglioramento nella capacità delle ricercatrici di identificare, affrontare e superare gli ostacoli incontrati nelle fasi iniziali del loro percorso di carriera;

2. processi trasformativi, capaci di produrre mutamento nelle strutture accademiche, verso una maggiore eguaglianza di genere.

La esplicitazione della rilevanza della dimensione di genere, nella teoria del programma, ha così consentito di proporre una prima valutazione del *mentoring*, che ne includesse gli aspetti trasformativi. Con un ulteriore approfondimento, che utilizzava i risultati della ricerca autonomamente elaborati da una delle due autrici, si è realizzato un passaggio ulteriore, nella ricerca valutativa sul *mentoring*, introducendo, nella teoria del programma, il genere – concettualizzato come insieme di pratiche implicate nei *gendering processes*, discussi nel capitolo precedente. La valutazione del progetto pilota, riformulata alla luce di questi risultati di ricerca, consente di mettere in luce la sua efficacia nel de-costruire alcuni dei *gendering processes* attraverso cui si producono le diseguaglianze di genere nell'accademia, valorizzando ulteriormente – e portando alla luce, grazie al lavoro di indagine empirica, i meccanismi attraverso cui si attiva – la sua potenzialità trasformativa.

Il monitoraggio del programma si è avvalso di strumenti metodologici consolidati per la raccolta dei dati: 1) questionari somministrati a tutte le partecipanti, differenziati per ruolo ricoperto (20 mentori e 20 *mentee*); 2) *focus group*, tenuti in piccoli gruppi con le mentori, da una parte, e con le *mentee*, dall'altra; 3) interviste semi-strutturate – anche queste, somministrate a tutte le 40 partecipanti – condotte secondo una traccia differente, a seconda che si trattasse di mentori o *mentee*, attraverso cui si raccoglieva anche un resoconto biografico-narrativo della traiettoria accademica di ciascuna.

I dati sono stati raccolti in tre diversi momenti del programma, come prevede uno schema di monitoraggio: prima del suo avvio, durante il periodo di implementazione e nella sua fase conclusiva. In particolare, all'avvio del programma sono stati proposti alle mentori ed alle *mentee* due diversi questionari, con l'obiettivo di rilevare: a) cosa sapessero del *mentoring*; b) il grado di consapevolezza di genere di ciascuna, con particolare riferimento al campo accademico e della ricerca c) le aspettative nei confronti del programma e le esigenze delle *mentee*; d) le risorse che le mentori, dal canto loro, ritenevano di poter mettere a disposizione del programma; e) ulteriori informazioni che potessero aiutare a costruire uno schema di *matching* il più adeguato possibile alle aspettative e alle esigenze delle ricercatrici, per un verso, ed agli obiettivi più generali del programma, dall'altro.

Realizzati durante il secondo semestre del programma di *mentoring*, interviste e *focus group* hanno consentito di verificarne lo stato di attuazione e di intervenire in corso d'opera con aggiustamenti che si rivelassero opportuni². In particolare, le interviste hanno consentito di raccogliere il resoconto dell'esperienza avviata, utilizzando congiuntamente la percezione di ciascuna delle due partecipanti a ogni coppia mentore/*mentee*; di mettere a fuoco il percorso accademico delle partecipanti, registrando e sollecitando ulteriormente, attraverso le narrazioni biografiche, l'emergere di elementi di riflessività sulle asimmetrie di genere, sperimentate nella vita accademica; di verificare se e quanto tale riflessività stesse contribuendo a strutturare le singole relazioni di *mentoring*; di individuare le risorse effettivamente messe in campo dalle mentori e i meccanismi relazionali attivati dal programma.

I *focus group* sono stati cruciali nel dare voce alle diverse prospettive e ai diversi punti di vista: sul significato e la portata dell'incidenza della dimensione di genere nella ricerca e nei percorsi accademici; sulle modalità di utilizzo della relazione di *mentoring*; sull'utilità di una rete di sostegno, per la diffusione di una cultura di genere nell'accademia e la valorizzazione delle presenze femminili in tutti i ruoli e i livelli di carriera.

Infine, i questionari somministrati a programma concluso hanno permesso di raccogliere informazioni sul percorso realizzato e su quelli che, a giudizio delle partecipanti, si erano rivelati rispettivamente come elementi di criticità e come aspetti del programma che avevano contribuito al suo successo.

L'analisi qualitativa delle interviste e dei *focus group* ha fatto emergere tre ampie categorie interpretative, a cui ricondurre i temi che emergevano come più pregnanti per le partecipanti al programma: le caratteristiche della relazione di *mentoring*; la conciliazione tra lavoro accademico e vita privata; la dimensione di genere nelle pratiche accademiche e nella ricerca.

La prima categoria interpretativa mette a fuoco gli elementi costitutivi dello schema di *mentoring* scelto per la sperimentazione e consente di ricostruirne i pro e i contro, dal punto di vista della esperienza della relazione, da parte di mentori e *mentee*.

La seconda categoria interpretativa organizza le informazioni raccolte sul nodo intorno al quale più frequentemente si concentra l'attenzione, quando si

² Ad esempio, è stato necessario modificare alcune delle raccomandazioni presentate all'inizio del percorso, sotto forma di linee guida, per rendere più flessibili alcune regole della comunicazione tra mentore e *mentee* e riattivare alcune relazioni di *mentoring* che rischiavano di rimanere dormienti.

provano a esplicitare in termini concreti le difficoltà incontrate dalle donne nei percorsi di ricerca e di carriera accademica: quello della maternità e del lavoro di cura.

La terza categoria interpretativa tiene insieme, per un verso, esperienze e riflessioni collegate alla dimensione di genere nelle pratiche specifiche (nei laboratori, nelle collaborazioni didattiche e di ricerca, nelle pratiche di pubblicazione, nelle procedure comparative, ecc.); per un altro verso, percezioni, sensibilità e prospettive, anche divergenti, collegate alla rilevanza epistemologica della dimensione di genere – emerse in risposta alle sollecitazioni, proposte nelle interviste e nei *focus group*, sul genere come connotativo di un possibile posizionamento nella ricerca e come pratica implicita nelle modalità con cui si definiscono le priorità, nella direzione d'indagine, nella scelta degli strumenti e degli obiettivi cognitivi.

Ai risultati dell'analisi, secondo ciascuno di questi specifici fuochi tematici, sono dedicati i tre paragrafi che seguono.

5.2 *Lo schema di mentoring*

5.2.a *Le criticità dal punto di vista delle partecipanti*

Il monitoraggio del programma ha evidenziato alcuni punti di forza e, al contempo, alcune debolezze nello schema di *mentoring*, così come questo è stato concretamente tradotto in una pratica e rielaborato, con gradi di riflessività diversi, dalle ricercatrici coinvolte.

Un limite evidente è quello che deriva dalla durata del programma pilota: un anno è infatti un arco temporale che non consente di stabilizzare i mutamenti che pure si producono, sulle strategie di perseguimento di obiettivi concreti di carriera, da parte delle giovani ricercatrici, nè di rilevare quanto quel mutamento contribuisca al loro effettivo raggiungimento³.

Il punto di debolezza o di criticità può essere considerato la limitata durata nel tempo dello scambio mentore e mentee. (M20)

Un altro limite che è emerso è l'impegno richiesto dal programma, a ricercatrici le cui agende sono già al limite della sostenibilità. Alcune mentori

³ Alcune *mentee* hanno esplicitamente chiesto di poter continuare gli incontri con la loro mentore anche a programma pilota concluso e le loro mentori hanno accettato.

hanno individuato uno dei limiti principali del programma nelle difficoltà di conciliazione tra gli impegni delle *mentee* e i propri. Questa difficoltà è stata particolarmente sentita per *mentee* e mentori appartenere a dipartimenti diversi e collocati in posti diversi della città; decisamente meno sentita, questa difficoltà, è stata per le coppie che, lavorando in città diverse, hanno fatto ricorso al collegamento in rete per incontrarsi, superando le difficoltà di mobilità e sfruttando al meglio gli intervalli tra un impegno e l'altro e le pause di lavoro.

Difficoltà a incontrare la mia giovane collega per impegni certamente di entrambe, ma principalmente suoi (alla fine avevo detto alla mia segretaria: che scelga un giorno e mi libero, altrimenti non ci vedremo mai). (M6)

La difficoltà a conciliare i tempi e i modi tra me e la mentee, per le nostre vite piene (la sua in misura ancora maggiore, per la famiglia e impegni nel suo Paese che non è l'Italia). (M12)

La difficoltà di mantenere i contatti con la mentee, anche perché non essendo di una stessa area non c'erano occasioni d'incontro. (M18)

il primo incontro, ho aspettato che fosse lei a contattarmi... il secondo incontro lo stesso... dopodiché c'era stato un vuoto, allora io le ho semplicemente... cioè, sai quelle cose che tu sai che è la cosa giusta da fare?... alla fine, io le ho detto, come va, come è andato lì, e lei da lì poi... cioè sono stata io questa volta che l'ho contattata...e lei aspettava questo, in qualche modo... è stata la cosa giusta... ho sentito che... doveva fare il progetto... allora quasi le creava anche l'ansia... invece così... (M10)

Questo aspetto è stato uno di quelli sui quali il gruppo di ricerca ha ritenuto di intervenire, nel corso del programma, per rendere più flessibili le linee guida fornite all'inizio alle partecipanti, grazie ai feedback forniti dal monitoraggio⁴. Il modo per affrontare la difficoltà di inserire in un'agenda già straboccante dei momenti di incontri in cui si possa coltivare la riflessività, sul proprio percorso e le proprie priorità, rinvia però alla riorganizzazione dei tempi e dei ritmi della vita accademica, in qualche modo ridefiniti dal riferimento ai criteri di valutazione standardizzati diventati pervasivi. Tutto ciò che non è formalmente valutato viene di fatto disincentivato, proprio in virtù del peso

⁴ Le linee-guida inizialmente fornite, sulla base del modello UCC, richiedevano infatti che fosse sempre la *mentee* a prendere l'iniziativa nel concordare gli incontri.

che la valutazione assume per i destini individuali e per quelli delle strutture di afferenza. Il recepimento da parte del sistema di valutazione della partecipazione a progetti che diano spazio alla riflessività potrebbe essere un modo per introdurre in esso un meccanismo correttivo dei propri effetti perversi⁵.

Nonostante la difficoltà a districarsi nei ritmi serrati del lavoro accademico, da parte delle partecipanti, tuttavia, è emersa l'esigenza di avere occasioni più ravvicinate di confronto, con il gruppo che coordinava il progetto di ricerca-azione, ma anche tra loro.

Soprattutto alcune mentori hanno fatto notare che, trattandosi di un programma pilota, un maggior numero di incontri per confrontarsi sull'andamento del programma sarebbero stati opportuni. Alla domanda su cosa fosse loro mancato, hanno quindi segnalato:

La mancanza di maggiori momenti di incontro per confrontarsi sul programma. (M8)

La mancanza di momenti di confronto del gruppo più ampio mentori e mentee, oltre a quelli a 2, a parte i seminari internazionali (ma forse li ho perduti io). (M18)

Essendo un progetto pilota, forse necessitava di maggiori momenti interfaccianti/confronti con mentori e mentee durante il percorso da parte del gruppo di coordinamento. Alcune cose forse non sono state chiare a tutte dall'inizio, alle mentori specialmente. (M14)

Dalle risposte delle mentori, soprattutto, emerge anche la necessità di affrontare con più chiarezza le questioni di genere ed il modo in cui il *mentoring* interviene su di esse. In particolare, il carattere trasformativo del *mentoring* appare una questione cruciale, non colta in tutte le sue implicazioni, nella presentazione del programma. La criticità può essere identificata nell'aver dato per scontato, da parte del gruppo di ricerca di GENOVATE@UNINA, che l'essere parte integrante del (e non isolabile rispetto al) Piano di Azioni per la Gender Equality, implementato nell'Ateneo, fosse un riferimento sufficiente per mentori e *mentee*.

⁵ La proposta è stata presentata durante i Convegni organizzati a Pisa e a Trento nel 2017. dal Progetto Trigger e dal Progetto Garcia e che hanno coinvolti gli altri "Sister Projects", finanziati nell'ambito del VII Programma quadro e di Horizon 2020.

Goal del programma non era solo puntare a individuare un obiettivo da parti delle mentee con l'aiuto anche delle mentori e individuare azioni per raggiungerlo, ma lavorare anche sulla coscienza di una condizione di discriminazione al femminile fortemente presente nell'ambito della ricerca. Principalmente perché il programma è inserito in GENOVATE. (M14)

Il legame tra il tipo di mentoring proposto in GENOVATE e questioni di genere rimane in me confuso e molto vago. Lo avrei approfondito e discusso molto volentieri. (M12)

Questa criticità evidenzia l'esigenza di accompagnare il *mentoring* a un programma di formazione sulle questioni di genere nella ricerca, più strutturato di quanto non lo fossero i seminari proposti alle partecipanti. L'esigenza è apparsa molto più chiaramente nelle mentori, in difficoltà nell'affrontare queste tematiche con le giovani ricercatrici e nel dare indicazioni, utili a individuare ostacoli e barriere, e strategie per superarle. L'efficacia del *mentoring*, come intervento trasformativo dell'istituzione universitaria nella direzione della parità di genere, non può essere, d'altra parte, considerata un risultato scontato. Piuttosto, la letteratura critica, richiamata nei capitoli precedenti, mette bene in evidenza il rischio di riprodurre, attraverso il *mentoring* stesso, una cultura organizzativa che, per un verso, banalizza e tiene sotto traccia le asimmetrie di genere e, per un altro, propone come universale un modello di adesione al ruolo che di fatto è "maschile", condizionando alla conformità ad esso le opportunità di riuscita in ambito accademico.

Le criticità sono legate alla diseducazione, anche fra colleghe che si sono offerte come mentori, a conoscere e, quindi, ad affrontare questioni di genere. (M13)

Disagio nell'approfondimento dei problemi di genere probabilmente per mancata esperienza in merito. (M19)

Non mi sono mai occupata esplicitamente di genere e mi avrebbe fatto piacere poter partecipare più direttamente alle discussioni che ci sono state, immagino, in GENOVATE. (M12)

A quest'aspetto si collega anche il senso di impotenza, denunciato da qualche mentore, di fronte alle oggettive difficoltà delle ricercatrici junior:

Mi è sembrato di non riuscire a dare un contributo significativamente rilevante alla "mentee".

Durante gli incontri, si è instaurato un dialogo piacevole e costruttivo, ma ho avuto sempre l'impressione di "servire" da ascoltatrice, un po' come sfogo dei problemi e delle ansie di chi è precario da tempo. (M16)

Questa percezione fa sì che la stessa mentore sollevi nell'intervista dubbi sul target prescelto, ipotizzando che l'efficacia del programma possa essere tanto maggiore quanto più precoce è l'intervento. L'età media delle ricercatrici a tempo determinato renderebbe più difficile affrontare con loro dilemmi nei quali sono già totalmente immerse; ricercatrici più giovani, dottorande o post-laurea, nelle fasi iniziali del loro percorso di avvicinamento al lavoro accademico e di ricerca, potrebbero essere invece aiutate ad arrivare preparate, quando si troveranno davanti alle scelte più critiche.

Penso che le mentee dovrebbero essere ai primi passi della carriera scientifica (max 3 anni post-laurea o dottorande) per trarre maggiore beneficio dal mentoring. (M16)

5.2.b I punti di forza per mentori e mentee

Tra i punti di forza strategici dello schema di *mentoring* è apparsa, nelle interviste a mentori e *mentee*, la strategia di *matching*, con cui sono state formate le coppie mentore-*mentee*. Pur mantenendo un'affinità di campi disciplinari, che consentisse una comprensione reciproca delle dinamiche accademiche, si è evitato di affiancare tra loro mentori e *mentee* appartenenti allo stesso settore disciplinari e allo stesso dipartimento, perché non si introducessero, nella relazione, elementi tali da interferire con le dinamiche di lavoro quotidiane e la micro-politica accademica. Il *mentoring* doveva, al contrario, costruire uno spazio-tempo sicuro, una "stanza tutta per sé", dove ci si potesse esprimere con la certezza che il patto di fiducia reciproca e la garanzia di riservatezza non sarebbero state tradite.

La differenza di ambito disciplinare e di dipartimento ha permesso uno sguardo più distaccato; l'assenza di conflitti di interesse; l'occasione per osservare il proprio campo di ricerca da un punto di vista differente; l'incontro tra ricercatrici con esperienze e competenze in settori scientifici diversi; maggiore rilassatezza e spontaneità nella relazione; una maggiore concentrazione sugli aspetti legati alle difficoltà e ai percorsi di carriera, meno esplicitati quando la comunicazione è focalizzata sui contenuti scientifici in senso stretto.

Lei non è del mio dipartimento, quindi non conosco le persone con cui lavora, e io posso darle dei suggerimenti sulla base a quello che sento e percepisco dalla mentee e non per conoscenza di altre dinamiche che potrebbero falsare il mio consiglio. (M8)

Non c'è conflitto di interesse. Posso darle suggerimenti nell'ambito lavorativo ma soprattutto su come affrontare le sue problematiche. (M12)

Posso darle una visione diversa del campo di ricerca. Diversa vuol dire con prospettive di sviluppo diverse o alternative a quelle a cui è abituata. Siamo abbastanza affini per capirci ma abbastanza diverse per comunque scambiare informazioni. (M17)

È un'opportunità di incontro tra esperienze, tra mondi, tra settori scientifici diversi. (M5)

Al di là dei curricula, è stato un matching perfetto. (M7)

L'essere su settori scientifici-disciplinari diversi è un punto di forza: si è meno coinvolti e si cerca di riconoscere nel percorso dell'altro i temi fondamentali senza entrare in merito dal punto di vista scientifico ma da un punto di vista di tecnico, per individuare le opportunità, le strategie da adottare all'interno dell'ateneo, i fondi per realizzare un progetto. (M1)

Le affinità disciplinari, che tuttavia si era cercato di salvaguardare, si sono rivelate comunque come un valore aggiunto ulteriore e pochissimi sono stati i casi di non convergenza sulla scelta dei criteri di affiancamento transdisciplinare, soprattutto tendendo conto della esigenza di marcare la differenza tra il *mentoring* e relazioni di tipo diverso, dal tutoraggio alla supervisione sino alla cooptazione.

La mia mentee e io siamo dello stesso domain; affiancarmi una ragazza che fa psicologia per me è stato di grandissimo interesse e ritengo che questa sia la scelta migliore. Molto più difficile sarebbe stato affiancarmi una ricercatrice di fisica o di matematica. (M15)

Penso anche che l'affinità tematica tra mentor e mentee possa essere un vantaggio anziché un limite. (M16)

La cosa più produttiva è stato il fatto che poi noi alla fine abbiamo parlato di una collaborazione scientifica. (M20)

Ho l'impressione che sia stato un po' percepito come un possibile aiuto scientifico, più che non un aiuto comportamentale o di promotion della carriera al femminile. (M3)

Il punto di debolezza o di criticità può essere considerato il fatto che lo scambio di esperienza così come proposto maturasse in un contesto privo di sfere omogenee del settore della scienza in cui si opera come mentore e come mentee. Se, da un lato, l'associazione mentore/mentee proprio così è stata proposta, dall'altro lato, lo scambio delle esperienze in campi disciplinari molto diversi potrebbe fermarsi a un livello epidermico, superficiale e senza sperimentare concretamente l'evoluzione e l'affermarsi di modelli di organizzazione del mondo lavorativo della ricerca scientifica privo di ostacoli e sbarramenti per le donne. Il modello di programma di mentoring dovrebbe proporre uno schema mentore/mentee di campi scientifici disomogenei e, parallelamente, l'associazione mentore/mentee dello stesso campo scientifico al fine di mettere a confronto e verificare il modello stesso proposto. (M5)

...specialità del rapporto di mentoring: né di tutoring stretto né di supervisione né di collaborazione vaga. Questo tipo di rapporto è molto interessante perché definisce una giusta distanza: sufficientemente vicina da scambiarsi "sguardi" veri sulla propria professione, sufficientemente lontana da mantenere grande serenità e lucidità. (M12)

Uno degli ottimi risultati [del mentoring] è che c'è una persona esterna alla mia accademia con la quale posso confrontarmi e cui chiedere un consiglio, e so che è un consiglio competente! È un consiglio dalla giusta parte, di una donna che ha fatto carriera e ha famiglia, ed è un consiglio anche svincolato da tutte le trame politiche, locali, per cui se chiedo al mio capo, del quale pure ho stima "che ne pensi di questo concorso" è ovvio che lui comunque deve tenere conto della geopolitica locale, invece lei da esterna mi può dare un giudizio molto più libero, svincolato. (R17)

È stato sicuramente positiva avere una persona di esperienza, che mi ha aiutato a pormi degli obiettivi che magari non sapevo o non erano chiarissimi, anche con cui semplicemente sfogarmi, avere qualcuno all'interno che capisce e che non è il tuo capo, sicuramente è positivo. (R10)

Altro elemento di forte positività del programma, citato soprattutto dalle mentori, è stato lo scambio di esperienze tra più coorti e generazioni che esso ha attivato; la possibilità di trasmettere da una coorte all'altra apprendimenti,

riflessioni e vissuti; il confronto e la comunicazione che apre, tra ambiti disciplinari differenti e diversi contesti di organizzazione della ricerca.

