

Violetta van Veen. Lorenzo Obersnel. A.A. 2019/2020

Collegio Superiore dell'Università di Bologna.

Classe di scienze sociali.

Prime considerazioni sulla parità di genere nel Collegio Superiore dell'Università di Bologna

1. Introduzione

In questo lavoro, vogliamo concentrarci su un argomento che ci tocca da vicino: la parità di genere all'interno del Collegio Superiore, di cui facciamo parte.

Per indagare le diverse determinanti alla base di questo fenomeno, procediamo dal generale al particolare: innanzitutto, introduciamo brevemente le motivazioni per cui lo squilibrio di genere è un problema, in particolare all'interno del mondo accademico. In seguito, riportiamo le opinioni emerse da un sondaggio tra collegiali sulla percezione del problema e sulle possibili cause. Non esiste una vera e propria letteratura in merito, in particolare non per il contesto italiano. Per questo motivo, consideriamo se e in che misura le determinanti studiate come motivazioni per la minore presenza delle donne nelle materie STEM¹ possano essere applicate come cause sistemiche della scarsa presenza di studentesse nel Collegio Superiore.

Nel paragrafo successivo, ci concentriamo sulla situazione nell'Università di Bologna: possiamo affermare che ci sono meno ragazze in Collegio perché ce ne sono meno a livello di ateneo? Possiamo affermare che la disparità in Collegio sia giustificata dal fatto che le studentesse dell'Università di Bologna hanno performance accademiche peggiori?

In seguito, osserviamo come il fenomeno della discriminazione orizzontale, per cui studenti e studentesse tendono a distribuirsi in modo diverso nei diversi ambiti disciplinari, sia un fattore determinante, dal momento che non tutti i corsi di laurea dell'università sono rappresentati in Collegio. Per questo e per il paragrafo successivo abbiamo deciso di concentrarci esclusivamente sugli studenti e le studentesse in

¹ Science, Technology, Engineering and Mathematics



triennale, dal momento che l'entrata nel secondo ciclo potrebbe essere spiegata con elementi diversi.

Infine, osserviamo il ruolo del processo di ammissione di primo ciclo al Collegio Superiore nell'influenzare le proporzioni tra studenti e studentesse.

Parole chiave: università, parità di genere, merito, Scuole Superiori universitarie, segregazione orizzontale.

2. Poche studentesse: un problema?

Perché ci preoccupiamo dell'assenza delle donne? In primo luogo, il problema può essere affrontato come un problema di uguaglianza.

Usando un paradigma teorico strettamente egualitario, si potrebbe affermare che metà dei posti all'interno delle università dovrebbe essere riservato alle donne, adducendo per esempio una motivazione che da una disuguaglianza educativa possa derivare una disuguaglianza politica (Rothstein & Wilder, 2007). Usando l'approccio delle capabilities, una disuguaglianza in termini di opportunità educative è peggiore di una in termini di reddito, perché ha un impatto diretto su ciò che le persone possono fare (Saito, 2003). Infine, applicando il concetto di uguaglianza delle opportunità all'ambito della formazione universitaria, se esistono fattori diversi dal merito che frenano l'entrata delle donne nel mondo accademico e in particolare nelle Scuole d'eccellenza, è necessario agire su di essi, dal momento che frenano la circolazione delle élite.

Infatti, per quanto riguarda l'ammissione nelle Scuole d'eccellenza, entrarvi può un effetto positivo sulla carriera e sulle possibilità di mobilità sociale. Il confronto tra studenti e studentesse ugualmente capaci dal punto di vista accademico che sono entrati in un collegio di merito e quelli che non sono entrati mostra come chi è entrato abbia migliori risultati accademici e una minore tendenza al drop-out (Pflaum, Pascarella & Duby, 1985). Rinn (2004) sottolinea gli effetti benefici sulla partecipazione ad attività extracurricolari e sulle aspirazioni accademiche. Proprio per questo è necessario che questa opportunità sia accordata agli studenti e alle studentesse più meritevoli, senza disuguaglianze basate su fattori non controllabili dagli individui, come il genere o il reddito familiare. Porre uno strumento meritocratico come il Collegio Superiore senza



considerare le disuguaglianze di cui studenti e studentesse non sono responsabili rischia di trasformarlo in un mezzo che continua a premiare chi è già in una condizione avvantaggiata e che non favorisce la mobilità sociale.

In secondo luogo, sono ritenute un problema le vaste potenzialità perse della ricerca accademica per via del mancato contributo delle donne. Queste considerazioni sono generalizzabili a qualsiasi ambito, mentre una considerazione è specifica per l'ambiente accademico, e in particolare scientifico. La diversità di vedute è particolarmente importante nella scienza, dal momento che il potere sociale e politico ha un impatto sul tipo di domande che scienziati e scienziate pongono e sul modo in cui interpretano le risposte. Se a porre domande e a interpretare i risultati è sempre lo stesso tipo di persona, con caratteristiche etniche, economiche e demografiche simili, la ricerca scientifica rischia di essere più sterile di quanto potrebbe essere (Blickenstaff, 2005). Maggiore, in particolare è la probabilità di cadere nel bias in-group, la tendenza ad adottare in modo acritico le convinzioni del proprio gruppo, e di non accorgersi di questo bias (Scheepers et al., 2006).

3. La parola ai e alle collegiali

Per sondare la percezione del problema nel corpo studentesco del Collegio Superiore, abbiamo proposto un questionario online a cui hanno partecipato 45 persone, circa la metà dei e delle collegiali attualmente presenti in Collegio. Il 60% degli intervistati era di sesso maschile, il 40% di sesso femminile. Abbiamo utilizzato tale sondaggio unicamente come indicazione orientativa, senza alcuna pretesa di ottenere dei dati robusti e affidabili. Infatti è molto probabile possa presentare alcuni bias o distorsioni dei risultati, in primis dovuti al fatto che è stato direttamente proposto da noi alla comunità collegiale e senza alcun compenso in cambio della compilazione, motivo per cui ci possiamo aspettare che abbiano risposto soprattutto collegiali con una certa sensibilità verso i temi del sondaggio stesso, o che, conoscendoci personalmente, ci avrebbero offerto più volentieri parte del loro tempo.

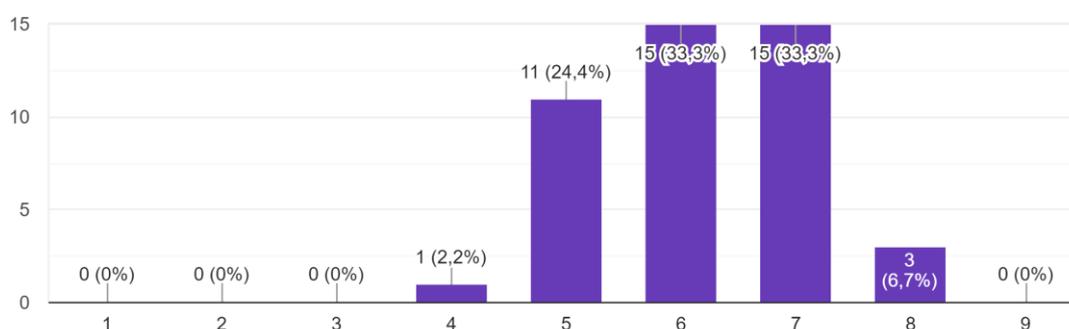
Per quanto riguarda la percezione dello squilibrio di genere tra le persone che hanno partecipato alla selezione, chiediamo di valutare su una scala da 1 a 9 se più ragazzi (9) o



più ragazze (1) abbiano partecipato alla selezione. Abbiamo volutamente scelto un numero di risposte dispari, così che chi riteneva che la distribuzione fosse uniforme potesse esprimerlo. La distribuzione delle risposte è decisamente spostata verso destra (Fig. 1), cioè verso la percezione che i ragazzi abbiano partecipato in misura maggiore: in questo senso, la sensazione comune è confermata dai dati (ad esempio, nel a.a. 2019/2020, hanno partecipato al test 96 ragazze e 136 ragazzi).