Lo scambio culturale con la mentee. La possibilità di confrontarsi con realtà diverse a quelle del proprio ambito lavorativo sia per quanto riguarda le mentee che le mentori. (M8)

Uno scambio di esperienze fra persone di settori di ricerca diversi. La possibilità di confrontarsi su un livello di parità umana con chi è più giovane di te per darle attraverso un'analisi su te stessa un supporto, una linea o più da seguire. (M14)

Senz'altro elementi di stimolo dall'incontro con una giovane studiosa. A questo proposito ho trovato utile il confronto con competenze differenti e anche con forme di organizzazione dello studio e della ricerca di altro ambito. (M18)

Il contatto tra una giovane ricercatrice ed una "più grande" rende possibile uno scambio di idee ed esperienze che, pur facendo parte della vita professionale, la travalica.

Credo sia un modello che debba essere reso operativo all'interno del nostro contesto universitario. (M7)

In particolare, alcune mentori sottolineano quanto il confronto e il dialogo ravvicinato su temi concreti, con una giovane ricercatrice, abbiano dato loro la possibilità di riflettere sulle condizioni di lavoro delle coorti più giovani, confrontandosi in maniera diretta con la condizione di precarietà e il senso di insicurezza sul futuro che vivono.

Attraverso un gioco di simulazione condotto tra mentore e mentee è stato possibile scardinare molti luoghi comuni e molte false interpretazioni costruite intorno all'impegno scientifico e il lavoro delle donne nella ricerca. (M5)

Creare le basi per un'interazione fiduciosa e generosa, scevra da interessi diretti, che conduca le donne al dialogo su problemi di genere e su possibili soluzioni o quanto meno modalità di affronto. (M19)

In particolare modo la possibilità di riflettere maggiormente sulla condizione delle donne nella scienza non solo "in generale", ma soprattutto in concreto attraverso un rapporto costante con la mentee. Ho trovato molto utili anche gli incontri in cui le mentori sono state istruite sul loro ruolo. (M17)

Sicuramente ho imparato più io dalla mentee che non il contrario. Ho – una volta di più – toccato con mano i disagi della precarietà per una giovane donna che lavora nell’ambito della ricerca, e il senso di insicurezza che questo provoca, soprattutto per quanto riguarda le prospettive future. (M16)

È stata altrettanto positivamente sottolineata la riflessività favorita dal programma, vista come un presupposto necessario per innescare processi di cambiamento autenticamente trasformativi.

Il punto di forza del programma, dal campo di osservazione della mentore, è stato l’obbligo di fermarsi e guardare indietro per un arco temporale significativo e di raccogliere, attraverso lo sguardo della mentee, il valore della stratificazione dell’esperienza vissuta. L’obbligo quasi a fare un bilancio del proprio percorso in un campo scientifico e del ruolo assunto nella sfera della carriera accademica è stato sicuramente di grande importanza per orientare anche la vita futura nella considerazione del peso dell’arco temporale trascorso e il futuro ancora da percorrere. (M5)

Il punto di forza del programma, è stata la necessaria valutazione della propria carriera considerando quale ruolo la propria esperienza possa avere in prospettive future di impegno nella ricerca scientifica. (M20)

Mentore: il ruolo induce alla riflessione sulla propria vita di ricercatrice e di donna per predisporre meglio all’ascolto della mentee. Per entrambe vi è una migliorata soddisfazione lavorativa, una migliore percezione di efficienza lavorativa. (M10)

5.3 La conciliazione tra vita accademica e vita privata

Per la maggior parte delle mentee, l’unica dimensione nella quale si manifesta la differenza di genere è di fatto legata alla maternità, che appare l’ostacolo dominante che le donne si trovano a dover affrontare nel loro percorso accademico.

Anche alle mentori, nelle interviste raccolte al momento dell’avvio del programma pilota, d’altra parte, la maternità appare, sia pure con sfumature molto diverse all’interno del gruppo, la questione che fa la differenza tra uomini e donne. Si arriva a considerare il diritto al congedo per maternità, per quelle per le quali è riconosciuto dal ruolo ricoperto, un momento di allontanamento

forzato dalla quotidianità della vita universitaria e di ricerca, da aggirare e ridurre quanto più possibile, per non perdere posizione.

La cura e la gestione della vita familiare sono considerate incombenze che riducono la concentrazione, richiesta dalle urgenze e dai ritmi incalzanti dei programmi di ricerca, come dalle esigenze di produttività scientifica, per cui frequentemente sono vissute con sensi di colpa (sia verso la famiglia, sia verso il lavoro); talvolta sono messe da parte per fronteggiare l'impegno a tempo pieno richiesto dal lavoro accademico; solo in pochi casi sono, invece, percepite come fonte di discriminazione da parte dei colleghi e dell'istituzione.

Nelle interviste, le difficoltà o i rallentamenti nella progressione di carriera sono spesso imputati a questa definizione della situazione: il tema della conciliazione tra tempi di lavoro e tempi di vita appare quasi del tutto schiacciato sulla dicotomia lavoro-famiglia. Pressoché assente è il tema della ricerca del tempo per se stesse. In quasi tutte le interviste raccolte, mancano riferimenti all'uso del tempo per attività che non siano riconducibili al lavoro o alla vita familiare; manca il riconoscimento del tempo per sé, come risorsa per la crescita e lo sviluppo (in senso ampio, non solo professionale) della persona.

Si sta andando verso una valutazione quantitativa, quanti articoli per mese ... in generale penso che per quanto tu possa essere una donna fortunata, con un compagno che collabora, i piccoli ti portano un ritardo sulla carriera che non è pari a quella del tuo collega maschio, per quanto sia un papà dedito ai figli. E quindi in questo senso a parità di momento di carriera, quando bisogna fare proprio lo sforzo pazzesco per avere il numero di pubblicazioni io penso che c'è un po' di differenza se hai figli...se non hai figli. (R17)

Se il tuo peso in un concorso dipende dal numero di articoli, se tu c'hai un figlio e devi passare metà del tempo al lavoro di quanto fa il tuo collega maschio che non se ne frega niente della famiglia e che demanda tutto alla moglie, allora anche la resa in termini di pubblicazione che è la cosa più scema, è diversa e allora li pesi il 50% rispetto all'altro, e non sei più competitivo è sempre quello il discorso. A parità di titoli non penso ci sia grossa....almeno nell'ambiente che vedo, non c'è differenza il problema è che non arrivi a quella stessa...il problema è che poi questi concorsi mica li fai a 25 anni, li fai a 35 a 40 anni puoi accedere a quei concorsi e quindi in quel frangente se vuoi costruire qualcosa dei averlo fatto già e quindi rischi di rimanere indietro quello è il problema. Quindi il problema che vedo io di genere è nella società che non offre servizi adeguati come invece c'è altro all'estero. (R6)

Non ho avuto mai nessuna discriminazione, nessun problema per il fatto di essere donna... assolutamente.. però è innegabile che nella carriera di una donna ci siano delle cose di cui tener conto inevitabilmente.. la gestione dei figli, della casa.. io lo sento limitatamente.. però sicuramente.. io ho 3 figli maschi.. è stato più pesante per me che per mio marito. (M17)

5.4 Rilevanza della dimensione di genere nella ricerca

Mentee e mentori hanno percezioni molto differenti del percorso a ostacoli che la carriera accademica rappresenta per le donne.

Come si è visto nel paragrafo precedente, per la maggior parte delle *mentee* l'unica dimensione nella quale la differenza di genere si manifesta è di fatto legata alla maternità, che appare l'ostacolo dominante che le donne si trovano a dover affrontare nel loro percorso accademico. Nella fase di avvio del programma pilota, tra le *mentee*, si è rilevata una resistenza più o meno marcata a dar conto delle difficoltà che le donne incontrano nel vedere riconosciute le loro realizzazioni dal punto di vista professionale. Dal punto di vista delle più giovani, se si escludono la maternità e i carichi di cura che comporta, il genere è percepito come fattore poco rilevante nello sviluppo della professione scientifica e accademica. Nelle ricercatrici più giovani risulta quasi totalmente assente la consapevolezza delle diverse dimensioni che la questione di genere può assumere, nella divisione dei ruoli e dei carichi lavorativi, all'interno dei laboratori; come nella distribuzione delle funzioni e dei compiti, nei gruppi di ricerca; dei carichi didattici e organizzativi e/o delle cariche accademiche nei dipartimenti; così come in ognuna delle pratiche e delle relazioni in cui si attribuisce ed esercita potere nelle istituzioni universitarie. L'accademia e i centri di ricerca sono percepiti come territori neutrali, dove le pari opportunità sarebbero ormai una realtà consolidata, e le discriminazioni nei confronti delle donne un retaggio, ormai sorpassato, del passato.

A differenza delle *mentee*, in generale, le mentori riconoscono nell'ambiente accademico e di ricerca l'esistenza di ostacoli specifici nei percorsi delle donne. Questi sono individuati prevalentemente nella tendenza, da parte delle istituzioni di ricerca, ad affidare le posizioni decisionali agli uomini, piuttosto che alle donne, e nella minore propensione al riconoscimento di autorevolezza e di meriti, a parità di titoli e posizioni, rispetto agli uomini. Alcune di loro affermano di essere state scoraggiate a intraprendere un percorso in settori di ricerca ritenuti dai loro supervisori più adatti agli uomini; mentre altre dichiarano,

nonostante i risultati e le posizioni consolidate raggiunti in quanto studiose, di sentirsi continuamente alla prova e sotto giudizio, solo perché donne. Inoltre, nei contesti di ricerca dove la presenza maschile è predominante, le donne dichiarano di dover lavorare molto più intensamente dei colleghi maschi per veder affermarsi, con fatica, il proprio punto di vista, anche quando ricoprono ruoli di responsabilità.

Queste difficoltà, legate all'essere donna nell'accademia e nella ricerca, non sono percepite come tali dalle *mentee*, che non avvertono il peso della strutturazione di genere delle gerarchie di potere. Al contrario, agli occhi delle più giovani, appare una risorsa poter giocare con gli stereotipi: una modalità di rovesciamento degli stessi o, quanto meno, un modo per volgerli a proprio favore. Alcune di loro, tuttavia, ammettono di vivere con poca serenità e con ambivalenza la propria femminilità e riconoscono, nella loro diversità di genere, una fonte di pregiudizi, comunque negativi.

Accanto a un effetto generazionale e ad effetti di coorte e di ambito disciplinare (STEM vs SSH), si percepisce la presenza di un effetto cumulativo del bagaglio di esperienza personale e di gruppo, che favorisce l'acquisizione di una consapevolezza ritardata e a posteriori, raccontata in molte interviste dalle mentori, di quanto il percorso fatto sia stato costellato di ostacoli, nell'emergere dei quali la dimensione di genere era fattore rilevante, ma che sul momento non erano stati riconosciuti come tali (dimensione temporale della *gender blindness/awareness*).

Anche in relazione al tema, più generale, della rilevanza della dimensione di genere nella ricerca, emerge uno spettro di posizioni molto ampio e variegato. Su questo tema, però, la discriminante, nella distribuzione della variabilità delle posizioni, non appare essere il fattore generazionale quanto, piuttosto, la distinzione tra ambiti disciplinari. È evidente la polarizzazione sul continuum tra ricercatrici afferenti alle discipline STEM e ricercatrici che afferiscono a settori scientifico-disciplinari delle scienze sociali e umane (SSH).

Tra le ricercatrici di area STEM prevale la tendenza a considerare il genere come una dimensione priva di rilevanza ai fini della ricerca o a rintracciarne la pertinenza soprattutto nelle differenze biologiche, che influenzerebbero attitudini e strategie cognitive prevalenti in un sesso piuttosto che nell'altro. Il motore propulsivo nello sviluppo della ricerca è, agli occhi delle scienziate STEM, il metodo scientifico, la cui pratica e le cui regole sono neutrali rispetto al genere, perché prescindono dalle caratteristiche personali del soggetto conoscente; piuttosto, secondo alcune intervistate, sono le differenze neurobiologiche tra uomo e donna che si associano a differenti modalità cognitive, quindi a stili di apprendimento

e strategie di conduzione della ricerca diverse tra uomini e donne. Ma si tratta, per l'appunto, di connotazioni stilistiche e strategie comportamentali, che nulla hanno a che vedere con le domande di ricerca e i contenuti di conoscenza.

Nel descrivere tali differenze tra uomini e donne, in alcune dichiarazioni – nei *focus group* come anche nelle interviste – il discorso scivola nell'enunciazione di una serie di stereotipi (positivi) sulle donne: nel lavoro le ricercatrici sono descritte come più attente, concrete, scrupolose; talvolta ne è elogiato il rigore metodologico, talvolta la capacità creativa. Differenze di atteggiamento e di postura tra uomini e donne vengono riferite anche alla sfera delle relazioni interpersonali, nei laboratori e nei gruppi di ricerca: le donne sono descritte come più disponibili alla collaborazione e sensibili all'interesse collettivo; meno bramosi, rispetto ai colleghi maschi, di affermazione e riconoscimento personale.

Altre ricercatrici, soprattutto quelle che hanno esperienza di laboratorio o di gruppi, in cui il lavoro di ciascuno/a è strettamente interdipendente rispetto a quello degli/delle altri/e, piuttosto che soffermarsi sulle diverse attitudini di uomini e donne, fanno rilevare come sia l'organizzazione stessa del lavoro a essere fortemente influenzata dal genere. L'essere inserite in gruppi di ricerca in cui la presenza di un genere è prevalente, e il fatto che si tratti ora di quello maschile ora di quello femminile, appare decisivo ai fini dell'esperienza di cui si dà conto.

Non avevo mai pensato a questa questione perché nel mio laboratorio siamo tutte donne. Poi effettivamente parlandone ho realizzato che il mio capo è un uomo, il mio grande capo è un uomo, il grande capo del laboratorio dove ho fatto la tesi era un uomo.. effettivamente in ambito universitario sono poche le donne che sono arrivate ai vertici. (R8)

Alcune sottolineano le differenze uomo-donna nell'organizzazione e nella gestione dei tempi di lavoro o nel linguaggio utilizzato negli scambi informali. Questi ultimi contribuirebbero a definire cerchie di appartenenza entro cui informazioni e risorse intangibili (sostegno, incoraggiamento, approvazione, reciprocità) circolano con maggiore fluidità e da cui le donne, nelle discipline a prevalente presenza maschile, rimarrebbero escluse. Infine, alcune studiose di ambito sociale e umanistico, coerentemente con un'interpretazione costruttivista della conoscenza, sottolineano come il soggetto conoscente sia parte essenziale del "sistema osservante", attraverso cui i fenomeni oggetto d'indagine vengono trasformati in "dati", e ritengono, pertanto, il genere del ricercatore un elemento

nient'affatto trascurabile nella costruzione dei quadri interpretativi attraverso cui la scienza rappresenta la realtà indagata.

5.5 La valutazione del programma secondo lo schema di Pawson rivisitato

La teoria del programma mutuata da Pawson (2004) e adattata da noi al *mentoring* in ambito accademico, ha come fuoco d'attenzione la *mentee* e può essere concettualizzato lungo due dimensioni del cambiamento atteso a livello individuale:

- a. una dimensione identitaria, in cui si realizza il passaggio dalla estraneità, all'attendimento, sino all'aspirazione ad appartenere all'accademia – che diventa così il gruppo di riferimento privilegiato per le *mentee*;
- b. una dimensione realizzativa (*achievement*), lungo la quale si realizza il passaggio da outsider (dottoranda, ricercatrice non strutturata) a ricercatrice strutturata.

In questa prospettiva – lo richiamiamo – le *mentee* possono essere classificate a seconda 1) della loro posizione rispetto all'istituzione scientifica, quindi distinte in *insider* (strutturate, come RTD), *marginal* (contrattualizzate, ma non strutturate: assegniste, borsiste), *outsider* (post-laurea in internship, dottorande, post-doc) e 2) degli atteggiamenti che manifestano nei confronti della carriera, a loro volta classificati, alternativamente, in termini di a) estraneità, b) attendimento, c) aspirazione (Figura 12). Le mentori possono, dal canto loro, essere classificate a seconda dell'atteggiamento assunto nei confronti della ricercatrice loro affidata. Questo può essere improntato prevalentemente a: a) selettività (atteggiamento proprio delle mentori con una concezione elitaria della professione, intesa come riservata a poche elette), b) neutralità (proprio delle mentori che interpretano il ruolo con un atteggiamento di neutralità affettiva e con un orientamento neutrale riguardo alla desiderabilità o meno del proseguimento delle *mentee* nel percorso accademico), c) proselitismo (caratteristico delle mentori che considerano la professione accademica come la migliore forma di realizzazione possibile e tendono a farsi coinvolgere pienamente nel sostegno alla loro protetta). Le mentori inoltre possono mettere in gioco, a sostegno delle ricercatrici, una gamma ampia e diversificata di risorse: a) professionali, b) attitudinali, c) posizionali, d) cognitive, e) affettive ed esperienziali. Secondo lo schema teorico di Pawson (2004), per incoraggiare un processo di *identificazione* nelle *mentee*, le risorse più efficaci sarebbero quelle cognitive e affettive, mentre per incoraggiare un processo

di *realizzazione* sarebbero più funzionali le risorse di tipo professionale, attitudinale, e posizionali (Figura 13).

La pertinenza di questa concettualizzazione, per la valutazione del programma di *mentoring* sperimentato nell'Ateneo Federiciano, appare chiara dall'analisi delle interviste. Da queste emerge come, nel contesto specifico, il passaggio da *insider* a *outsider* sia legato all'attivazione di risorse posizionali da parte della mentore e alla loro capitalizzazione da parte della *mentee* (contatti con esperti, inclusione in reti accademiche, posizione riconosciuta in gruppi di potenziamento delle sue opportunità di *networking*). L'attivazione di risorse professionali e attitudinali della *mentee*, da parte della mentore, può invece contribuire al rafforzamento della qualificazione della prima, attraverso la spinta all'acquisizione di competenze specifiche, l'aumento della capacità e della volontà di acquisizione di titoli, il riconoscimento e la valorizzazione del proprio lavoro di ricerca, la pubblicazione in riviste qualificate. Sia l'attività di *networking*, sia la qualificazione sono risorse importantissime per il riconoscimento di quei livelli di autonomia e maturità che sono condizioni per una svolta nel percorso di carriera: che si tratti di ottenere il ruolo di *Principal Investigator* in progetti internazionali competitivi, nei bandi riservati ai ricercatori junior, o raggiungere i requisiti per poter accedere all'Abilitazione scientifica nazionale, obiettivo che è diventato cruciale per il passaggio a *insider*.