Figura 1: Ritieni che abbiano partecipato alla selezione più ragazzi o più ragazze? (Se ritieni che un numero uguale di ragazzi e ragazze abbia partecipato, metti un punteggio di 5)

45 risposte



Nel tentativo di capire quanto fosse diffusa la percezione che, ad esempio, il Collegio non fosse un ambiente per ragazze, abbiamo raccolto le opinioni sul fatto che un genere sia più adatto a vivere in Collegio dell'altro (Fig. 2). La risposta è una schiacciante maggioranza di persone che ritengono che i due generi sono ugualmente "adatti" alla vita collegiale, con solo una leggera preferenza per i ragazzi (8,9%).

Oltre al Collegio Superiore dell'Università di Bologna, in Italia esistono altre Scuole d'eccellenza con caratteristiche comparabili in termini di benefici e requisiti. Oltre alle scuole riconosciute come autonome dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (Scuola Normale Superiore a Pisa, Scuola Universitaria Superiore Sant'Anna a Pisa, IUSS a Pavia), sono numerose le Scuole d'eccellenza all'interno delle Università: Scuola di Studi Superiori "Ferdinando Rossi" di Torino, Scuola Galileiana di Studi Superiori di Padova, Scuola di Studi Superiori Giacomo Leopardi di Macerata, Scuole Superiore di Studi



Avanzati Sapienza a Roma, Istituto Superiore Universitario di Formazione Interdisciplinare di Lecce, Scuola Superiore di Catania, Scuola Superiore di Udine.

Sebbene in molte di queste scuole la percentuale di studentesse è minore di quella degli studenti, non esiste una letteratura riguardo alle specifiche possibili cause nel contesto delle Scuole di eccellenza italiane.

È possibile, invece, trovare alcune fonti sul processo di dropping-out, ovvero su studenti e studentesse che lasciano la scuola prima di terminare il percorso di studi, tra gli istituti di merito nelle università statunitensi. Il concetto di honors college è comparabile con quello di Scuola di eccellenza: in entrambi i casi, vengono offerte lezioni aggiuntive con classi ristrette, una maggiore interazione con i docenti e le docenti universitarie, la possibilità di vivere in una residenza universitaria, sebbene negli honors college non si riceva di norma una borsa di studio, ma solo una esenzione parziale o totale dalle tasse universitarie. Tuttavia, oltre a dover tenere in conto il diverso contesto nazionale, la letteratura tende a focalizzarsi sulla questione della persistenza accademica, la capacità di evitare drop-out dall'istruzione universitaria (Tinto, 1975, 1993), piuttosto che sui motivi che tengono le studentesse distanti dalle Scuole di eccellenza.

4. Quali determinanti?

Abbiamo perciò deciso di analizzare la vasta letteratura esistente sul problema della scarsa presenza femminile nelle materie STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), considerando per ciascuna delle possibili determinanti se e come si può applicare al contesto delle scuole di merito. Non abbiamo altrettanta letteratura sul motivo sul perché nell'ambito umanistico ci sia una forte prevalenza femminile tra gli iscritti e le iscritte al primo anno di triennale.

In particolare, la tassonomia delle diverse determinanti è quella di Blickenstaff (2005), che attinge da diverse materie che si sono occupate dell'argomento con diverse metodologie: psicologia, pedagogia, sociologia e filosofia della scienza. Come per qualsiasi situazione sociale complessa, nel processo di scelta di una carriera è molto difficile isolare completamente le singole variabili, perciò alcune determinanti potrebbero in parte sovrapporsi. Chiaramente, non c'è una decisione consapevole di scoraggiare l'ingresso



delle studentesse nelle Scuole d'eccellenza, ma si tratta di un effetto cumulativo di fattori diversi ma correlati.

4. 1. Differenze biologiche tra uomini e donne.

Ipotizziamo che sia effettivamente possibile valutare separatamente le abilità innate e biologiche dai condizionamenti sociali, che agiscono già nei primissimi anni di vita degli individui (ad esempio, Rheingold et al., 1959). I sostenitori della tesi sulle differenze biologiche tra uomini e donne non possono usare il test QI, dal momento che esso è stato progettato apposta per evitare di mostrare differenze in media nell'intelligenza tra uomini e donne. Alcuni psicologi, tuttavia, hanno creato test per verificare diverse aree dell'intelligenza, in particolare quella verbale, matematica, spaziale e logica. Hyde (1996) conduce una meta-analisi dei risultati di questi test e trova come la differenza tra uomini e donne in termini di capacità verbali sia irrilevante, mentre gli uomini hanno una maggiore capacità spaziale (d , differenza standard nei punteggi medi =0.45) e nelle performance matematiche ($d=0.43$).

In ambito STEM, si tratta comunque di una differenza non rilevante per spiegare il numero minore di ingegnere e matematiche (Blickenstaff, 2005). Il ragionamento ancora meno si adatta al Collegio Superiore, per il cui test non è richiesta alcuna capacità spaziale (riconoscere carte geografiche, diagrammi o figure geometriche), e le capacità matematiche richieste solo nella prova di ingresso scientifica non sono sufficienti a spiegare la diversa percentuale di studenti e studentesse.

Ovviamente, enfatizzare le differenze biologiche tra uomini e donne è un modo per spostare la discussione da un piano sociale a un piano "naturale", giustificando le differenze come innate e perciò non intraprendendo azioni a favore delle pari opportunità. Anche nel nostro piccolo sondaggio, nessun collegiale e nessuna collegiale sembra aver dato un'interpretazione biologica al termine "adatto".

4.2. Mancanza di preparazione accademica nelle donne, misurata con i test d'ingresso per l'Università.

Cole (1996) enfatizza i punti in comune nelle performance tra uomini e donne, con solo una tendenza a migliori prestazioni in ambito di scrittura per le studentesse e in ambito elettrico per gli studenti. Se la ricerca negli Stati Uniti usa i punteggi del test SAT (Cole,



1996), è possibile farlo in Italia utilizzando i dati del test d'ingresso TOLC, Test OnLine CISIA. Si tratta un test a scelta multipla creato dal Consorzio Interuniversitario Sistemi Integrati per l'Accesso, un consorzio tra atenei statali creato per snellire la procedura dei test di accesso per i corsi di studio universitari attraverso un solo test utilizzabile per diverse università italiane.

Si tratta di un test interessante, per via della sua diffusione (nel 2019, 60.668 studenti e studentesse hanno fatto il test TOLC-I, 20.829 il test TOLC-SU) e perché dall'anno scorso è parte del processo di selezione per il Collegio Superiore.

Il TOLC-SU è formato da tre parti: comprensione del testo, ragionamento logico e conoscenze acquisite negli studi (categorizzazione, identificazione, riconoscimento di relazioni semantiche). Come in Cole (1996), nel TOLC-SU si nota un leggero vantaggio complessivo per gli studenti, con in media 2 punti in più delle studentesse su un totale di 50 punti, e con una differenza media di mezzo punto in più per la parte di logica. Per quanto riguarda il TOLC-I, esso è formato da quattro parti: logica, matematica, comprensione verbale e scienze. In questo caso, i punteggi sono quasi neutri rispetto al genere, con differenze minori di un punto su 50 nelle diverse sezioni. Non sembra, perciò, che le diverse prestazioni nei test di ingresso nazionali possano essere una determinante per il fenomeno del minor numero di studentesse in Collegio.

4.3. Atteggiamento negativo delle studentesse nei confronti della scienza, dovuto anche alla mancanza di esperienze positive nell'infanzia

Weinburgh (1995) con una meta-analisi confronta i diversi studi quantitativi sull'atteggiamento di studenti e studentesse delle scuole superiori nei confronti delle diverse discipline scientifiche, e trova una leggera correlazione positiva tra l'atteggiamento e i risultati nella materia. Sull'argomento, è possibile anche fare una ricerca qualitativa come quella di Baker e Leary (1995), basata sull'intervista di studentesse delle elementari e delle medie.