D'altra parte, l'analisi delle relazioni di *mentoring* del programma pilota indica che le risorse affettive, esperienziali e cognitive sono necessarie per aumentare la capacità di riflettere criticamente sul proprio percorso, sia attraverso l'allungamento del proprio orizzonte temporale e progettuale, sia attraverso l'ampliamento del ventaglio di contesti, gruppi, modelli organizzativi e relazionali entro cui immaginare possibile il proprio futuro di ricercatrice. L'attivazione di queste risorse è una condizione fondamentale perché le *mentee* siano in grado di riconoscere la propria capacità di *agency*, assumendo un ruolo attivo nella costruzione del proprio progetto personale di vita e di crescita professionale, ma anche nel mutamento delle istituzioni accademiche e nella loro trasformazione in direzione della parità tra uomini e donne.

La frequenza con cui i diversi tipi di risorse sono stati attivati nella relazione di *mentoring* è sintetizzata nella Tabella 10. La diversa frequenza con cui ciascun tipo di risorse è stato attivato rispetto agli altri rivela, per un verso, le differenze tra le mentori (differenziazione dell'offerta) e le differenze tra le *mentee* (differenziazione della domanda); ma rivela anche i diversi significati che il *mentoring* ha assunto nelle relazioni concrete, così come esse hanno preso forma nelle coppie mentori-*mentee*.

Risorsa	Frequenza	Significato
Risorse posizionali	17	<i>mentoring come advocacy</i>
Risorse professionali e attitudinali	4	<i>mentoring come coaching</i>
Risorse cognitive	8	<i>mentoring come direction-setting</i>
Risorse affettive/ esperienziali	12	<i>mentoring come befriending</i>

Tabella 10. Risorse attivate e connotazioni nei venti casi

La Tabella 11 mostra le combinazioni in cui i diversi tipi di risorse sono state attivate nei singoli casi. Viene inoltre segnalato l'atteggiamento della mentore nei confronti dell'accesso all'accademia, rispettivamente come proselitismo (1), neutralità (2) o selettività (3).

Se dovessimo sintetizzare, in relazione a questo schema, quale *matching* ha funzionato, con quali esiti, e per quali *mentee*, potremmo identificare una condizione favorevole, comune a mentori e *mentee*, nella capacità di mettersi davvero in gioco nella relazione. Per le mentori, in particolare, si sono rivelate strategiche, per il raggiungimento di un risultato positivo, la disponibilità all'ascolto e la capacità di strutturare la relazione secondo gli obiettivi prioritari emersi dalle narrazioni della *mentee*, insieme all'attivazione delle risorse (da parte propria) e alla valorizzazione delle capacità (della *mentee*) che consentissero di individuare, realizzare e finalizzare all'obiettivo le azioni necessarie al suo conseguimento.

Si è già osservato che la durata di un anno prevista per il programma pilota poneva un limite temporale molto limitato, per poter registrare risultati rilevabili, in termini di avanzamento delle *mentee*, nel loro percorso di inserimento nella carriera accademica, attraverso una valutazione immediatamente successiva⁶ alla conclusione del programma.

⁶ Una prima valutazione era tuttavia richiesta dal progetto GENOVATE, per tutte le attività comprese, come il programma di *mentoring* di UNINA, nei Gender Equality Action Plan (Espinosa, Bustelo, Velasco, 2016).

Codice coppia	Combinazione di risorse attivate	Atteggiamenti (shift) mentori
1	Affettive/Vissuto esperienziale	1
2	Affettive/Vissuto esperienziale/Cognitive	2→1
3	Cognitive	1
4	Cognitive	1
5	Cognitive/Affettive/Vissuto esperienziale	1
6	Vissuto esperienziale	2
7	Affettive/Vissuto esperienziale	1
8	Vissuto esperienziale	2
9	Vissuto esperienziale	3
10	Cognitive/Affettive/Vissuto esperienziale	1
11	Affettive/Vissuto esperienziale	1
12	Cognitive/Affettive/Vissuto esperienziale	1
13	Affettive/Vissuto esperienziale	1
14	Cognitive/Affettive/Vissuto esperienziale Posizionali	1
15	Affettive/Vissuto esperienziale	1
16	Affettive/Vissuto esperienziale	3
17	Affettive/Vissuto esperienziale/Raforzamento posizionale	2→1
18	Vissuto esperienziale	3
19	Vissuto esperienziale	3
20	Vissuto esperienziale/Cognitive	2

**Tabella 11. Combinazioni di risorse attivate e atteggiamenti delle mentori
(Nostre elaborazioni)**

Durante l'anno di sperimentazione, tuttavia, quattro delle venti *mentee* hanno raggiunto obiettivi importanti, quali ad esempio l'ottenimento di un titolo di ricercatrice a tempo determinato o il successo in un bando competitivo con il ruolo di *Principal Investigator* di un progetto di ricerca scientifico; o, comunque, hanno avuto un cambiamento positivo nella loro posizione contrattuale⁷. Anche se la partecipazione al progetto di *mentoring* non può essere considerata come fattore decisivo per il raggiungimento di questi risultati, essa ha comunque contribuito alla centratura dell'obiettivo da parte delle protagoniste, che hanno riconosciuto nel *mentoring* una fonte di autostima e di motivazione ulteriore. I risultati più importanti sono stati raggiunti da ricercatrici che avevano conseguito il dottorato di ricerca da diversi anni e che mostravano già un buon livello di identificazione con la comunità scientifica di riferimento e di focalizzazione sul proprio percorso di inserimento in essa; negli altri casi, il risultato si è accompagnato invece a un aumento del livello di identificazione e a una maggiore focalizzazione sugli obiettivi, risultato della relazione di *mentoring*. In queste condizioni, la relazione si è rivelata, per le *mentee*, un importante strumento di accompagnamento e di sostegno alla fiducia nelle proprie capacità e nella propria resilienza.

Mi è stata utile soprattutto perché io sono sempre stata con un unico capo, sempre, in 18 anni ... mi ha formato a 360° però è un relazionarsi sempre con la stessa persona. Con la mentore invece è stato diverso, perché tu ti ci trovi perché ti ci vuoi trovare e non perché sei costretta a trovartici, e quindi non avevo peli sulla lingua, se avevo un problema ne parlavo come se stessi parlando allo specchio con me stessa. Mi incentivava; [...] se mi doveva dire "no così non va bene" me lo diceva; però era un sentirsi alla pari con qualcuno, mentre divideva anche le sue esperienze [...]. Il supporto emotivo che mi ha dato è stato completamente diverso da quello che mi ha dato il mio capo. Erano punti di vista diversi, quindi con lei mi sono confrontata in maniera molto più amichevole, con le mie paure che ovviamente non potevo mostrare al mio capo. (R7)

È interessante rilevare che la relazione costruita attraverso il *matching* mentore-*mentee* aveva prodotto, in questi casi, coppie che erano venute matu-

⁷ Una ha invece deciso, dopo aver vinto un concorso, di prendere servizio come docente di scuola e ha abbandonato il percorso di *mentoring*.

rando, nel corso del programma e nel corso della relazione di *mentoring*, anche una crescente sensibilità alle questioni di genere nella scienza.

“Questa relazione ha cambiato la mia consapevolezza su quello che ho intorno. Creare gruppo è importante, e quindi sentire che altri hanno le stesse tue preoccupazioni, che tu ne hai diverse riuscire a scambiare a confrontarsi è importantissima. Quando vengo a una riunione di mentoring, torno nel mio laboratorio ne parlo con le dottorande che stanno lavorando con me e quindi si estende questa discussione anche con chi non partecipa effettivamente alle riunioni. Nel mio gruppo le porto queste cose, gli input, e nascono discussioni. Anche far nascere una discussione è importante nelle nuove generazioni, man mano che si cresce, quindi parlarne, fare le riunioni, discussioni, è fondamentale”. (R6)

Complessivamente, ben quattordici *mentee* su venti registrano un cambiamento sulla dimensione identitaria, che ha rafforzato la loro identificazione con il ruolo accademico e la loro capacità di aspirare concretamente ad esso.

Le condizioni che consentono di ottenere risultati sulla dimensione identitaria sono valutabili in relazione a una duplice chiave interpretativa. Per un verso, le ricercatrici più giovani (studentesse di dottorato o ai primi anni di post-doc) sono quelle nelle quali si è riscontrata una prospettiva temporale molto a breve termine e la difficoltà di proiettare se stesse e il proprio lavoro di ricerca in un orizzonte temporale, che andasse al di là del completamento del ciclo di dottorato o dell’assegno post-doc. Si tratta di un fenomeno che la letteratura sociologica ha già ampiamente documentato come un tratto peculiare delle coorti più giovani, in un contesto di cambiamento e frammentazione delle esperienze di transizione alla vita adulta (Leccardi, 2014,; 2013). In questi casi, quando nella relazione si sono attivati stimoli fortemente sfidanti – da parte di mentori che hanno fatto leva sulla propria esperienza per rendere visibili, anche alle più giovani e meno consapevoli, le trappole e gli ostacoli nascosti che stavano addensandosi sul proprio percorso – la relazione ha funzionato in senso capacitante, restituendo a queste ultime un’immagine meno sfocata della situazione presente e una maggiore capacità di fronteggiare con autonomia i dilemmi e le scelte relativi al proprio futuro.

[Attraverso la relazione di mentoring] ho cercato di capire effettivamente dove volevo andare...e dove voglio andare... [...] [La mia mentore] mi ha aiutato a capire su cosa avrei dovuto concentrarmi ... e detto da un professore di una certa esperienza che ti autorizza tra virgolette, “guarda se stai facendo dieci

cose ma otto di queste non ti portano da nessuna parte, abbi il coraggio di farle passare in secondo piano perché non puoi fare tutto, impara a non disperdere le tue energie” che è una cosa che io sapevo, però ovviamente non essendo né ricercatrice essendo insomma... praticamente stipendiata dal gruppo per cui lavoro è ovvio che io mi sento tra virgolette dipendente ed è ovvio che quindi faccio quello che mi viene detto di fare. D’altro canto lo faccio perché prima o poi dovrebbe tornarmi qualcosa in termini lavorativi, e se faccio dieci cose ma di queste otto, appunto, non portano da nessuna parte, finisce per ritorcermi contro questa volontà di fare tutto e accontentare tutti. Quindi, da questo punto di vista, una persona di esperienza, che ha raggiunto i suoi obiettivi, può sicuramente insegnarti, insomma sono stata fortunata. (R10)

Mi ha aiutato perché ha risposto alla mia richiesta di indirizzarmi rispetto alle relazioni che mi trovata a vivere, rispetto al mio interesse per la ricerca [...] ma anche rispetto al metodo: mi ha dato dei consigli metodologici per aiutarmi a pensare, cioè “ tu vai ad un evento pensi delle cose, scriviti i resoconti, scriviti lei li chiama i diari, però sono i nostri resoconti, dei diari per ogni cosa che pensi, “perché ti serviranno nella tua ricerca” ed effettivamente io lo faccio da quando lei me l’ha detto, lo faccio e mi servono molto, questo mi aiuta molto a riflettere rispetto a quello che imparo, che apprendo perché poi c’è il rischio che tutto rimanga depositato e invece ho un bel malloppo di cose da andare a prendere quando mi servono. (R5)

La relazione di mentoring mi è servita tantissimo... Mi ha aiutato tantissimo, [...] mi ha veramente cambiato la vita perché io già dal primo incontro sono cambiata totalmente ho incominciato ad indirizzare tutte le mie energie nella direzione giusta. [...] Credo che già dopo il primo incontro io abbia avuto un cambiamento...[...] La relazione ha preso subito una determinata direzione che è stata aiutarmi a focalizzare quello che effettivamente volevo perché, anche a causa delle cose che ho da fare e di come si svolge proprio la mia giornata in laboratorio, avevo delle idee un po’ disperse... ero concentrata sul lavoro, non su di me. Trascorrevo molto più del tempo che avrei dovuto a lavoro e quindi disperdevo....concentravo le mie energie sul lavoro e molto meno su di me o su quello che volevo. [...] Ho acquisito una consapevolezza molto forte di quanto fosse prezioso il mio tempo e di quanto effettivamente fosse necessario dedicare a quello che facevo, al mio lavoro, per ottenere quello che volevo. (R8)

Quando invece le *mentee* più giovani non hanno trovato nella relazione di *mentoring* stimoli fortemente sfidanti, ne hanno ricavato benefici poco significativi, almeno entro l’orizzonte temporale che il monitoraggio e la prima analisi valutativa hanno potuto indagare.

Lei mi ha fatto parlare, però non mi ha dato un contributo, non so se il ruolo era quello in quel momento, solo quello di ascoltarmi, però... non ho avuto un riscontro pratico... forse dovevo averlo...? [...] Più di darmi dei suggerimenti come magari ha provato a fare, non mi aspettavo di più ecco... [...] Forse se avessero fatto qualche incontro in più, sarebbe stato più utile. In realtà quel momento è stato solo un modo per esternare da parte mia.. e per l'ennesima volta sapere che la mia situazione non era unica ma vabbè, è una cosa che so! Ma questo non mi solleva in questo momento! Comunque è stato un confronto interessante. (R9)

In questo caso, l'atteggiamento della mentore si rivelava essere improntato a una spiccata selettività (piuttosto che a neutralità o proselitismo), che le faceva suggerire una modifica del target del programma, da indirizzare soprattutto verso ricercatrici che avessero dato già prova della propria “vocazione” accademica e scientifica:

Secondo me questo è un problema di questo programma, perché c'è differenza tra una giovane (ricercatrice che però comunque è inquadrata, magari oggi come oggi a tempo determinato però, magari c'ha un idoneità, diciamo una persona che comunque è avviata, ed invece delle persone che hanno dei contratti, con cui il rapporto può essere più occasionale cioè non è detto che proseguirà. (M9)

Lo stesso atteggiamento di selettività, applicato da un'altra mentore, viene contestato proprio da una *mentee* non più giovanissima e che affronta da anni il precariato: dal suo punto vista, sarebbe stato meglio avere avuto da giovani messaggi così altamente selettivi, che invece diventano estremamente demotivanti e pragmaticamente irrilevanti, in una fase successiva.

Un consiglio del tipo “ tu devi sacrificare tutto, ti devi laureare meglio di tutti quanti, devi dare sempre meglio di tutti quanti perché se no non arrivi da nessuna parte” lo sappiamo già, capito? Allora io invece vorrei lo spirito di qualcuno che ti sappia insegnare dov'è che a volte è il caso di mollare per non perdere altro da un'altra parte ...

[La mia mentore] è una donna che si è riuscita a mettere nelle stesse condizioni di un uomo e a fare delle cose, no, è una donna che ... facendo 10 volte più di quello che ha fatto un uomo, è riuscita ad ottenere delle cose. Il punto è che io vorrei fare la vita che fa quell'uomo e ... poter avere le stesse cose. È quello che è la questione di genere! Non che io devo spaccare tutto, per poter essere una meglio di tutti, perché umanamente uno non ce la fa necessariamente!

Quindi capisco che, tra donne, lei dice: 'tu, per riuscire, non c'è niente da fare, devi fare di più!' Questo era abbastanza palese e lei così ha fatto, ed è anche giusto. Però se me l'avessero detto a 26 anni... forse mi sarei regolata in un'altra maniera, se invece tu nella vita hai cercato di mantenere anche altre cose in mano, di coltivare anche altre cose, invece no, dovevi annullare solamente... (R18)

Entra qui in gioco, in maniera evidente, la dimensione di genere, rilevata attraverso il disegno di monitoraggio, ma non adeguatamente rappresentata nella teoria del programma più generale del *mentoring*, sintetizzata nello schema di Pawson.

5.6 La dimensione di genere nella valutazione del programma di mentoring.

L'introduzione della dimensione di genere nella valutazione delle politiche per la *gender equality* è un passaggio fondamentale, segnalato dalla letteratura in tema di *gendered evaluation* (Batliwala and Pittman, 2010; Krizsan and Lombardo, 2013, Brisolaro, Seigart, and SenGupta, 2014, Bustelo et al., 2015, Bustelo, 2017). In particolare, lo diventa per evitare che le politiche e gli interventi che hanno come obiettivo il miglioramento delle posizioni delle donne nell'accademia e nella ricerca vedano "evaporare" (Longwe, 1997) la dimensione di genere nel loro percorso di attuazione e nella valutazione dei risultati che ne conseguono.

Introducendo la dimensione di genere nella teoria del programma in relazione alla quale si valutano i risultati del *mentoring*, l'interpretazione del cambiamento atteso, che nello schema di Pawson fa riferimento alle due componenti, identitaria e di status, si arricchisce di un ulteriore piano di analisi, quello del genere, appunto. Anche questo, viene a sua volta letto alla luce di due componenti: una prima, che attiene al mutamento nel grado di consapevolezza della rilevanza di tale dimensione nel campo scientifico-accademico; una seconda, che riguarda l'acquisizione di capacità trasformativa, sui diversi livelli di produzione delle diseguaglianze di genere: interazionale, culturale, organizzativo-strutturale.

Si è così costruito un quadro di riferimento teorico-concettuale con cui osservare lo spettro di significati attraverso il quale si costruisce, nella relazione di *mentoring*, la comunità scientifica come gruppo di riferimento privilegiato, alla cui appartenenza si aspira, e che orienta la realizzazione del proprio per-

corso scientifico-accademico. Può trattarsi della comunità scientifica intesa in senso astratto, come una comunità di pari, orientata in termini universalistici e neutrali, dal punto di vista del genere; di una comunità concreta, percepita come *gendered*, assumendone le implicazioni; di una comunità scientifica di elezione, che si vuole contribuire a costruire, in cui il genere non è un criterio di disegualianza (Ely and Meyerson 2000). Non si tratta di dimensioni lungo le quali il mutamento e gli spostamenti di posizione possano essere intesi come drasticamente lineari, unidimensionali e univoci, dal punto di vista dei significati e delle implicazioni simboliche e/o materiali che li accompagnano. Esse tuttavia contribuiscono a comporre un quadro di riferimento, per l'interpretazione dei processi implicati e generati dalla relazione di *mentoring*, che integra la dimensione di genere nello schema originario di Pawson, in modo coerente con l'approccio bifocale, ed estremamente interessante, dal punto di vista euristico.

Capacità trasformativa			Consapevolezza di genere
Livello organizzativo/ strutturale	Livello culturale	Livello dell'interazione quotidiana e delle relazioni interpersonali	Gruppo di riferimento da cui si deriva la propria identità
1	2	3	Comunità scientifica in cui il genere non struttura disegualianze
4	5	6	Comunità scientifica riconosciuta come non neutrale, ma <i>gendered</i>
7	8	9	Comunità scientifica 'neutrale'

Figura 14. Schema di valutazione per il *mentoring* trasformativo
(Nostre elaborazioni)

Si rileva, in particolare, come il cambiamento non riguardi soltanto le *mentee* (oggetto esclusivo di intervento nella teoria del programma di Pawson), ma coinvolga tutte le partecipanti alla relazione di *mentoring*, siano esse nel ruolo di mentori che in quello di *mentee*. Lo spostamento del fuoco di attenzione, nella valutazione del programma, è, da questo punto di vista, pienamente coerente con lo stesso slittamento implicato nell'approccio bifocale e che lo differenzia da impostazione esclusivamente centrate sulle *mentee*: il cambiamento prodotta sul programma nelle mentori è strategico ai fini dell'efficacia trasformativa dell'intervento. Entrano inoltre, sotto la lente di osservazione dell'indagine valutativa, le due dimensioni della *gender blindness* messe in evidenza dalla ricerca: quella temporale e quella legate al settore disciplinare (Agodi e Picardi, 2016).