In che modo si potrebbe applicare questo argomento ai Scuole d'eccellenza merito? Con l'atteggiamento nei confronti dello studio in generale, probabilmente si troverebbe che le ragazze hanno un'attitudine più positiva dei ragazzi: ad esempio, le studentesse sia a livello di scuole superiori che a livello universitario dedicano mediamente più tempo per lo studio degli studenti (Istat, 2019). Anche il Bilancio di Genere (2019) dell'Università di



Bologna sottolinea come “all’interno dell’Alma Mater e in generale nel sistema universitario italiano, la popolazione femminile tende ad investire nella formazione in misura superiore rispetto ai maschi.” A parte constatare la differenza, i motivi della differenza di impegno possono essere più efficacemente analizzati in termini di ruoli di genere.

Applicare il concetto valutando una maggiore o minore “attitudine alla competizione” tra i diversi sessi come determinante all’entrata nelle Scuole d’eccellenza potrebbe essere interessante, ma a maggior ragione è più rilevante studiare le aspettative nei confronti dei ruoli di genere in termini di competizione.

4.4. Assenza di accademiche femminili come modelli

Dal punto di vista fattuale, esiste sicuramente uno squilibrio di genere sempre più marcato man mano che si procede nella gerarchia accademica. Si tratta del fenomeno della segregazione verticale, o soffitto di cristallo, ampiamente studiato, tanto da esistere anche uno specifico Glass Ceiling Index creato dal giornale *The Economist*² e una specifica Glass Ceiling Commission creata dal Congresso Statunitense. A novembre 2020, sono solo 9 le rettrici in Italia, su un totale di 82 università. La maggior parte delle quali sono state elette in tempi recenti, così che la presenza di rettrici non abbia avuto il tempo di sedimentarsi nell’opinione pubblica italiana.

Anche quando le donne riescono effettivamente a raggiungere i gradi più alti della gerarchia accademica, esiste un problema di minore rappresentazione delle donne come studiose nei media. Bambini e bambine hanno una maggiore probabilità di vedere uomini nei ruoli di “esperti” nei media, così che per le bambine sia innanzitutto difficile immaginarsi come studiose. Stando ai dati del Global Media Monitoring Project (GMMP), che misura la rappresentazione delle donne nei media in 114 nazioni, le donne erano il soggetto della narrazione solo in un quarto dei casi, e tra le persone chiamate a parlare come esperte, quelle di sesso femminile solo il 19% (GMMP, 2015).

² <https://www.economist.com/graphic-detail/2019/03/08/the-glass-ceiling-index>



Functions of female news subjects. 2005-2015. (see Tabl

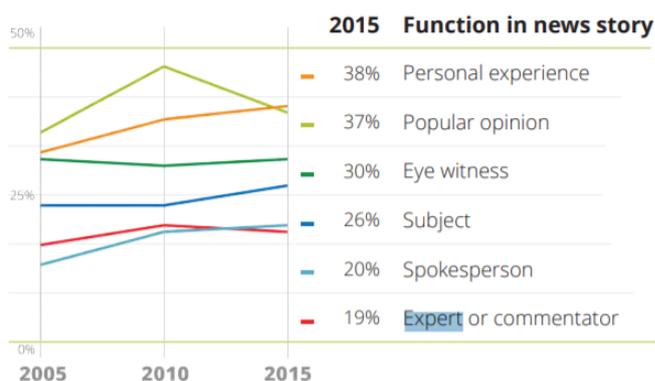


Figura 3: funzioni delle donne come soggetti nei media

Si tratta ovviamente di un problema sistemico ben oltre le capacità del Collegio Superiore. Oltretutto, un semplice numero maggiore di accademiche, anche ammesso che siano poi adeguatamente rappresentate, potrebbe non essere abbastanza per avere un effetto sul numero di ragazze che fanno domanda nelle Scuole d'eccellenza merito. Blickenstaff (2005) evidenzia ancora l'importanza dei ruoli di genere: se le accademiche devono seguire un 'modello maschile' per riuscire ad essere riconosciute, il messaggio che arriva alle bambine è sempre quello che il mondo accademico è poco attraente per le donne, e che anche loro dovrebbero starne lontano.

4.5. *Pedagogia, intesa come la pratica di insegnamento nelle classi*

I pregiudizi e le discriminazioni velate durante la vita quotidiana delle lezioni universitarie possono essere un fattore che tiene le donne distanti dagli ambienti STEM e in generale dagli ambienti accademici competitivi. Come esempio del diverso atteggiamento dei professori e delle professoressa, Spear (1987) sottolinea come, dando loro un medesimo compito da correggere, vi sia una tendenza a dare un voto più alto agli studenti che alle studentesse. Nel sistema anglosassone in cui i professori possono scegliere alcuni allievi per instaurare relazioni di tutoraggio, gli studenti vengono scelti più spesso delle studentesse (Sadker & Sadker, 1994). Tuttavia, la ricerca sui pregiudizi nelle classi è difficile da ritenere completamente affidabile, dal momento che il ricercatore entra nell'ambiente cercando attivamente il pregiudizio di genere e quindi tende con più probabilità a ricadere in un bias di conferma.

Non sembra semplice applicare questa determinante al Collegio Superiore, in cui gli allievi e le allieve sviluppano relazioni relativamente brevi con i professori e le professoresse, che solitamente vedono solo per quattro incontri. Per quanto riguarda l'attività di tutoraggio, tutor e collegiali sono assegnati e assegnate dalla segreteria in base all'ambito disciplinare, quindi con poca possibilità di scelta. Tuttavia, l'idea di sé come possibili studentesse meritevoli sviluppata durante il corso della scuola superiore può influenzare in modo importante le scelte universitarie.

4.6. Esistenza di un clima "chilly", gelido, per le donne.

È sicuramente problematico il fatto che le ragazze ancora incontrino professori e professoresse, di materie STEM o no, con atteggiamenti apertamente sessisti o con basse aspettative per i loro risultati. Si tratta di un problema correlato ma distinto rispetto alla pratica pedagogica: gli e le insegnanti possono non attuare pratiche discriminatorie come quella della diversa votazione in base al nome maschile o femminile sul foglio, ma comunque avere diversi atteggiamenti e diverse aspettative nei confronti di studenti e studentesse. Warrington e Younger (2000) studiano come nel contesto britannico gli e le insegnanti tendano a sopravvalutare i punteggi degli studenti negli esami nazionali di scienze e a sottovalutare quelli delle studentesse.

Il clima "chilly" (Kerr, 1994), gelido, per le donne è creato non soltanto dai professori ma anche dalle relazioni con i e le pari. Questo concetto include anche le sensazioni di isolamento, intimidazione e di perdita di fiducia in se stesse, che si trasforma in un clima apertamente ostile in caso di denuncia di molestie sessuali.

L'ambiente è un fattore difficilmente misurabile in termini assoluti ma con un effetto importante. In uno studio sulla persistenza accademica di studentesse in un collegio di merito statunitense, Gagliardi (2005) trova come l'ambiente universitario sia l'indicatore con l'impatto maggiore sulla decisione di non abbandonare l'università, spiegando il 47,1% della varianza.

Per quanto riguarda il Collegio Superiore, servirebbe uno studio qualitativo per capire come le collegiali percepiscono il clima nella comunità studentesca e con il corpo docente.

4.7. Pressione culturale sulle ragazze a conformarsi a ruoli di genere tradizionali.



La socializzazione in età evolutiva avviene in larga misura a scuola, e gli esempi di una socializzazione diversa per bambini e bambine sono vari. Thorne (1993) ad esempio, cita il fatto di dividere i posti a sedere in base al genere, o la creazione di competizioni tra i bambini e le bambine. Come abbiamo visto, le aspettative degli e delle insegnanti sono diverse per studenti e studentesse in ambito STEM, studenti e studentesse hanno la pressione a mantenere le aspettative degli e delle insegnanti (Fennema & Peterson, 1985).

Esiste un filone di ricerca statunitense riguardo alle persone “gifted”, dotate, con il concetto di dote definito come “talento accademico”, e i rapporti con il genere. Kerr (1994) nota come i risultati delle ragazze dotate calino durante l’adolescenza, quando esse cominciano a percepire la propria intelligenza come un fattore indesiderabile per una donna. Nonostante abbiano voti più alti dei loro compagni, in età adolescenziale le studentesse perdono sicurezza nelle loro opinioni e tendono ad evitare i disaccordi con le altre persone per evitare di compromettere i rapporti (Brown & Gilligan, 1992).