È così che acquista un significato chiaro, dal punto di vista teorico, lo sguardo retrospettivo con cui una mentore ricostruisce il peso giocato, nel suo percorso biografico, dal modello di ruolo offertole da un'altra donna – peso del quale non aveva sino ad allora avuto consapevolezza, e che dà conto del cambio di prospettiva che il programma ha contribuito a realizzare, nel suo modo di pensare a se stessa come scienziata:

Ho avuto anch'io una mentore, un mentore donna, che per me è stata un'esperienza abbastanza formativa... c'è sempre da imparare perché è inevitabile che dei problemi siano comuni, più... forse sì, più tra donne che con gli uomini [...] confrontarsi con altre donne secondo me è abbastanza utile... lo ritengo abbastanza formativo, per tutti... già solo il fatto di parlarne, fare magari riflessioni che altrimenti non avreste fatto [...] Questa donna mi ha supervisionato durante la tesi di dottorato; anche lei è sposata, con figlie, quindi anche lei multitasking... abbastanza brava, perché appunto come probabilmente tu sai le donne sono sempre... riescono a fare più di una cosa nello stesso tempo... e anche lei appunto capace di gestire una famiglia, un gruppo di ricerca, una lezione all'università... sicuramente una persona equilibrata, una persona positiva, tenace... diciamo, aveva diverse qualità... che mi sono servite... comunque avere un esempio concreto sotto gli occhi, secondo me aiuta... uno magari lo legge su internet che esistono delle donne con figli... ricercatrici di grido, diciamo... è sempre una cosa che uno avverte meno rispetto a lavorarci 7 ore al giorno, nella stanza affianco... sicuramente mi ha aiutato... [...] sicuramente [è stata] un esempio. Non mi sono mai spaventata anch'io di avere i figli presto. Ho avuto il mio primo figlio durante il dottorato, e probabilmente se non avessi avuto un esempio comunque sotto gli occhi, magari c'avrei pensato di più... non so, è difficile da dire... però il fatto di non spaventarsi di fronte alla possibilità di avere dei figli e continuare comunque a fare una carriera di

ricercatrice... quindi sì, anche sicuramente nella tenacia... a battersi... come esempio di persona comunque che va avanti... dinanzi alle difficoltà... appunto, non tirarsi indietro... non recedere... visto che appunto la situazione non è delle più rosee... specialmente oggi... (M17)

È molto interessante l'analogo e contestuale cambiamento esperito dalla *mentee* che le è stata affiancata e che, in qualche, modo viene anche lei coinvolta nel cambiamento di prospettiva, allargando, attraverso il confronto, il proprio campo osservativo:

Io sono partita molto neutrale, nel senso che la mia esperienza limitata di studentessa e di ricercatrice non mi sembra di aver mai, sulla mia pelle direttamente, avvertito una sensazione di o discriminazione, in un senso o nell'altro, legata al genere. Lei mi sembrava quasi al mio livello, invece poi alla fine mi ha confermato che è veramente capillare questa cosa, che è una tematica... in realtà pregnante insomma... Sì, molto più diffusa di quanto non pensassi. Quindi mi ha fatto pensare che io sottovaluto il problema. (R17)

Il carattere non lineare, non unidimensionale, né univoco del mutamento emerge, da alcune testimonianze, in maniera molto chiara. Anche quando il campo scientifico e accademico continua ad essere inteso come riconducibile a un'astratta, universalistica, comunità di pari, l'esperienza del *mentoring* produce effetti trasformativi al livello culturale e delle interazioni quotidiane, in laboratorio e nei luoghi in cui si svolge il lavoro quotidiano:

Non ha cambiato il mio modo di vederlo, però ha cambiato la mia consapevolezza su quello che ho intorno. E creare gruppo è importante, dà forza creare gruppo e quindi sentire che l'altro ha le stesse tue preoccupazioni, che tu ne hai diverse, riuscire a scambiare a confrontarsi è importantissima. Se io vengo ad una riunione di mentoring, torno nel mio laboratorio, ne parlo con le dottorande che stanno lavorando con me e, quindi, si estende questa discussione anche con chi non partecipa effettivamente alle riunioni... Io nel mio gruppo le porto queste cose, gli input, e nascono discussioni, quindi già soltanto far nascere una discussione è importante, nelle nuove generazioni, man mano che si cresce; quindi parlarne, fare le riunioni, discussioni, è fondamentale. (R6)

L'introduzione della dimensione di genere, nello schema di valutazione del programma, consente dunque di far emergere uno dei più significativi risultati del progetto pilota di *mentoring*: la crescita e la diffusione della consapevolezza della rilevanza della dimensione di genere nel campo scientifico e accademico.

Si tratta di un successo importante, se valutato tenendo conto della radicata *gender blindness* che contraddistingue comunque anche le partecipanti al programma, nonostante siano un gruppo auto-selezionatosi per partecipare volontariamente a un progetto iscritto dentro un piano di azioni per la parità di genere nell'accademia.

Per sintetizzare in pochi punti l'esito del percorso di valutazione sin qui descritto, potremmo dunque elencare, tra gli elementi positivi del modello di *mentoring* sperimentato:

1. il sostegno alla progettualità delle *mentee* su orizzonti temporali più lunghi di quelli del presente esteso;
2. l'uscita dal meccanismo di segregazione delle esperienze, per discipline, generazioni e per coorti;
3. la creazione di un *network* di donne sensibili alla *gender equality* nell'accademia;
4. la correzione di alcuni effetti collaterali negativi, indotti dal nuovo sistema di progressione delle carriere accademiche e dall'"oggettivizzazione del merito" (cooptazione *versus* individualizzazione dei percorsi, disorientamento, competizione negativa).

Tra gli elementi critici sarebbero piuttosto da annoverare:

1. l'arco di durata temporale del programma, troppo breve per incidere in modo significativo sul percorso di carriera (un anno non basta);
2. i pochi strumenti offerti, alle mentori, nel percorso formativo (troppo breve e poco strutturato), per sostenere le *mentee*;
3. il limite costituito dal confronto con un solo modello di ruolo, nella relazione di *mentoring*;
4. la scarsa valorizzazione, della ricchezza e pluralità di risorse offerte dal *pool* delle mentori, considerate nel loro insieme, in un intervento centrato su relazioni tra coppie di individui.

Quanto alle condizioni di contesto, risultano sfavorevoli a una piena realizzazione delle potenzialità del programma:

1. il sistema di valutazione della ricerca, che disincentiva tutto ciò che non è formalmente valutato: la partecipazione al programma di *mentoring* è impegnativa e rischia di essere scoraggiata in chi non è già motivata;

2. la morsa della *greedy institution*, e nel tunnel del presente esteso, che sottraggono spazi per la riflessività;
3. la negazione strutturale della rilevanza della dimensione di genere, come corollario dell'adesione al modello universalistico della scienza.

Conclusioni

Dai gendering processes alla loro de-costruzione attraverso il programma di mentoring: una nuova prospettiva valutativa

Nei capitoli precedenti è stata riportata un'analisi della fenomenologia dei processi che concorrono nel definire – e ridefinire – l'ordine di genere al livello delle strutture (schemi culturali e risorse valorizzate) delle istituzioni accademiche e di ricerca; nell'organizzazione del lavoro accademico e di ricerca; nella cultura delle istituzioni scientifiche. Questa ricerca, che ha affiancato l'implementazione del programma di *mentoring* GENOVATE@UNINA, ha permesso di identificare alcune delle pratiche che concorrono nel sostenere i *gendering processes*, e alcuni dei meccanismi attraverso i quali i *gendering processes* stessi si generano e si manifestano. Lo studio ha mostrato come questi processi, queste pratiche e questi meccanismi, si interpongono come barriere invisibili lungo i percorsi professionali delle scienziate e degli scienziati componendo, nel loro insieme, non tanto il tanto citato soffitto di cristallo o la leaky pipeline, quanto piuttosto, un complesso *labirinto di cristallo*.

La mappa del labirinto di cristallo tratteggiata non vuole fornire una descrizione esaustiva di tutti *gendering processes* attivi nelle istituzioni accademiche e nelle organizzazioni della ricerca, né vuole essere rappresentativa delle esperienze di tutte le donne nella scienza che, al contrario, sono varie e diversificate. Se da una parte, lo studio della letteratura dei *gender studies in*

science and academy permetterebbe di arricchire e dettagliare questo disegno con altri elementi rappresentativi dei processi di diversificazioni di genere, dei percorsi accademici e scientifici, dall'altra la *agency* degli individui interviene nelle pratiche e nei *gendering processes* con modalità anch'esse variabili, che contribuiscono a stabilizzare o a modificare gli esiti di quei processi, in termini di disuguaglianza o di parità; pertanto, i tracciati dei percorsi individuali all'interno del labirinto e la strutturazione del labirinto stesso, nei singoli e diversi contesti, presentano variazioni molto significative.

La metafora del labirinto è quindi proposta nella sua accezione dinamica e contestualizzata: il labirinto non va inteso come struttura immutabile né monolitica; al contrario, il perimetro, i percorsi e le pareti che gli danno forma si modificano nel corso del tempo e cambiano nei diversi contesti locali. Gli studi comparativi sui percorsi accademici mostrano l'esistenza di meccanismi simili ma anche di differenze molto marcate nelle istituzioni accademiche e scientifiche di paesi diversi, che agiscono ad esempio nelle procedura di reclutamento e di progressione di carriera (Le Feuvre, 2009); Adam, 2016); ma anche di specificità che diversificano le modalità con cui i *gendering processes* si manifestano nei diversi ambiti disciplinari. Inoltre, i mutamenti che investono l'accademia e le strutture di ricerca, nonché la società tutta, determinano, a loro volta, cambiamenti nei *gendering processes* e nelle strutture di genere che ne derivano. Questi cambiamenti, compresi quelli indotti dalle politiche e dagli interventi per la parità di genere, contribuiscono ulteriormente, anche con esiti inattesi e a volte "perversi", a modificare la struttura del labirinto stesso.

Il passaggio finale, nella valutazione del programma di *mentoring*, è consistito proprio nell'adottare questa prospettiva di lettura del progetto e dei suoi risultati, ricostruendo – a partire dai risultati della ricerca sui *gendering processes* – una teoria del programma che, *ex post facto*, risalisse dai risultati rilevati ai meccanismi generati, alle pratiche, cioè, attraverso cui il programma si è rivelato capace di indurre forme di decostruzione dei *gendering processes* da cui derivano le disuguaglianze.

La ricerca mette dunque in evidenza come il carattere *women-only* dello schema di *mentoring* ne faccia una pratica capace di de-costruire l'asimmetria di genere nell'accesso alla carriera accademica. I programmi di questo tipo sono nati storicamente proprio per contrastare le asimmetrie rilevate nel sostegno dato alle ricercatrici rispetto a quello dato ai loro colleghi maschi (Chandler, 1996), nei contesti in cui la cooptazione – come accadeva in Italia sino a qualche tempo fa – o il *mentoring* – diffuso soprattutto nei paesi anglosassoni

– erano pratiche integrate nei percorsi di accesso alle carriere accademiche. Ma la focalizzazione sulla dimensione di genere va al di là del mero sostegno individuale alle singole ricercatrici, producendo un effetto non solo simbolico di marcatura e visualizzazione della dimensione di genere, negata dal contesto istituzionale come rilevante.

Perché tuttavia si inneschi il processo di de-costruzione dell'asimmetria di genere, come asse di riproduzione di diseguaglianze, è necessaria – pena il fallimento del progetto trasformativo – la condivisione di una riflessione critica sui *gendering processes* che influenzano i percorsi accademici. La *mentee* vi contribuisce stimolando nella mentore un percorso di riflessività, che va a ritroso lungo la propria biografia accademica, ma viene anche bruscamente chiamata, in una sorta di *mentoring* inverso (Marcinkus Murphy, 2012), a fare i conti con un presente in cui le condizioni di accesso alla professione sono profondamente mutate.

La reciprocità della relazione che ne deriva consente di contrastare la segregazione tra ricercatrici di età e fasi del percorso accademico diverse, la comunicazione tra le quali può invece innescare processi di accelerazione del riconoscimento dei *gendering processes* che – alcuni in maniera invariante, altri con declinazioni differenti – hanno operato nel loro percorso accademico.

Questa comunicazione de-costruisce il processo attraverso cui si crea l'illusione di imbattersi solo in prossimità dei traguardi più ambiti, nel c.d. “soffitto di cristallo”, producendo – solo ex post e nelle fasi avanzate della progressione di carriera – la consapevolezza della rilevanza della dimensione di genere, in quello che era apparso come un processo di selezione universalistico e neutrale. È così che il “soffitto di cristallo” può essere esso stesso de-costruito come una pratica linguistica e discorsiva che riproduce l'effetto che sembra invece limitarsi a descrivere (Gherardi and Poggio, 2001). La *gender-blindness* viene decostruita, così, nella sua dimensione temporale, proprio attraverso la socializzazione anticipata delle ricercatrici nelle fasi iniziali di carriera, che il *mentoring* realizza spezzando i limiti della comunicazione gerarchica che caratterizza le relazioni di supervisione e tutorato tradizionali.

Il *mentoring one-to-one* mette insieme elementi del *mentoring* strumentale, finalizzato quindi allo sviluppo di carriera delle ricercatrici, con elementi di *developmental mentoring*, dando luogo, attraverso il confronto reciproco, a una crescita di consapevolezza della rilevanza della dimensione di genere nella ricerca, che consente di individuare e riconoscere ostacoli e condizionamenti già sperimentati nel proprio percorso o percepibili, dalla propria posizione, in quello futuro. Esso consente alla *mentee* di usufruire di uno sguardo esclusivo

e privilegiato da parte della mentore, che attiva le risorse di cui dispone e le rende disponibili modellando a sua misura la relazione.

Se il carattere *women only* del *mentoring* de-costruisce l'asimmetria dei rapporti di dominio legati alla dimensione di genere, il carattere transdisciplinare del *matching* consente invece di decostruire l'asimmetria di potere, agita entro gli ambiti disciplinari, che si manifesta attraverso le gerarchie accademiche. È una asimmetria che risente delle tensioni collegate ai mutamenti in atto nella regolazione del campo accademico, con modalità variabili all'interno dei vari campi disciplinari. Il *mentoring* classico è esso stesso una relazione asimmetrica in cui le differenze di ruolo possono essere giocate anche a svantaggio del soggetto più debole (Elmes and Smith, 2006): la dimensione transdisciplinare rende quella asimmetria irrilevante, dal punto di vista del campo disciplinare nel quale essa diventa, insieme e inestricabilmente, assunzione di responsabilità diretta, rispetto al percorso scientifico e di carriera altrui, e strumento di potere. La transdisciplinarietà del *matching* tra mentori e *mentee* consente di sottrarre la relazione a queste tensioni, riducendo il possibile innesco di meccanismi del tipo del "doppio legame", in cui lo sviluppo e l'autonomia scientifica della *mentee* possono essere al tempo stesso, in forma ambivalente, pretese e sanzionate. La relazione di *mentoring* giocata su di un terreno esterno all'ambito disciplinare di pertinenza favorisce una maggiore distanza dai contesti di azione consueti, consentendo uno sguardo più distaccato e una riflessività più libera dalle dinamiche in cui l'agire è routinariamente inserito, favorendo un dialogo, tra mentore e *mentee*, quanto più possibile libero da interferenze legate alla condivisione del lavoro quotidiano, e non sovrapponibile alla supervisione o al tutorato. Affiancare ricercatrici di settori disciplinari diversi, e soprattutto che non afferiscano allo stesso dipartimento, diminuisce il rischio di possibili conflitti di interesse, che potrebbero sorgere nella relazione di *mentoring*, e ne favorisce l'interpretazione come di una "stanza tutta per se", ovvero uno spazio dedicato a se stesse per un confronto mirato e aperto, ma, allo stesso tempo, sicuro e confidenziale.

Il risultato ulteriore, che si rende possibile, è decostruire i *gendering processes* riprodotti attraverso la segregazione disciplinare che, all'interno dello stesso Ateneo, frammenta le esperienze delle ricercatrici in sottosistemi che non comunicano tra loro. Attraverso il confronto ravvicinato con le colleghe di altri ambiti disciplinari, diventa invece possibile percepire la specificità "locale" (e, quindi, la contingenza) dei meccanismi di genere che caratterizzano il proprio microcosmo, scardinando le basi sui cui si innescano i processi di differenziazione e distanziamento tra le stesse ricercatrici (Rhoton, 2009).

Consente, tra l'altro, di far emergere, attraverso il confronto tra ambiti disciplinari caratterizzati da una diversa composizione di genere, quanto giochi la segregazione orizzontale, tra le discipline ed entro le discipline, nella diversa declinazione dei processi che producono e riproducono le diseguaglianze di genere nell'accademia e nella ricerca.

Disegnare i labirinti di genere nell'accademia e nella ricerca, nella loro variabilità e dinamicità, è dunque obiettivo strategico per muoversi entro di essi con abilità e cognizione e contribuire a ridefinirli e rinegoziarne gli effetti distorsivi. Rendere visibili queste mappe significa contribuire a innalzare nelle istituzioni il livello di consapevolezza sulle questioni di genere nella scienza, fornire a chi attraversa il labirinto la chiave per accedere agli strumenti utili ad attraversarlo e, nello stesso tempo, creare l'opportunità per l'innescamento di processi di trasformazione delle strutture in direzione di una maggiore *gender equity*.

Appendice A

Genere e precariato nella ricerca: un focus sui dati della Federico II

di Antonella Liccardo

Genere e precariato nella ricerca: un focus sui dati della Federico II

La presente sezione intende documentare l'inizio della carriera scientifica delle giovani e dei giovani ricercatori dell'Ateneo Fridericiano, e in particolare la transizione tra la fase dell'alta formazione e l'ingresso nella carriera accademica. A tale scopo vengono analizzati tutti i dati disponibili su questo comparto dell'accademia, che tuttavia è il più difficile da monitorare a causa di una sistematica carenza o incompletezza di dati. Il problema prescinde in parte dalla specifica base di dati adoperata per la redazione delle statistiche ed è un fenomeno piuttosto comune a tutti gli Atenei, non esistendo una mappatura esaustiva e un monitoraggio sistematico della molteplicità di contratti e posizioni post-laurea, inclusi quelli finanziati da altri enti o nell'ambito di progetti speciali, in essere presso gli Atenei italiani.

Nello specifico, le basi di dati da cui attingiamo per la presente analisi sono:

Il sistema di *data warehouse* della Federico II ospitato presso le banche dati del CINECA.

- La banca dati del MIUR (<http://statistica.miur.it/>)
- La banca dati del CINECA (<http://cercauniversita.cineca.it/>)
- Il rapporto She Figures 2015 per la comparazione con i dati EU

- La banca dati ALMALAUREA (<http://www.almalaurea.it/>)
- La banca dati EUORSTAT (http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/it#Tassi_di_occupazione_second)

Il *data warehouse* è un database nel quale le fonti autoritative locali (GEDAS – Base di dati Studenti; CSA – Base di dati personale; CO – Base di dati Finanza) riversano i dati relativi al personale, agli studenti e alla didattica, con frequenza mensile. Il sistema può essere interrogato tramite un apposito software per produrre la reportistica desiderata. La scelta di adoperare fonti autoritative locali consente di aderire a modalità di classificazione delle informazioni più aderenti e funzionali alla descrizione del contesto locale, piuttosto che ad esigenze di omogeneizzazione a livello nazionale, proprie del database ministeriale del MIUR. Inoltre la base di dati locali contiene è molto più ricca di informazioni, con dettagli anagrafici e sulla carriera universitaria degli studenti, rispetto a quelli accessibili liberamente sulle altre banche dati. Di contro, gli svantaggi consistono in alcuni difetti di categorizzazione all'atto dell'inserimento dei dati, che si ripercuotono anche sulla reportistica; in possibili discordanze dovute a ritardi di trasmissione dei dati tra le fonti locali e il CINECA; e, soprattutto, nella mancanza di alcuni dati strategici, tra cui proprio alcuni dati cruciali per la formazione post-laurea. Va infatti considerato che gli studenti dei corsi di formazione di terzo livello, inquadrati nell'ambito del *data warehouse* d'Ateneo, sono solo coloro che hanno una posizione post-laurea retribuita (e.g. scuole di specializzazione con contratto, borse di dottorato, assegni di ricerca etc.), ma non quelli che frequentano corsi non retribuiti (e.g. dottorato senza assegno, scuole di specializzazione non medica, etc.) che non possono essere pertanto monitorati in questo contesto. Inoltre, l'inquadramento della popolazione studentesca dei corsi post-laurea retribuiti come personale esterno fa sì che la temporizzazione dei corsi di formazione post-laurea avvenga in anni solari e non in anni accademici, come sarebbe invece più opportuno per i corsi di dottorato e le scuole di specializzazione. Inoltre i dati sulle specializzazioni e sui contratti di collaborazione non recano alcuna specificazione circa la scuola/afferenza organizzativa/sede di lavoro presso cui sono incardinati, rendendo impossibile fare una analisi per area disciplinare.