Questi sono proprio negli anni in cui si sceglie il proprio percorso universitario, e per le ragazze vi è un minore stimolo (Niederle & Vesterlund, 2011) a competere. Dal momento che provare un test come quello del Collegio significa comunque mettersi in una situazione di competizione, e che probabilmente le future matricole si aspettano un ambiente competitivo anche all’interno della comunità collegiale, questo fattore potrebbe in parte spiegare il motivo per cui meno ragazze partecipano al concorso di ammissione.

5. Presenza e risultati delle studentesse dell’Università di Bologna

Tutti gli studenti e tutte le studentesse del Collegio Superiore frequentano un corso di laurea presso l’Università di Bologna. Escludiamo innanzitutto le due ipotesi più semplici. In primo luogo, escludiamo il fatto che il minor numero di studentesse nel Collegio Superiore sia un riflesso del minor numero di studentesse nell’Università di Bologna. I dati raccolti dal Bilancio di Genere (2019) affermano viceversa che il numero di studentesse iscritte a un corso di laurea triennale, magistrale o a ciclo unico supera quello degli studenti, e che si tratta di un trend stabile negli ultimi tre anni (Fig. 4).

Il Bilancio di Genere è un documento in cui si fa il punto della situazione sulla questione delle pari opportunità all’interno dell’Ateneo bolognese, segno dell’impegno



dell'Università di Bologna riguardo alle questioni di genere. Questa analisi ha un duplice scopo: individuare gli ambiti di disequilibrio, allo scopo di informare la formulazione di azioni programmatiche per rimuovere gli ostacoli alle pari opportunità nell'ambito del lavoro e della formazione universitaria e, in secondo luogo, permettere il costante monitoraggio degli effetti prodotti dalle politiche adottate dall'Ateneo in tale direzione.

TABELLA 1 - DISTRIBUZIONE DELLE PERSONE NELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA PER GENERE
VALORI ASSOLUTI (2017-2019)*

UGi	2019			2018			2017		
	Donne	Uomini	Totale	Donne	Uomini	Totale	Donne	Uomini	Totale
Studenti/esse iscritti/e**	46.123	36.813	82.936	46.793	37.201	83.994	46.500	37.427	83.927
<i>di cui immatricolati (L e LMCU)</i>	8.426	6.608	15.034	8.173	6.332	14.505	7.950	6.423	14.373

Figura 4

In secondo luogo, ipotizziamo che il Collegio premi il merito e che riesca efficacemente a selezionare gli studenti più bravi e le studentesse più brave dell'Università di Bologna. Seguendo il ragionamento, se in Collegio ci sono meno ragazze, il motivo potrebbe essere un livello di performance più bassa tra le studentesse dell'Ateneo.

Questa ipotesi, considerata irrealistica anche dai e dalle collegiali, può essere studiata grazie alla pubblicazione annuale di un dettagliato Bilancio di Genere (2019). Innanzitutto definiamo meglio cosa intendiamo per "performance". Seguendo la definizione del Bilancio di Genere (2019) e di York et al. (2015), scomponiamo la riuscita negli studi universitari in due componenti: "regolarità" e "votazioni". Possiamo affermare che le studentesse in tutti i corsi di studio siano più regolari negli studi con due parametri. Innanzitutto, le studentesse tendono a conseguire durante il primo anno di qualsiasi ciclo di studi una media di 4 crediti formativi universitari (CFU) in più rispetto agli studenti. In secondo luogo, osserviamo come questa maggiore regolarità rimane anche negli anni successivi, tanto che la percentuale di studenti che si laureano in corso sono il 63%, per le studentesse la percentuale sale al 70%.