Di contro la banca dati del MIUR contiene poche informazioni accessibili pubblicamente tramite la piattaforma online. In particolare sono disponibili i dati disaggregati per genere relativi alle consistenze numeriche del dottorato di ricerca, delle scuole di specializzazione, dei master di primo e secondo livello, dei corsi di perfezionamento e degli esami per l'abilitazione all'esercizio delle professioni. Tuttavia non è possibile realizzare autonomamente alcuna

reportistica ed incrociare tali dati con altre variabili. L'uso dei dati MIUR nel presente documento è dunque limitato alla comparazione con il dato italiano

La banca dati del CINECA, invece, contiene informazioni nominali sui ricercatori RTD di tipo A e B che forniscono un utile complemento a quelle derivate con il sistema di data warehouse.

Il rapporto She Figures 2015, contiene infine elaborazioni che consentono il raffronto tra i dati italiani e quelli europei. Tuttavia essi si riferiscono ad un arco temporale che si ferma al 2012, dunque precedente a quello disponibile sulle altre banche dati.

Il ricorso a banche dati diverse, benché necessario a colmare l'incompletezza delle informazioni disponibili sulle singole basi di dati, spesso crea problemi di raffronto, non essendo univoco il protocollo di raccolta dati, o la definizione stessa di alcune variabili. Sarebbe auspicabile quindi una completa riorganizzazione dei dati sulla formazione post-laurea, affinché questa fase, fondamentale nel passaggio tra la carriera universitaria e quella accademica, possa essere efficacemente monitorata, in modo da evidenziarne le criticità e definire interventi adeguati al superamento delle criticità medesime.

Dalla laurea all'ingresso nel mondo accademico

Dal conseguimento della laurea magistrale, il percorso degli studenti interessati a intraprendere la carriera accademica prevede una serie di passaggi obbligati, il primo dei quali è il dottorato di ricerca e/o la scuola di specializzazione, come nel caso della carriera in ambito medico. Al conseguimento del titolo di dottore di ricerca fanno tipicamente seguito un certo numero di anni di assegni di ricerca post-doc e/o contratti. Spesso in questa fase i giovani ricercatori si spostano in altri atenei italiani o anche all'estero, in modo da arricchire il proprio bagaglio scientifico e la propria rete di collaborazioni.

Naturalmente i flussi verso altri atenei o verso università straniere sono estremamente difficili da monitorare, se non attraverso strumenti come questionari ed interviste.

Alcune informazioni interessanti sull'internazionalizzazione delle prime fasi della carriera scientifica possono essere ricavate dal rapporto sulla mobilità dei giovani ricercatori pubblicati in She Figures 2015. Tali dati mostrano che le giovani ricercatrici precarie italiane hanno una mobilità nettamente superiore a quella dei colleghi maschi nelle primissime fasi della carriera scientifica, come mostrato dal grafico in figura in cui il dato riportato corrisponde alla differen-

za tra la percentuale di uomini all'estero sul totale dei giovani ricercatori e la corrispondente percentuale di donne, che per l'Italia è pari a - 16.9%. I numeri cambiano drasticamente se si considera invece lo stesso tipo di indicatore nella fase di carriera successiva al conseguimento del Dottorato di ricerca, dove il rapporto si inverte numericamente a favore degli uomini (+ 2.7%). In altre parole, dopo il dottorato ricerca e con il progredire degli anni, le donne risultano mediamente meno disponibili a trascorrere periodi di lavoro all'estero.

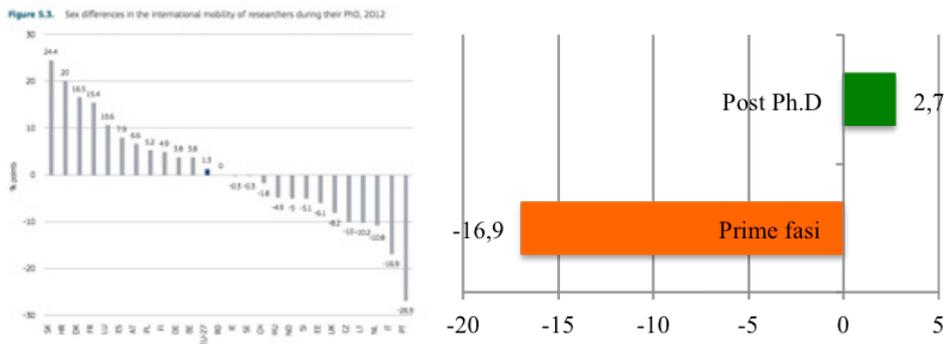


Figura A.1. Dati sulla mobilità delle ricercatrici italiane – She Figures 2015

Tali dati si riferiscono al contesto nazionale. Non esiste tuttavia una banca dati generale che racchiuda le informazioni relative ai flussi migratori tra i singoli atenei e dai singoli atenei verso l'estero, che sarebbe viceversa preziosa per monitorare e seguire il complesso percorso che interessa la maggior parte delle giovani e dei giovani ricercatori precari che in futuro costituiranno il personale accademico degli atenei italiani.

L'approdo alla carriera universitaria è poi costituito dalla posizione di ricercatore a tempo determinato di tipo A, e successivamente di tipo B. A partire da quest'ultima posizione, tramite il conseguimento dell'abilitazione scientifica nazionale e successivo concorso a cattedra, si accede eventualmente alla posizione permanente di professore Associato o Ordinario.

Nelle sezioni seguenti, verrà realizzato un percorso di analisi dei dati delle Federico II, e laddove possibile di comparazione con i dati italiani ed europei, attraverso queste fasi, facendo riferimento ai dati relativi alle ultime annualità disponibili in ciascuna delle banche dati adoperate.

Dottorato di ricerca

Il numero totale di studenti di dottorato della Federico II, secondo i dati MIUR relativi all'ultimo anno accademico disponibile (2014/2015), è stato di 1218 unità, con una presenza femminile pari al 56%. Tra questi, gli stranieri sono circa il 5%, di cui solo il 36% sono donne. Dunque il rapporto di genere dei flussi migratori verso la Federico II è nettamente invertito rispetto al dato interno.

Il confronto con i dati italiani mostra di contro che la percentuale di donne iscritte al dottorato di ricerca nel ateneo fridericiano, è più elevata di 5 punti percentuali rispetto al dato nazionale che, per l'A.A. 2014/2015 si assesta infatti al 51% di presenze femminili. I dati nazionali segnalano invece una presenza di stranieri pari al 13% del totale della popolazione iscritta a corsi di dottorato, con una componente femminile del 43%.

Coerentemente con i dati relativi al numero di iscritti al dottorato di ricerca, si riscontra che le studentesse che conseguono il titolo di dottore di ricerca presso la Federico II (55%) costituiscono una percentuale maggiore rispetto a quella nazionale (52%). Il confronto con i dati europei mostra una differenza significativa pari all'8% tra i dati UNINA e la percentuale media di doctoresse di ricerca in EU (ISCED 6 graduate-dati She Figures 2015). Il confronto si riferisce all'anno 2012, ossia all'ultima annualità di riferimento per il rapporto She Figures.

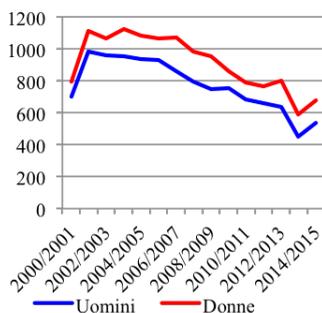
ANNO	UNINA	IT	EU
2012	55%	53%	47%
2015	55%	52%	-

**Tabella A.1. Percentuali di donne che hanno conseguito il dottorato di ricerca
– comparazione dati locali, nazionali ed europei**

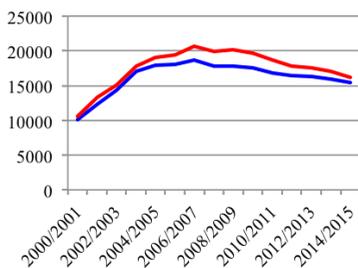
Complessivamente il numero totale di dottorande e dottorandi della Federico II si è ridotto significativamente nel corso degli ultimi 15 anni, come mostrato dal grafico in Figura A.2. Il confronto con i dati nazionali evidenzia un trend analogo ma più graduale su scala nazionale solo negli ultimi 10 anni.

Come evidenziato dall'ADI (Associazione Dottorandi Italiani) la ragione della riduzione del numero di ammessi ai corsi di dottorato negli ultimi cicli

risiede nel cambiamento della normativa e delle linee guida per l'accREDITAMENTO delle sedi e dei corsi di dottorato che introducono vincoli minimi di copertura delle borse sul totale delle posizioni bandite. In particolare su scala nazionale si è registrata una riduzione del 18% delle posizioni bandite tra il XXIX ed il XXX ciclo di dottorato e del 28% su scala locale. I dati relativi alle nuove posizioni per ciclo di dottorato della Federico II disponibili sul sito del MIUR non recano la specifica di genere e si riferiscono al totale della popolazione dottoranda, nella sua globalità. Le informazioni liberamente accessibili attraverso il sito del MIUR infatti sono poche e si limitano all'indicazione delle aree didattiche e dei macrosettori, non è tuttavia possibile accedere ad informazioni di altra natura.



(a)



(b)

Figura A.2. Serie storiche delle iscrizioni al dottorato di Ricerca della Federico II (a) e degli atenei italiani (b). Dati MIUR

La Scuola Politecnica e delle Scienze di Base (SPSB)

Dipartimento di Architettura

Dipartimento di Biologia

Dipartimento di Fisica

Dipartimento di Ingegneria Chimica, dei Materiali e della Produzione Industriale

Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile e Ambientale

Dipartimento di Ingegneria Elettrica e delle Tecnologie dell'Informazione

Dipartimento di Ingegneria Industriale

Dipartimento di Matematica e Applicazioni

Dipartimento di Scienze Chimiche

Dipartimento di Scienze della Terra, dell'Ambiente e delle Risorse

Dipartimento di Strutture per l'Ingegneria e l'Architettura

Scuola Scienze Umane e Sociali (SSUS)

Dipartimento di Economia, Management, Istituzioni

Dipartimento di Giurisprudenza

Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche

Dipartimento di Scienze Politiche

Dipartimento di Scienze Sociali

Dipartimento di Studi Umanistici

Scuola di Agraria e Medicina Veterinaria (SAMV)

Dipartimento di Agraria

Dipartimento di Medicina Veterinaria e Produzioni Animali

Scuola di Medicina e Chirurgia (SMC)

Dipartimento di Medicina Clinica e Chirurgia

Dipartimento di Medicina Molecolare e Biotecnologie Mediche

Dipartimento di Neuroscienze e Scienze Riproduttive e Odontostomatologiche

Dipartimento di Sanità Pubblica

Box 1. Le Scuole della Federico II

Viceversa l'analisi risulta più articolata utilizzando il sistema di *data warehouse* di Ateneo, sebbene questo copra soltanto la popolazione di studenti di dottorato con borsa di studio. In particolare nel 2016 il numero di studenti iscritti al dottorato di ricerca (DR) della Federico II con borsa di studio, secondo i dati riportati dal sistema di *data warehouse* di Ateneo è stato di 850 unità, con una presenza femminile pari al 54%.

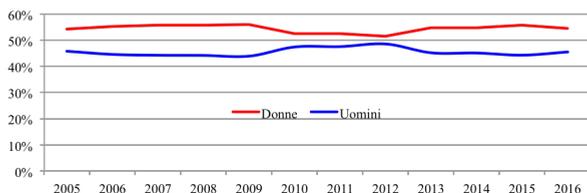


Figura A.3. Serie storica DR

L'analisi della serie storica degli studenti di dottorato di ricerca della Federico II con borsa di studio nell'ultimo decennio (Figura A.3) mostra che le donne sono sempre state lievemente più numerose rispetto agli uomini ed i rapporti di genere non hanno subito significative variazioni.

La distribuzione dei corsi di dottorato di ricerca tra le varie scuole dell'Ateneo è riportata in Figura A.4 ed evidenzia che la scuola con il maggior numero di corsi di dottorato attivi è quella della Scuola Politecnica e delle Scienze di Base (SPSB) seguita dalla Scuola delle Scienze Umane e Sociali (SSUS). L'organizzazione in Scuole della Federico II è mostrata nel Box 1.

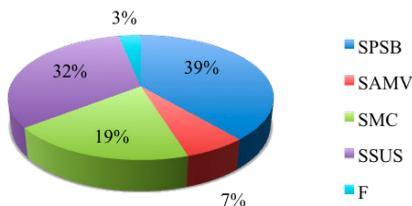


Figura.A.4. Distribuzione dei corsi di Dottorato di Ricerca tra le Scuole della Federico II

Se si considera invece la distribuzione dei dottorandi, si trova che il 44% degli studenti di dottorato sono concentrati nella Scuola Politecnica e delle Scienze di Base e il 20% nella Scuola delle Scienze Umane e Sociali. Questa circostanza segnala che il numero medio di studenti di dottorato per corso è più elevato in area scientifica (31.4 studenti per corso) che in area umanistica (18 studenti per corso).

La distribuzione per struttura organizzativa e genere del dottorato è rappresentata in Figura A.5 ed evidenzia una presenza maschile leggermente superiore solo nell’ambito della Scuola Politecnica e delle Scienze di Base.

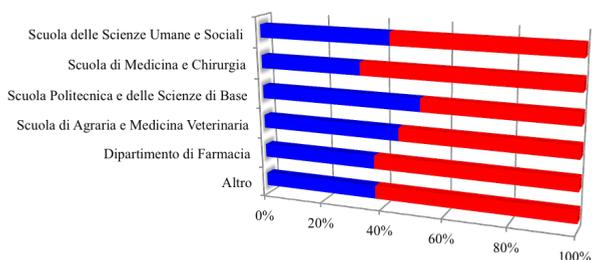


Figura A.5 Distribuzione di genere tra le Scuole della Federico II

Con la dicitura “Altro” si ci riferisce a centri interdipartimentali o interuniversitari di ricerca (e.g. CIRAM, CIRPEB, URBAN/ECO, CSEF, etc).

L’analisi separata della distribuzione di dottorande e dottorandi tra le varie Scuole è mostrata nei diagrammi a torta in Figura A.6.

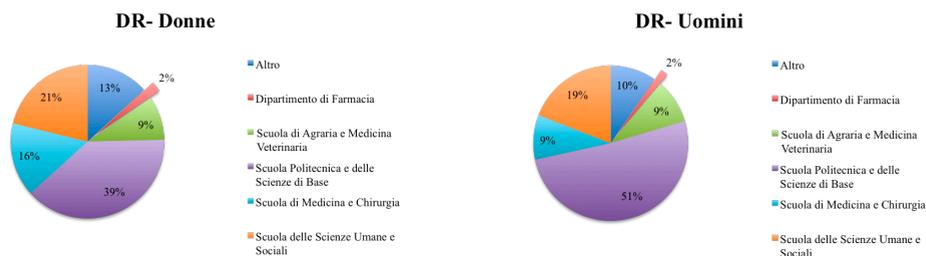
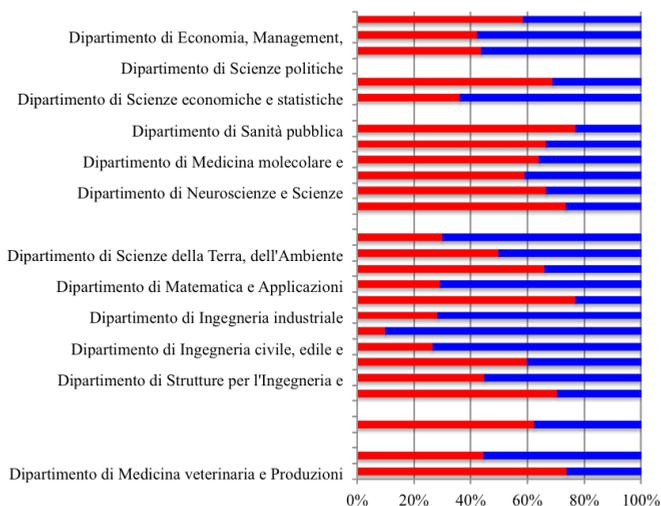


Figura A.6 Distribuzione di dottorande e dottorandi tra le Scuole della Federico II

La Scuola Politecnica e delle Scienze di Base assorbe il 51% dei dottorandi ed il 39% delle dottorande. La Scuola delle Scienze Umane e Sociali assorbe il 21% delle dottorande ed il 19% dei dottorandi, mentre il 16% delle dottorande frequenta un dottorato in Medicina e Chirurgia, contro il 9% dei dottorandi.



**Figura A.7 Distribuzione di genere dei dottorandi tra i Dipartimenti
– raggruppamento per Scuole.**

L'analisi per Dipartimenti mostra che, nell'ambito della Scuola Politecnica e delle Scienze di Base, i Dipartimenti con una predominanza maschile a livello di dottorato di ricerca sono quelli dell'area di Ingegneria. Anche la Fisica e la Matematica presentano un maggior numero di dottorandi rispetto alle dottorande. Nella Scuola delle Scienze Umane e Sociali le donne prevalgono nei dottorati di Studi Umanistici e Giurisprudenza. Nella Scuola di Medicina e Chirurgia, le donne sono più presenti in tutti i dottorati di ricerca e infine nella Scuola di Agraria e Medicina Veterinaria le dottorande sono nettamente più numerose dei dottorandi in Medicina veterinaria e meno numerose nel Dipartimento di Agraria.

La distribuzione in fasce d'età mostra che tanto per le dottorande che per i dottorandi la fascia d'età più numerosa è quella 25-29 anni, sebbene non trascurabile sia il numero di dottorandi in fascia 30-34, in particolare tra gli uomini (37%).

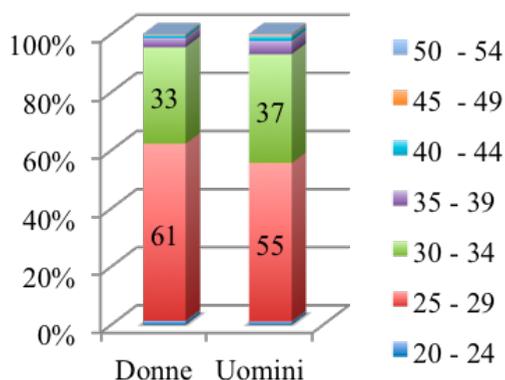
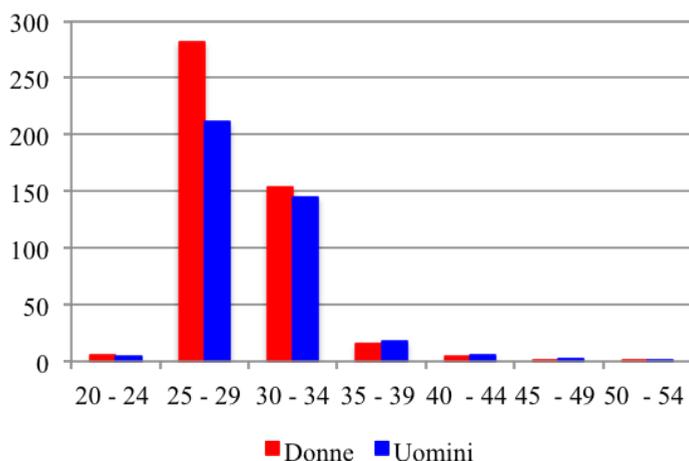


Figura A.8 Distribuzione per fasce d'età

I dati relativi alla provincia di residenza mostrano che il 62% delle dottorande ed il 70% dei dottorandi provengono dalla provincia di Napoli. A seguire, le province più rappresentate sono nell'ordine Salerno, Caserta, Avellino e Benevento, con una percentuale complessiva pari al 32% per le donne e al 22% per gli uomini. Solo il 6% delle dottorande e l'8% dei dottorandi provengono da altre regioni, mentre gli studenti di dottorato stranieri sono in numero estremamente esiguo (0.4% per le donne e 0.7% per gli uomini).

Provincia di residenza	Donne	Uomini
NAPOLI	62%	70%
ALTRE PROVINCE CAMPANE	32%	22%
ALTRE REGIONI	6%	8%

Tab.A.2 Distribuzione di dottorande e dottorandi per provincia di residenza

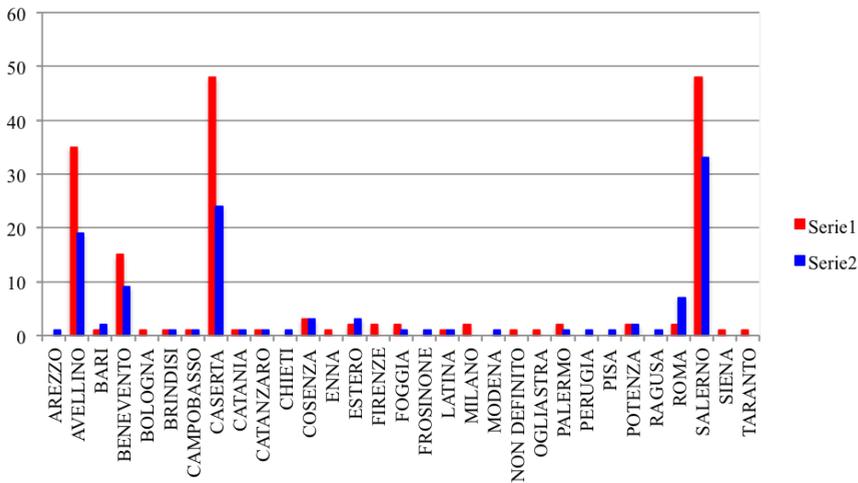


Figura A.9 Distribuzione per provincia di residenza, esclusa la provincia di Napoli

Scuole di specializzazione

Secondo i dati MIUR, gli studenti iscritti alle scuole di specializzazione nell'ultimo a.a. disponibile (2014/2015) sono stati 1621 unità, con una presenza femminile pari al 57%. Differentemente dal dottorato di ricerca, la percentuale di specializzande dell'ateneo fridericiano è più bassa rispetto a quella nazionale, che vede una presenza femminile pari al 62%. A partire dall'A.A. 2004/2005, come per il dottorato di ricerca, si è avuta una significativa riduzione del numero di specializzande e specializzandi della Federico II (Figura A.10). Lo stesso trend si registra su scala nazionale con un lieve ritardo temporale. Purtroppo

Scuole di Specializzazione Area Medica

Allergologia e immunologia clinica
Anatomia patologica
Anestesia e rianimazione e terapia intensiva
Audiologia e foniatría
Biochimica clinica
Cardiochirurgia
Chirurgia generale
Chirurgia maxillo-facciale
Chirurgia odontostomatologica
Chirurgia vascolare
Dermatologia e venerologia
Ematologia
Endocrinologia e malattie del metabolismo
Fisica Medica
Gastroenterologia
Genetica medica
Geriatría
Ginecologia ed ostetricia
Malattie dell'apparato cardiovascolare
Malattie dell'apparato respiratorio
Malattie infettive
Medicina d'emergenza-urgenza
Medicina del lavoro
Medicina dello sport
Medicina fisica e riabilitativa
Medicina interna
Medicina legale
Medicina nucleare
Microbiologia e virologia
Nefrologia
Neurochirurgia
Neurologia
Oftalmologia
Oncologia
Ortopedia e traumatologia
Otorinolaringoiatria
Patologia clinica
Pediatria
Psichiatria
Radiodiagnostica
Radioterapia
Scienza dell'alimentazione
Urologia

Scuole di Specializzazione Altre Aree:

Alimentazione animale
Beni Archeologici
Beni Architettonici e del Paesaggio
Etologia applicata e benessere animale
Farmacia ospedaliera

Box 2. Le Scuole di Specializzazione della Federico II

sulla banca dati MIUR non sono disponibili i dati della Federico II relativi alle aree disciplinari, in forma disaggregata per genere. Questa grave lacuna non consente di fare un'analisi dettagliata per aree di interesse scientifico.

Non meno lacunosi sono i dati riportati dal *data warehouse* di Ateneo, che analogamente non consentono di fare una analisi per discipline, ma di contro sono disponibili alcuni dati anagrafici di qualche rilievo.

In particolare nel 2016 il numero di specializzandi con contratto retribuito, secondo i dati riportati dal *data warehouse* di Ateneo, è stato di 1887 studenti, con una percentuale femminile pari al 57%. Le scuole di specializzazione attive nella Federico II sono indicate nel Box 2.

Come per il dottorato di ricerca, l'analisi della serie storica delle scuole di specializzazione (SP) della Federico II nell'ultimo decennio (Figura A.10) mostra che le donne sono sempre state più numerose degli uomini e che il divario tra i due generi è lievemente cresciuto negli anni.

Va tuttavia ricordato che i dati sulle scuole di specializzazione, disponibili sulla banca dati adoperata, risultano estremamente lacunosi e non specificano la ripartizione degli studenti tra le varie scuole di specializzazione.

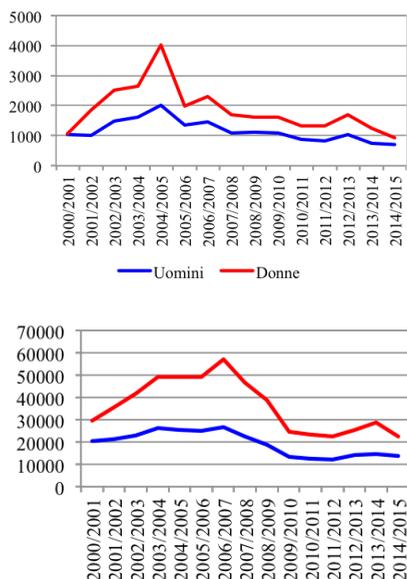


Figura A.10 Serie storica della delle specializzande e specializzandi della Federico II (sx) e dato nazionale (dx) – Dati MIUR

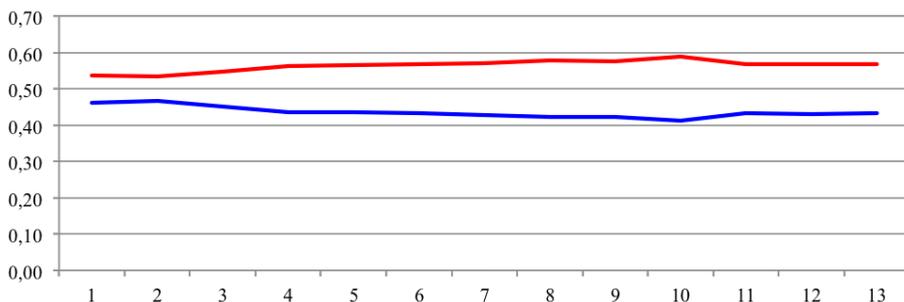


Figura A.11 Serie storica della distribuzione di genere degli specializzandi retribuiti della Federico II

La distribuzione per fasce d'età mostra una picco di popolazione piuttosto largo che va dai 25 ai 34 anni. Il 18% delle specializzande ed il 19% degli specializzandi ha età superiore a 35 anni.

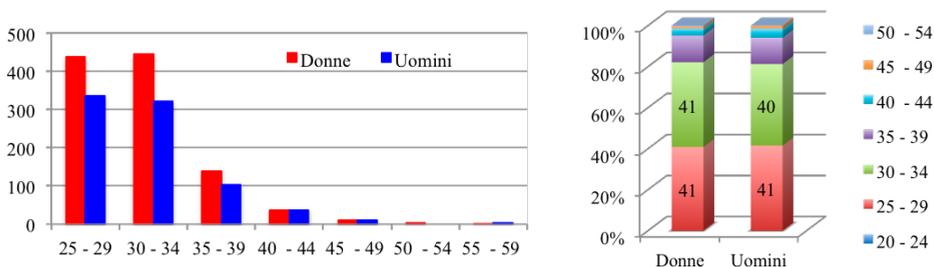


Figura A.12 Distribuzione degli specializzandi della Federico II per fascia d'età

La distribuzione per province di residenza degli specializzandi mostra infine che il 50% delle specializzande risiede nella provincia di Napoli, il 32% nelle altre province campane ed il restante 18% proviene da altre regioni. Per gli uomini tali percentuali sono rispettivamente pari a 56% (NA), 28% (altre province campane) e 16% (altre regioni).

Provincia di residenza	Donne	Uomini
NAPOLI	50%	56%
ALTRE PROVINCE CAMPANE	32%	28%
ALTRE REGIONI	18%	16%

Tabella A.3 Distribuzione di specializzandee specializzandi per provincia di residenza

Assegni di ricerca, borse di studio e contratti

La banca dati MIUR non fornisce dati su assegni di ricerca e contratti. Pertanto, per questa categoria, si fa riferimento esclusivamente al sistema *data warehouse* di Ateneo.

Il numero di assegni di ricerca (AR) attivi nel 2016, secondo quanto riportato nel sistema di *data warehouse* di Ateneo è stato di 311 unità, con una percentuale di assegniste pari al 51%. Il 42.5% degli assegni di ricerca sono attivi presso la Scuola Politecnica e delle Scienze di Base.

L'analisi della distribuzione per genere e Scuola in Figura A.13 mostra dati sovrapponibili a quelli relativi al dottorato di ricerca.

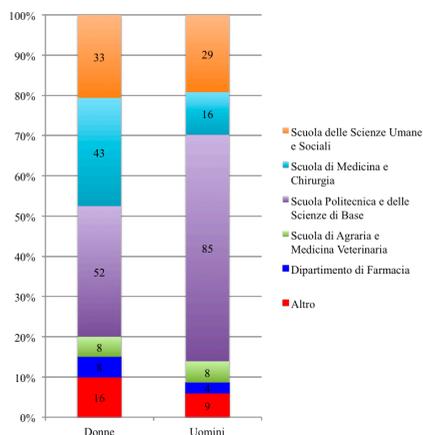


Figura A.13 Distribuzione del numero di assegniste e di assegnisti di ricerca tra le Scuole della Federico II

Sia per gli uomini che per le donne la percentuale più elevata di AR afferisce alla Scuola Politecnica e delle Scienze di Base, ma la distribuzione complessiva appare più sbilanciata verso le discipline di tale area se si guarda agli assegni fruiti da ricercatori maschi. Il peso femminile sugli assegni fruiti presso la Scuola di Medicina e Chirurgia, il Dipartimento di Farmacia e la Scuola delle Scienze Umane e Sociali è circa il doppio di quello maschile.

Il dettaglio della distribuzione di genere degli assegnisti di ricerca nel 2014 per Dipartimenti è mostrato nella Figura A.14.

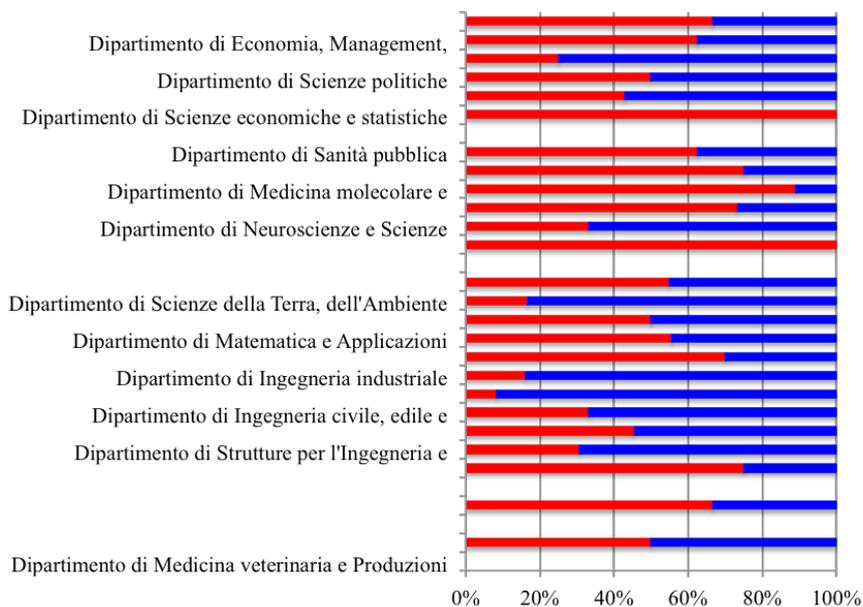


Figura A.14 Distribuzione di genere degli assegnisti tra i Dipartimenti

L'evoluzione temporale della distribuzione degli assegnisti di ricerca tra genere maschile e femminile è mostrata in Figura A.15. A partire dal 2007, il numero delle assegniste di ricerca è stato più elevato di quello dei colleghi maschi, sebbene la distribuzione sia andata bilanciandosi negli ultimi anni sino al raggiungimento della parità numerica nel corso degli ultimi due anni.

Nel corso della finestra temporale analizzata, si registra un trend di crescita del numero di assegni complessivo, con un picco localizzato negli anni 2012-2013 (dato non riscontrabile in figura).

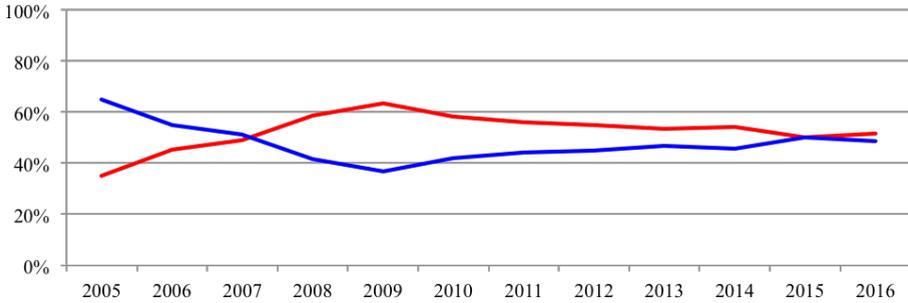


Figura A.15 Serie storica della distribuzione di genere degli assegnisti di ricerca

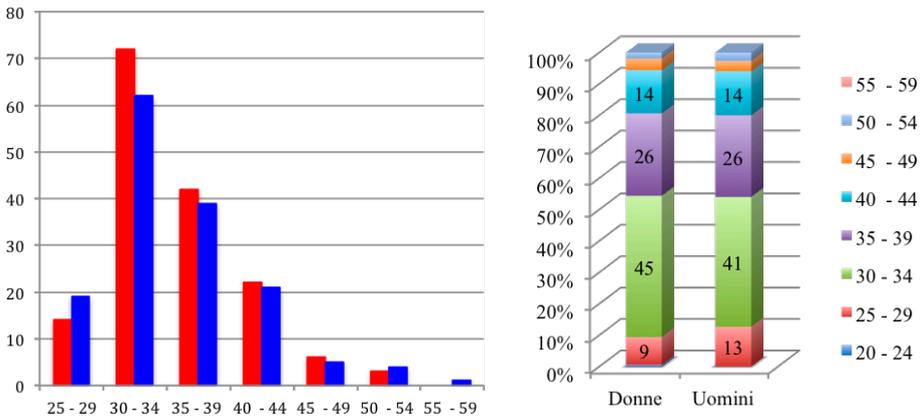


Figura A.16. Distribuzione in fasce d'età degli assegnisti di ricerca

La distribuzione per fasce d'età mostra una picco nella fascia 30-34 anni, sebbene non sia trascurabile il numero di assegnisti over 35 ed over 40. La

distribuzione è assolutamente affine per uomini e per donne. Solo nella fascia d'età più giovane prevalgono gli uomini. I dati relativi alla provincia di residenza sono riportati in tabella

Provincia di residenza	Donne	Uomini
NAPOLI	64%	56%
ALTRE PROVINCE CAMPANE	25%	24%
ALTRE REGIONI	11%	20%

Tabella A.4 Distribuzione per provincia di residenza

Contratti CC e supplenze di docenza

Nel 2016 il numero di contratti di collaborazione coordinata e continuativa (CC) attribuiti dalla Federico II, secondo il sistema di *data warehouse* di Ateneo, sono stati in tutto 370 con una percentuale femminile pari al 49%. Da osservare che i contratti CC includono non solo contratti di ricerca ma anche una piccola parte di contratti per attività di tipo amministrativo.

Come per le scuole di specializzazione, la distribuzione tra Dipartimenti presenta dei difetti di categorizzazione sul *data warehouse*. L'analisi storica dei contratti CC è mostrata in Figura A.17 Si apprezza una parità tra i due generi nell'ultima annualità.

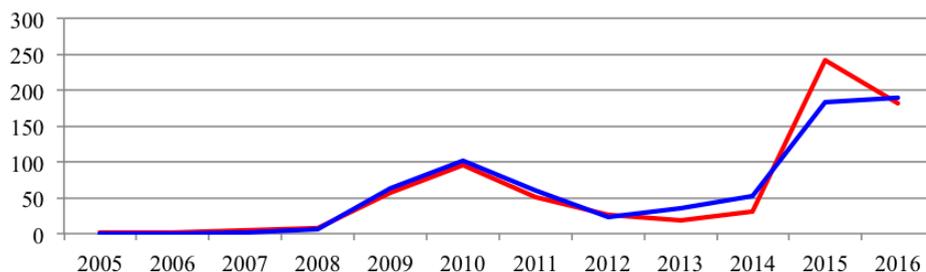


Figura A.17 Serie storica della distribuzione di genere dei contratti CC

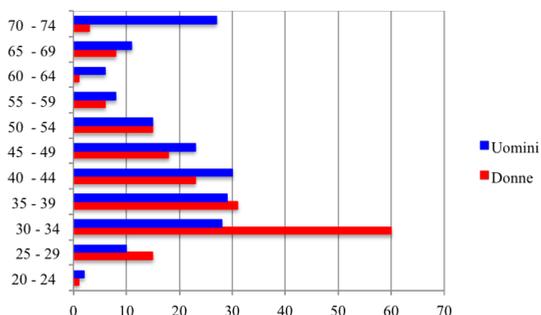


Figura A.18. Distribuzione per fasce d'età

Il personale con contratto CC è molto più distribuito sulle fasce d'età, con numeri importanti anche tra gli over 50. Dunque questa categoria non è da intendersi riferita ai giovani ricercatori, sebbene ne includa una parte.

Differentemente dalle altre tipologie di contratto, la serie storica dei Supplenti Docenti (SD) in Figura A.18 mostra un trend di forte decrescita nell'arco della finestra temporale analizzata, con una significativa prevalenza maschile, nel primo quinquennio, ed un avvicinamento delle curve, nell'ultimo. La riduzione complessiva dei contratti SD è conseguenza diretta del massiccio taglio delle risorse alle Università avvenuto negli ultimi 15 anni, dei crescenti vincoli ministeriali in termini di copertura degli insegnamenti con docenti strutturati richiesti dai c.d. "requisiti minimi" per l'accreditamento dei corsi di studio e, più di recente, dalla corposa immissione in ruolo di docenti nel 2014.

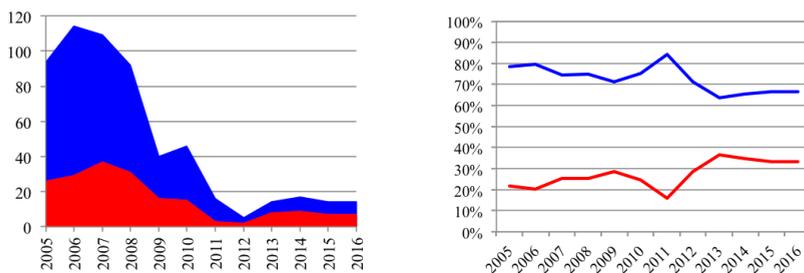


Figura A.19. Serie storica della distribuzione di genere dei contratti SD
(sx: numeri assoluti; dx: percentuali relative)

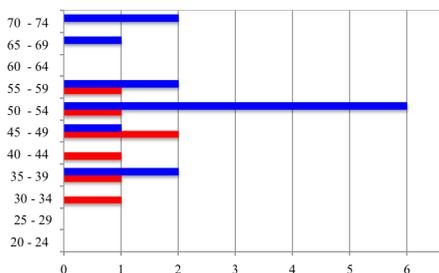


Figura A.20. Distribuzione per fasce d'età dei contratti SD

Il grafico evidenzia chiaramente che le posizioni SD sono riferite a contratti di persone non più in giovane età, e solo 4 posizioni si riferiscono a personale al di sotto dei 40 anni.

Ricercatori RTD

A partire dall'istituzione della figura del ricercatore a tempo determinato, il numero di ricercatori RTD della Federico II è cresciuto in modo significativo. I grafici di sotto riportano le serie storiche per i ricercatori RTD di tipo A e di tipo B, da cui si evince che le donne sono stabilmente in numero minoritario rispetto agli uomini nella categoria di tipo A, e nella categoria di tipo B, che prelude ad una posizione permanente, si apprezza un aumento della divergenza tra le due curve a sfavore delle donne, nonostante la brevità del periodo analizzato.

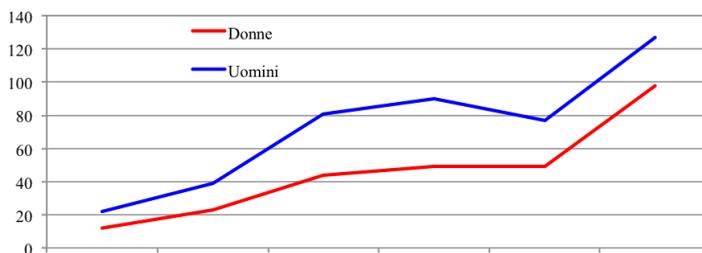


Figura A.21. Serie Storica RTD A della Federico II

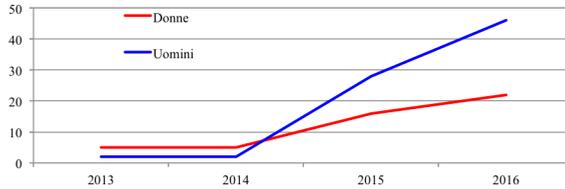


Figura A.23 Serie Storica RTD B della Federico II

Gli ultimi dati disponibili sui ricercatori RTD della Federico II (Dicembre 2016), riportano una popolazione di ricercatori RTD di 325 unità di cui 225 ricercatori di tipo A e 100 di tipo B.

Su questi, il numero totale di donne è pari 130 unità, mentre gli uomini sono 195.

In particolare la distribuzione per genere e tipo di contratto è sintetizzata in Tabella A.5 (numeri assoluti) e in Figura A.24 (percentuali).

	RTD A	RTD B	TOTALE
Donne	98	32	130
Uomini	127	68	195
	225	100	325

Tabella.A.5 Distribuzione disaggregata per genere delle posizioni RTD A e B

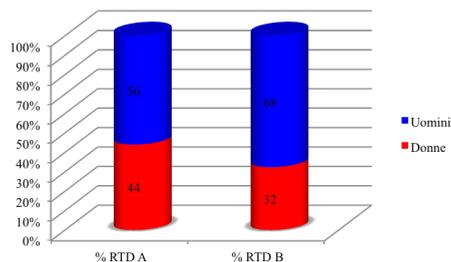


Figura A.24 Distribuzione di genere RTD A e B della Federico II

Si riscontra pertanto una riduzione di 12 punti percentuali a sfavore delle donne nel passaggio dai contratti di tipo A a quelli di tipo B.

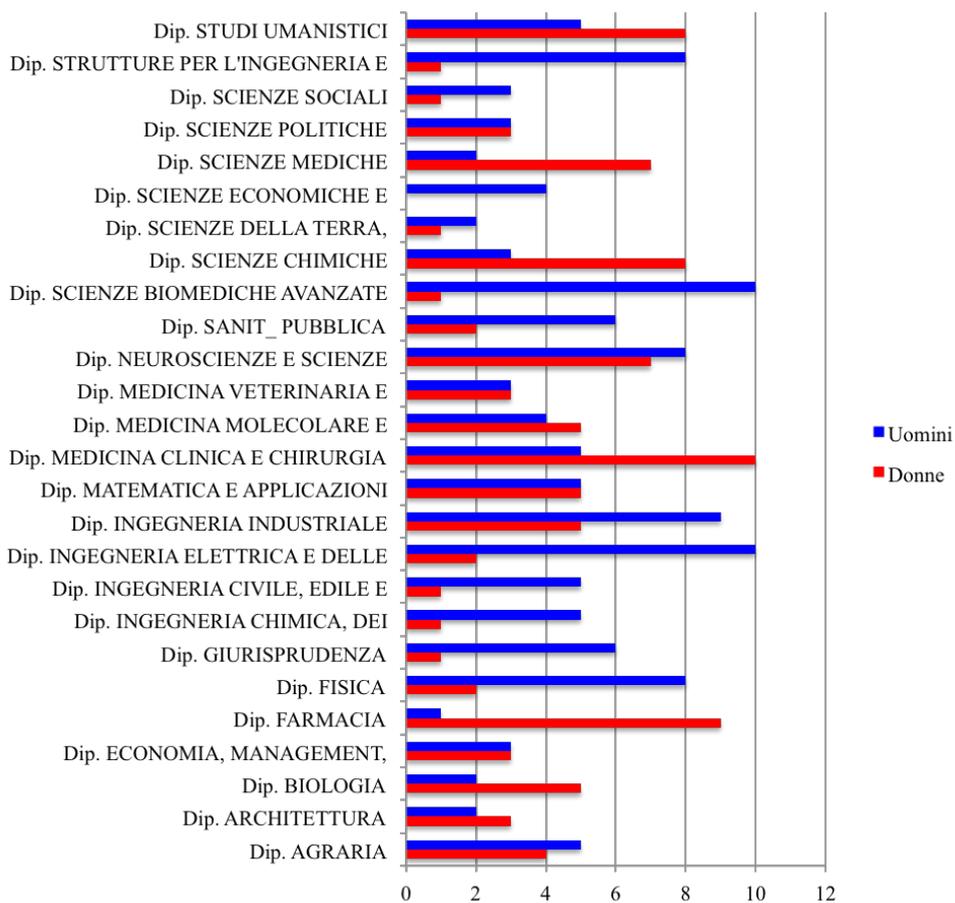


Figura A.25 Distribuzione RTD A della Federico II per Dipartimenti

Dall'analisi per dipartimenti risulta che le donne sono maggioranza tra i ricercatori di tipo A negli Studi Umanistici, in Chimica, Biologia e Farmacia e in alcuni dipartimenti del Scuola di Scienze della Vita.

Tra i ricercatori di tipo B invece le donne sono più numerose solo nei Dipartimenti di Chimica e Giurisprudenza. Va tuttavia specificato che il numero di ricercatori RTD B è tuttora piuttosto contenuto, pertanto le analisi sugli RTD B sono basati su una statistica a piccoli numeri.

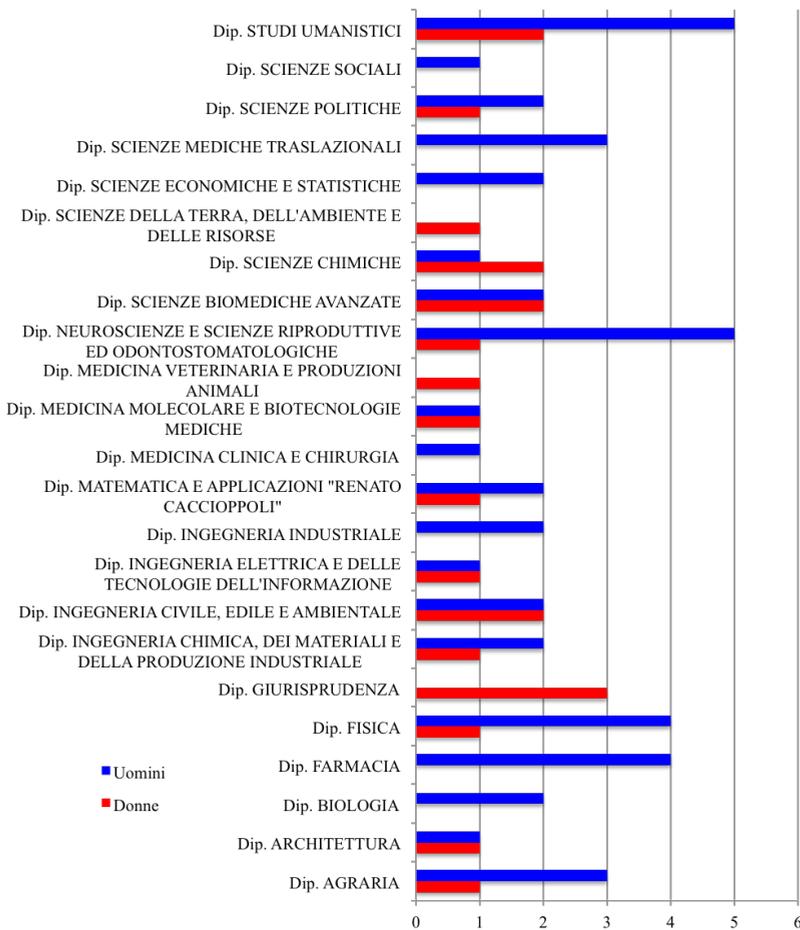


Figura A.26 Distribuzione RTD B della Federico II per dipartimenti

La distribuzione per fasce d'età mostra che la fascia più numerosa per i ricercatori RTD è quella compresa tra i 35 e 39 anni sia per uomini che per donne, con una età media femminile pari a 38.2 anni ed una maschile pari a 37.5 anni

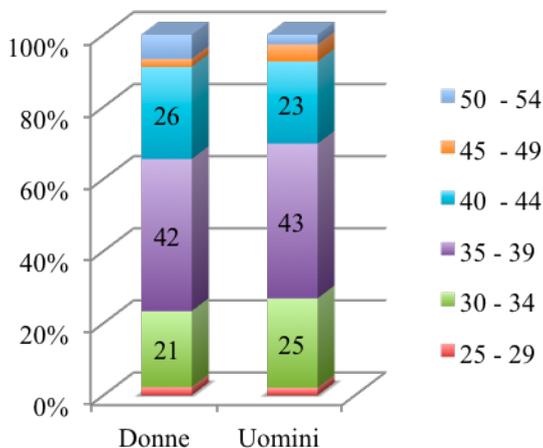
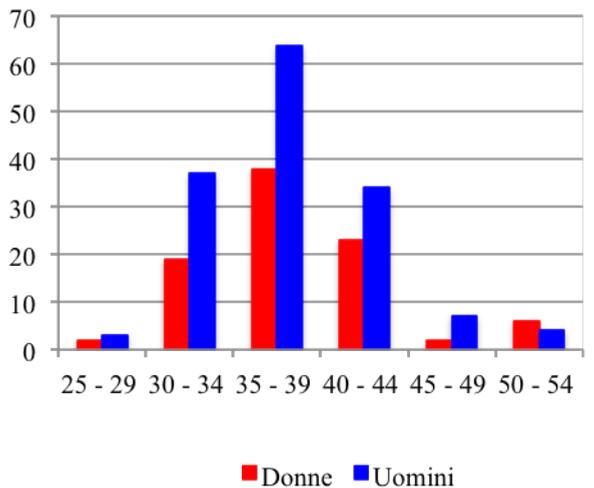


Figura A.27 Distribuzione RTD della Federico II per fasce d'età

Tra le ricercatrici RTD la percentuale over 40 è pari al 34%, mentre tra i ricercatori tale percentuale è leggermente inferiore e pari al 30%.

I dati relativi allo stato civile sono piuttosto parziali poiché tale informazione è disponibile solo per il 32% degli uomini ed il 36% delle donne. La percentuale dei ricercatori RTD che hanno dichiarato di essere coniugati è del 20% tra gli uomini e del 26% tra le donne.

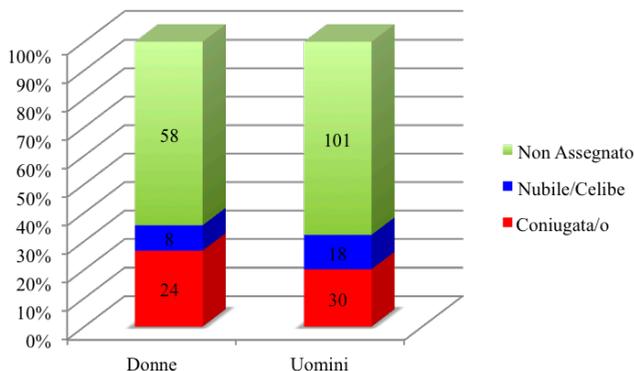


Figura A.28 Stato civile ricercatori RTD della Federico II

Il 79% delle ricercatrici RTD ed il 60% dei ricercatori RTD della Federico II risiede nella provincia di Napoli, a seguire le province di Salerno, Caserta, Avellino e Benevento, con una percentuale complessiva pari al 17% delle donne ed il 24% degli uomini. Tra i ricercatori, solo il 15% proviene da fuori regione, mentre tra le ricercatrici questa percentuale è ancora più esigua, riducendosi al 4%.

Provincia di residenza	Donne	Uomini
NAPOLI	79%	60.4%
ALTRE PROVINCE CAMPANE	17%	24.2%
ALTRE REGIONI	4%	15.4%

Tabella A.6 Distribuzione di RTD per provincia di residenza

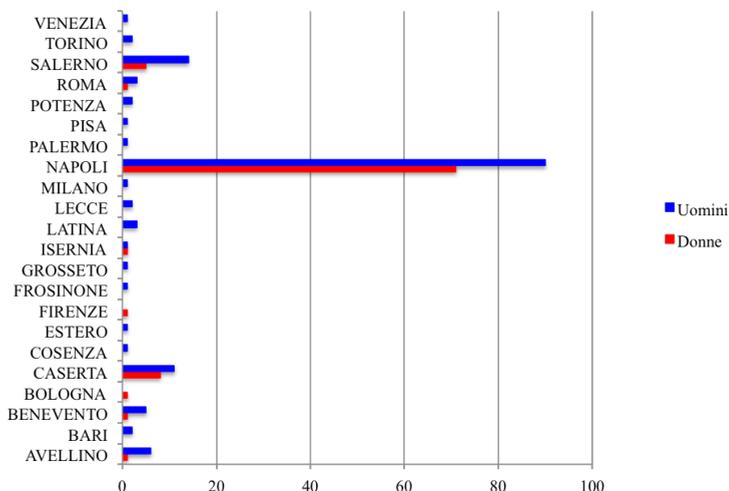


Figura A.29 Distribuzione RTD della Federico II per provincia di residenza

Retribuzioni

Nel 2014 le scuole di specializzazione hanno inciso per il 54% sul costo totale del personale esterno, seguite dal dottorato di ricerca e dagli assegni di ricerca.

In particolare, dall'analisi delle retribuzioni per tutto il personale esterno riportata in Tabella A.7 si nota che le donne hanno un'incidenza complessiva sui costi pari al 56%, coerentemente con il fatto che sono più numerose degli uomini.

RUOLO	Donne	Uomini	Totale
AR	€ 4619483	€ 4452599	€ 9072081
DR	€ 9355779	€ 7608387	€ 16964166
SP	€ 18660470	€ 13367073	€ 32027542
SD	€ 15619	€ 49682	€ 65301
CC	€ 267797	€ 272086	€ 539883
Totale	€ 32919147	€ 25749826	€ 58668974

Tabella A.7

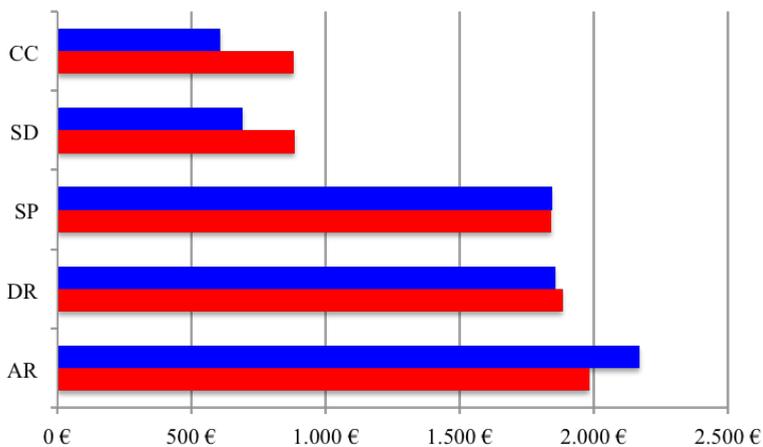


Figura A.30 Distribuzione della retribuzione media mensile per ruolo e genere

Le differenze di compenso tra uomini e donne che si evincono dalla Figura A.30 sono imputabili alle differenze di retribuzioni in diversi dipartimenti/ sedi di lavoro.

Appendice B

Le partecipanti al programma

La tabella B.1 mostra i dipartimenti delle *mentee* coinvolte. Si noti, inoltre, che la sperimentazione del programma pilota, di *mentoring* ha coinvolto anche a due ricercatrici afferenti a istituti di ricerca del CNR e a una ricercatrice straniera in visiting presso l'ateneo partenopeo.

Agraria – UNINA	1
Biochimica delle proteine – CNR	1
Biologia – UNINA	1
Scienze dell'Educazione dell'University Atatürk	1
Farmacia – UNINA	2
Fisica – UNINA	4
Ingegneria Aereospaziale – UNINA	1
Matematica – UNINA	2
Scienze Politiche – UNINA	1
Studi Umanistici – UNINA	6

Tabella B.1. Istituto e dipartimento di afferenza delle mentee

Le posizioni accademiche delle ricercatrici partecipanti, di età media di circa 34 anni, al momento di iscrizione al programma sono riportate nella tabella B.2. Di queste 20 donne nel 2014, 3 avevano un figlio, e nell'anno 2015-2016, in corrispondenza della fase conclusiva del programma, altre tre erano in stato di gravidanza.

Assegnista	10
Borsista	1
Co.co.co	1
Dottoranda	5
RTD	2
Tirocinante	1

Tabella B.2. Posizione accademica delle mentee all'inizio del programma di *mentoring*

Le tabelle B.3 e B.4 riportano invece rispettivamente posizioni accademiche e istituti di afferenza delle mentori.

Professore associato	12
Professore ordinario	8

Tabella B.3. Posizione accademica delle mentori

UNINA	12
CNR	3
UNIBO	1
UNIFE	1
INFN	1
University of Bath (UK)	1

Tabella B.4. Istituto di afferenza delle mentori

Bibliografia

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & society*, 4(2), 139-158.
- Acker, J. (1992). From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), 565-569. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2075528>
- Acker, J., Barry, K. and Esseveld, J. (1983). Objectivity and truth: Problems in doing feminist research. *Women's Studies International Forum*, 6(4), 423-435.
- Adam, H., Vincke, C. and Dubois-Shaik, F. (2016). *Gender-sensitive Mentoring programme in academia: A design process* (No. 13). GARCIA Working Papers. Retrieved from http://garciaproject.eu/wp-content/uploads/2016/10/GARCIA_working_papers_13.pdf
- Agodi, M. C. e Picardi, I. (2016). Il mentoring come progetto trasformativo della struttura di genere dell'accademia: il programma pilota di GENOVATE@UNINA. *La camera blu. Rivista di studi di genere*, (15).
- Allen, T. D. and Eby, L. T. (2007). Common bonds: An integrative view of mentoring relationships. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 397-419.
- Stacey, R. D. (2000) *Strategic Management and Organisational Dynamics: the Challenge of Complexity*. London: Routledge.
- Plsek, P. Lindberg C. and Zimmerman, B. (1997) *Some Emerging Principles for Managing in Complex Adaptive Systems* (http://www.plexusinstitute.com/edgeware/archive/think/main_filing1.html).

- Jackson, N. (2004) *Setting the Scene: A change academy perspective on change and changing*.
- Arienzo A. (2017) Il pre-ruolo universitario: ricercatori a tempo determinato, assegnisti di ricerca e altre figure a termine. In Morcellini, M., Rossi, P. e Valentini E., (Ed.), *Unibook. Per un database sull'Università*. Milano: Editore Franco Angeli, Open Access
- Barry, J., Berg, E. and Chandler, J. (2006) Academic Shape Shifting: Gender, Management and Identities in Sweden and England, *Organization* 13(2): 275–98.
- Bacchi, C. and Eveline J. (2010) *Mainstreaming politics: Gendering practices*. South Australia: The University of Adelaide Press.
- Barad, K. (1996). Meeting the universe halfway: Realism and social constructivism without contradiction. In *Feminism, science, and the philosophy of science* (pp. 161-194). Springer Netherlands.
- Barad, K. (1998). Getting real: Technoscientific practices and the materialization of reality. *Differences: A journal of feminist cultural studies*, 10(2), 87-91.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. duke university Press.
- Barad, K. (2012). On touching—The inhuman that therefore I am. *differences*, 23(3), 206-223.
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168-187.
- Bellè, E., Bozzon, R., Murgia, A., Peroni, C. and Rapetti, E. (2017). Inside/Out. Storie di precarietà nell'università italiana. *Culture del lavoro*, 4, 59-74.
- Benschop, Y. (2009). The micropolitics of gendering in networking. *Gender, Work & Organization*, 16(2), 217-237.
- Benschop, Y. and Brouns, M. (2003). Crumbling ivory towers: academic organizing and its gender effects. *Gender, Work and Organization*, 10, 194–212.
- Biancheri, R., Cervia, S. and Declich, G. (2015) *Fostering structural changes through gender equality strategies*. In *Genere. Gender, Data, Policies*. Retrieved from <http://www.ingenere.it/en/articles/fostering-structural-changes-through-gender-equality-strategies>
- Brisolara, S., Seigart, D. and Gupta, S. (Eds.). (2014). *Feminist evaluation and research: Theory and practice*. New York, NY: Guilford Publications.
- Bustelo, M. (2017). Evaluation from a gender perspective as a key element for (re) gendering the policymaking process. *Journal of Women, Politics & Policy*, 38(1), 84-101.

- Bustelo, M., Espinosa, J., Faúndez, A. and Weinstein, M. (2015). Guide to Including a Gender Perspective in VOPEs: Innovating to improve institutional capacities. *European Evaluation Society*. Retrieved April, 28, 2017.
- Calás, M., and Smircich, L., (2006). From the “women’s point of view” ten years later: Towards a feminist organization studies. In Clegg, S., Hardy, C., Lawrence, T. and Nord, W. (Eds). *The Sage Handbook of Organization Studies*, (pp. 284-346) London: Sage Publications.
- Campelli, E. (2016) *Nullius in verba. Il metodo nella rivoluzione scientifica*. Franco Angeli, Milano
- Cervia, S. and Biancheri, R. (2017) Il case study come metodologia per l’analisi del Leaky Pipeline nelle carriere accademiche. In *Prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*. A cura di Murgia A. e Poggio B. Università degli Studi di Trento. pp. 426-443 ISBN: 978-88-8443-747-1
- Chandler, C. (1996) Mentoring and women in academia: Reevaluating the traditional model, *NWSA Journal*, 8(3), 79-100.
- Chao, G. T. (2007) Mentoring and organizational socialization. In: Ragins, B. R. and Kram, K. E. (Eds), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 179–196). Los Angeles: Sage Publications.
- Cockburn, C. (1991). *In the way of women: Men’s resistance to sex equality in organizations*. New York: ILR Press.
- Cockburn, C. (1989), Equal opportunities: the short and long agenda, *Industrial Relations Journal*, Vol. 20 No. 3, pp. 213-225.
- Coin, F., Giorgi, A. and Murgia, (2017) A. *In/disciplinate: soggettività precarie nell’università italiana*. Edizione Ca’Foscari. Venezia
- Colwell, S. (1998). Mentoring, socialisation and the mentor/protege relationship. *Teaching in Higher Education*, 3(3), 313- 324.
- Corbin, J., and Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418-427.
- Dal Lago, Alessandro (a cura di) (2013). All’indice. Critica della cultura della valutazione, *AUT AUT*, (3-157), numero monografico.
- Devos, A. (2004). The project of self, the project of others: mentoring, women and the fashioning of the academic subject. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 67-80.
- Devos, A. (2005). *Mentoring, women and the construction of academic identities* (Doctoral dissertation, University of Technology, Sydney. Faculty of Education).

- Devos, A. (2008). Where enterprise and equity meet: The rise of mentoring for women in Australian universities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(2), 195-205.
- de Vries, J. A. (2010a). A realistic agenda? Women only programs as strategic interventions for building gender equitable workplaces [Ph. D. dissertation, Graduate School of Business, The University of Western Australia, Perth]. Retrieved from <http://allthesisonline.com/wp-content/uploads/2015/08/A-realistic-agenda-Women-only-programs-as-strategic-interventions-for-building-gender-equitable-workplaces.pdf>
- de Vries, J. A. (2010b). Transformative gender interventions: Linking theory and practice using the “bifocal approach”. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*. doi: 10.1108/EDI-05-2016-0041
- de Vries, Jennifer (2011). Mentoring for change. A focus on mentors and their role in advancing gender equality. Ed.: eument-net, Fribourg 2011, ISBN 978-2-9700611-2-0.
- de Vries, J. A., van den Brink, M. (2016). Transformative gender interventions. Linking theory and practice using the “bifocal approach”. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35(7/8), 429-448. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1108/EDI-05-2016-0041>
- Donina, D., Meoli, M. and Paleari, S. (2015). Higher education reform in Italy: Tightening regulation instead of steering at a distance. *Higher Education Policy*, 28(2), 215-234.
- DuBois, D.L. and Karcher, M. J. (2013). *Handbook of Youth Mentoring*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Eagly, A. H. and Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Press.
- Ely, R. J. and Meyerson, D. E. (2000). Theories of gender in organizations: A new approach to organizational analysis and change. *Research in organizational behavior*, 22, 103-151.
- Elmes, M. B., & Smith, C. H. (2006). Power, double binds, and transcendence in the mentoring relationship: A transpersonal perspective. *International Journal of learning and change*, 1(4), 484-498.
- Espinosa, J., Bustelo M. and Velasco M., (Eds.), (2016). *Evaluating Gender Structural Change. Guidelines for Evaluating Gender Equality Action Plans*. Retrieved from http://www.genovate.eu/media/genovate/docs/intconference-brusselsdocs/GENOVATE_Guidelines_for_evaluating_GEAPs.pdf.

- Essers, C. (2009) Reflections on the Narrative Approach: Dilemmas of Power, Emotions and Social Location While Constructing Life-Stories, *Organization* 16(2): 163–81.
- European Commission (2011). *Structural Change in Research Institutions: Enhancing Excellence, Gender Equality and Efficiency in Research and Innovation*. Retrived from <http://ec.europa.eu/research/sciencesociety/index.cfm?fuseaction=public.topic&id=1406>
- European Commission (2013). *Gendered Innovations. How gender analysis contributes to Research*. Retrived from http://ec.europa.eu/research/sciencesociety/document_library/pdf_06/gendered_innovations.pdf. Accessed 16th June 2014.
- European Commission (2015). *She figures 2015, 2012, 2009, 2006, 2003 - Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. Retrived from <http://ec.europa.eu/research/science-society/index.cfm?fuseaction=public.topic&id=1406>
- Ferri, D. e Murgia, A. (2017). Senza limiti, ma con passione. Senza riconoscimento, ma con ottimismo. Lavorare con un assegno di ricerca nell'università italiana. *Sociologia del lavoro*, 145, 184-201. doi:10.3280/SL2017-145011
- Fletcher, J. K. and Ragins, B. R. (2007). Stone center relational cultural theory. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, 373-399.
- Funnel, S. C. and Rogers, P. J. (2011) *Purposeful Program Theory. Effective Use of Theories of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gay, B. and Stephenson, J. (1998) The mentoring dilemma: Guidance and/or direction? *Mentoring and Tutoring*, 6(1/2), 43– 54.
- Gherardi, S. (1994). The gender we think, the gender we do in our everyday organizational lives. *Human relations*, 47(6), 591-610.
- Gherardi, S. and Poggio, B. (2001). Creating and recreating gender order in organizations. *Journal of World Business*, 36(3), 245-259.
- Gherardi, S. and Poggio, B. (2009) *Gendertelling in Organizations: Narratives from Male-dominated Environments*, Copenhagen Business School Press DK
- Katila, S. and Meriläinen, S. (2002). Metamorphosis: from 'nice girls' to 'nice bitches': resisting patriarchal articulations of professional identity. *Gender, Work & Organization*, 9(3), 336-354.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., and Strutzel, E. (1968). The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research. *Nursing research*, 17(4), 364.

- Grada, A. O., Laoire Ni, C., Linehan, C., Boylan, G. and Connolly, L. (2015). Naming the parts: A case study of a gender-equality initiative with academic women. *Gender in Management: An International Journal*, 30(5), 358-78.
- Greenhaus, J. H. and Singh, R. (2007). Mentoring and the work-family interface. In Ragins, B. R. and Kram, K. E. (Eds.) (2007) *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (519-544). Los Angeles, CA: Sage Publications
- Jarvis, C. and Macinnes, J. (2009). Maintaining or Challenging the Status Quo? Mentoring and Coaching in Context. In *Engendering Leadership: Through Research and Practice Conference*.
- Hackney, C. E. and Bock, M. (2003). Beyond mentoring: Toward an invitational academe. *Advancing Women in Leadership*, 6(1).
- Hancock, A.-M. (2007). When Multiplication Doesn't Equal Quick Addition: Examining Intersectionality as a Research Paradigm. *Perspectives on Politics*, 5(1), 63-79.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. Retrived from <http://links.jstor.org/sici?sici=0046-3663%28198823%2914%3A3%3C575%3ASKTSQI%3E2.0.CO%3B2-M>
- Haraway, D. (1991). Simians, cyborgs, and women: The reinvention of women. *London and New York: Routledge*.
- Haraway, D. (1996). Modest witness: Feminist diffractions in science studies. In Peter Galison and David J. Stump (Eds.), *The Disunity of Science: Boundaries, Contexts, and Power*, (pp. 428-442). Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. New York: Cornell University Press.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states* (Vol. 25). Harvard university press.
- Krizsan, A. and Lombardo, E. (2013). The quality of gender equality policies: A discursive approach. *European Journal of Women's Studies*, 20(1), 77-92.
- Leccardi, C. (2005). Gender, Time and Biographical Narrative. *Gender Issues and Social Science Education*, 4(2). doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v4-i2-988
- (2009) *Sociologie del tempo*, Roma-Bari: Laterza.
- Leccardi, Carmen (2013). Temporal Perspectives in De-Standardised Youth Life Course. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, K. Lenz (hrsg.), *Handbuch Übergänge* (251-269). BeltzJuventa: Weinheim..

- Leccardi, Carmen (2014). La sfida delle nuove soggettività femminili. Le giovani donne di fronte alla crisi del futuro. In M. T. Mori, A. Pescarolo, A. Scattigno, S. Soldani (a cura di), *Di generazione in generazione. Le italiane dall'Unità a oggi* (389-404) Roma: Viella.
- Le Feuvre, N. (ed.) (2015) *Contextualizing women's academic careers: Comparative perspectives on gender, care and employment regimes in seven European countries*. Trento: FP7 GARCIA Project.
- Le Feuvre, N. (2009), Exploring Women's Academic Careers in Cross-National Perspective: Lessons for Equal Opportunity Policies, *Equal Opportunities International*, 28(1): 9-23.
- Liccardo, A., Agodi, M. C., Gargano, A., Masullo, M. R., Picardi, I. e Pisanti, O. (2016). *Primo Bilancio di Genere dell'Ateneo Fridericiano*, Napoli: FedOA Press.
- Longwe, S. H. (1997). The evaporation of gender policies in the patriarchal cooking pot. *Development in practice*, 7(2), 148-156.
- Lorber, J. (2005). *Gender inequality, feminist theories and politics*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Lorber, J. and Farrell, S. A. (Eds.) (1991). *The social construction of gender* (pp. 309-321). Newbury Park, CA: Sage.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of women in culture and society*, 30(3), 1771-1800.
- Mazzeo Rinaldi, F. (2012). *Il monitoraggio per la valutazione: concetti, metodi, strumenti* (Vol. 15). Franco Angeli. Milano. Italy
- McKeen, C. A. and Bujaki, M. L. (2007) Gender and mentoring. In: Ragins, B. R. and Kram, K. E. (Eds), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, (pp. 197-222). Los Angeles: SAGE Publications
- Marcinkus Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573.
- Naldini, M. (2016). Diventare genitori tra divisioni e condivisioni. *Il Mulino*, 65(3), 485-492.
- Nicolini, D., Gherardi, S. and Yanow, D. (eds.), (2003) *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. Armonk, NY: ME Sharpe.
- Nowotny, H. (1988) From the Future to the Extended Present: Time in Social Systems, in G. Kirsch et al. (eds.), *The Formulation of Time Preferences in a Multidisciplinary Perspective* (pp. 17-31). Aldershot: Gower House
- (1994) *Time. The Modern and Postmodern Experience*, Cambridge: Polity Press.

- O' Grada, A., C. Ni Laoire, G. Boylan et al. (2012) Through the Glass Ceiling. Career Progression Programme and Strategy for Female Academic and Researchers,
<https://www.ucc.ie/en/media/research/iss21/GlassCeilingFinalOctober2012.pdf>
- Palomba, R. (2013). Sognando parità. *Ponte alle Grazie, Milano*, 49.
- Pawson, Ray (2004). *Mentoring relationships: An explanatory review*. London: ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice.
- Pawson, R. and Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.
- Picardi, I. (2015) Per una dimensione di genere nella valutazione ricerca [Promotion of gender dimension in research evaluation]. In Avveduto, S., Paciello, M. L., Arrigoni, T., Mangia, C. e Martinelli, L. (a cura di.), *Scienza, genere e società. Prospettive di genere in una società che si evolve*, (pp. 51-58). Roma: CNR-IRPPS e-Publishing. doi 10.14600-1/43/978-88-98822-08-9
- Picardi, I. *Through the glass labyrinth of science: mapping gendering processes in academia*. [Tesi di Dottorato del Corso Mind, Gender Language, Università di Napoli Federico II], in preparazione.
- Poggio, B. (2006) Editorial: Outline of a Theory of Gender Practices. *Gender, Work & Organization*, 13(3), 225-233.
- Ragins, B. R. (1996) Jumping the hurdles: barriers to mentoring for women in organizations, *Leadership & Organization Development Journal*, 17(3), 37-41. Retrived from <https://doi.org/10.1108/01437739610116984>
- Ragins, B. R. (1999). Gender and mentoring relationships: A review and research agenda for the next decade. In Powell, G. N. (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 347-370). Retrived from [template bindings={ }http://dx.doi.org/10.4135/9781452231365.n18](http://dx.doi.org/10.4135/9781452231365.n18)
- Ragins, B. R. and Kram, K. E. (Eds.) (2007) *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Retrived from https://www.researchgate.net/publication/255662364_The_Handbook_of_Mentoring_at_Work
- Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2007). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*, 91-116.
- Rhoton, L. A. (2009). *Practicing gender or practicing science? Gender practices of women scientists*. [Graduate Theses and Dissertations. Iowa State University]
- Schiebinger, L. (1999). Gender studies of STS: A look toward the future. *Science, Technology and Society*, 4(1), 95-106.

- Schiebinger, L., and Schraudner, M. (2011). Interdisciplinary Approaches to Achieving Gendered Innovations in Science, Medicine, and Engineering. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(2), 154-167.
- Shapin, S. and Schaffer, S. (1985) *Leviathan and the Air-Pump: Hobbes, Boyle, and The Experimental Life*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey
- Shields, S. A. (2008). Gender: An Intersectionality Perspective. *Sex Roles*, 59(5-6), 301-11.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos' è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Toscano, E., Coin, F., Giancola, O., Grünig, B., Vitucci, F., Riccio, C. (2014). Ricerarsi-Indagine sui percorsi di vita e lavoro del precariato universitario.
- Van den Brink, M. and Benschop, Y. (2012a). Gender practices in the construction of academic excellence: sheep with five legs. *Organization*, 19, 507-24.
- Van den Brink, M. and Benschop, Y. (2012b). Slaying the seven-headed dragon; the quest for gender change. *Gender, Work & Organization*, 19, 71-92.
- Van den Brink, M., Benschop, Y. (2014). Gender in academic networking: The role of gatekeepers in professorial recruitment. *Journal of Management Studies*, 51(3), 460-492.
- Van den Brink, M., and Stobbe, L. (2009). Doing gender in academic education: The paradox of visibility. *Gender, Work & Organization*, 16(4), 451-470.
- Viesti, G. (2016). Il declino del sistema universitario italiano. *Fondazione Res, Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*. Roma: Donzelli.
- West, C. and Zimmerman, D. (2009). Accounting for doing gender. *Gender and Society*, 23(1), 112-122. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20676758>
- (1987) 'Doing gender'. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- Wright, T. (2016). Women's Experience of Workplace Interactions in Male-Dominated Work: The Intersections of Gender, Sexuality and Occupational Group. *Gender, Work & Organization*, 23(3), 348-362.
- Zachary, L. J. (2000) *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

Il volume è un contributo originale al dibattito sugli interventi a favore della parità di genere nell'Università e nella ricerca. Presenta i risultati della ricerca-azione condotta, insieme alla sperimentazione del programma pilota di *mentoring*, nell'ambito del progetto europeo GENOVATE@UNINA. Ponendosi in interlocuzione con le ricerche europee più recenti – sviluppate entro la cornice culturale e il quadro di riferimento degli interventi per il cambiamento strutturale, promossi attraverso il Settimo Programma Quadro e Horizon 2020 – assume, come quadro di riferimento interpretativo, i processi di cambiamento globale che investono la regolazione del sistema scientifico-accademico. La trattazione si sviluppa seguendo un percorso lineare, che dal dibattito sulle politiche per la parità di genere conduce al disegno dello schema pilota di *mentoring* (il primo esclusivamente al femminile, nell'università italiana) e, quindi, alla ricerca che ha accompagnato il progetto nel suo percorso. L'interpretazione dei risultati, sorretta da interviste biografico-narrative sui percorsi di carriera e da *focus group* con mentori e *mentee*, rivela attraverso quali pratiche e quali processi si producono e riproducono le disuguaglianze di genere nell'accademia e nella ricerca. Con gli strumenti dell'indagine valutativa, questi risultati sono quindi messi a fuoco per ricostruire il funzionamento del *mentoring* come pratica di genere capace di de-costruire i processi che producono disuguaglianza e produrre effetti trasformativi del contesto scientifico-accademico.

Ilenia Picardi svolge attività di ricerca in Science & Technology Studies presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. Da Gennaio 2013 a Giugno 2017 è stata project manager per la Federico II del progetto GENOVATE, nell'ambito del quale ha progettato e coordinato il primo programma di *mentoring only women* per le donne nella accademia in Italia. È responsabile dell'area di ricerca Genere, Scienza e Società dell'Osservatorio di genere sull'università e la ricerca dell'Ateneo øFridericiano.



Il volume è stato realizzato con il cofinanziamento della Commissione Europea.

GENOVATE è un progetto finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Settimo Programma Quadro, Science in Society SiS 2012 2.1.1-1.