FIGURA 9 - CREDITI FORMATIVI ACQUISITI NEL CORSO DEL 1° ANNO
VALORI MEDI (IMMATRICOLATI/E L E LMCU 2018/19 ANCORA NEL CORSO NEL 2019/20)



Figura 5



Il Bilancio di Genere (2019) fornisce anche dati scomposti per ambito: gli unici ambiti in cui la percentuale di laureati in corso è maggiore di quella delle laureate in corso sono Psicologia, Farmacia e Medicina veterinaria, tre corsi che, almeno al momento attuale, non sono rappresentati in Collegio.

Per quanto riguarda la seconda componente della riuscita degli studi universitari, la votazione, il Bilancio di Genere (2019) utilizza il criterio della percentuale di studenti e studentesse che hanno ottenuto “voti alti”, cioè che si collocano sopra la media delle votazioni per rispettivo corso di laurea. Con questo criterio, fatto 100 il totale delle studentesse, il 52% ottiene “voti alti”, mentre su 100 studenti, il 47% rientra nella fascia di “voti alti”. La votazione media è un criterio che può oscillare molto tra diversi corsi di laurea: ad esempio, stando ai dati AlmaLaurea 2019, questo parametro varia dal 26.2/30 nel gruppo disciplinare di Ingegneria e di Giurisprudenza, al 27.8/30 in ambito linguistico e letterario. Per rimanere in Collegio, i collegiali e le collegiali devono avere una media maggiore o uguale al 27/30 per il primo anno e al 28/30 per gli anni successivi. Non riusciamo, perciò, con questo parametro, ad affermare ad esempio che tutte le studentesse avrebbero i requisiti per rimanere in Collegio, ma possiamo comunque sicuramente affermare che la minore percentuale di ragazze in Collegio non sia dovuta al fatto che le studentesse all'interno dell'Università di Bologna abbiano risultati peggiori.

Grazie ai dati AlmaLaurea relativi all'Ateneo di Bologna per i laureati triennali nell'a.a. 2018/2019, il voto medio per tutte le studentesse dell'università, da qualsiasi corso di laurea, è di 26,3/30, mentre per tutti gli studenti è di 25,8/30. Si tratta di una statistica descrittiva che copre quasi l'intera popolazione dei laureati e delle laureate all'Università di Bologna, considerato che su 10.062 persone laureate 9.610 hanno partecipato allo studio. Possiamo affermare che le studentesse abbiano in media voti leggermente più alti, ma che la differenza non sia così significativa.

In sintesi, né l'ipotesi di un minor numero di studentesse né quella di performance peggiori per le studentesse a livello di ateneo sono confermate dai fatti.



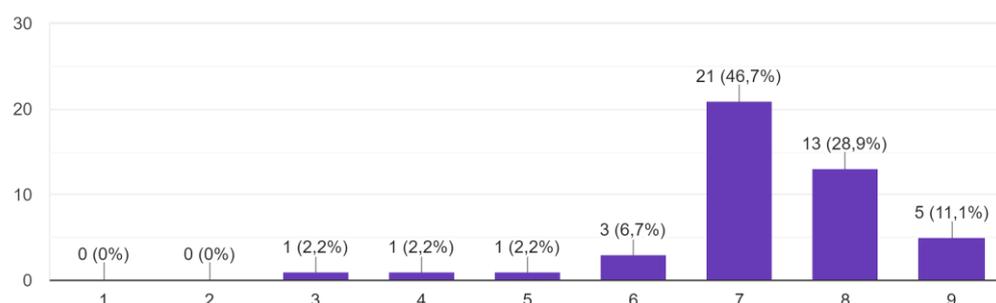
6. Segregazione orizzontale e corsi di laurea dei e delle collegiali

In questa sezione proviamo a valutare se e quanto la presenza inferiore di ragazze al Collegio Superiore possa essere prevista a partire dai corsi di laurea seguiti dai e dalle Collegiali.

Dal sondaggio somministrato ai e alle collegiali, è evidente come all'interno del Collegio sia presente l'impressione che i corsi di laurea seguiti dagli e dalle allieve siano pochi rispetto all'offerta dell'ateneo (Fig. 6). Sapendo che esiste una forte segregazione

Figura 6: Hai l'impressione che, tra gli Allievi del Collegio, certi corsi di studio siano sovrarappresentati rispetto ad altri?

45 risposte

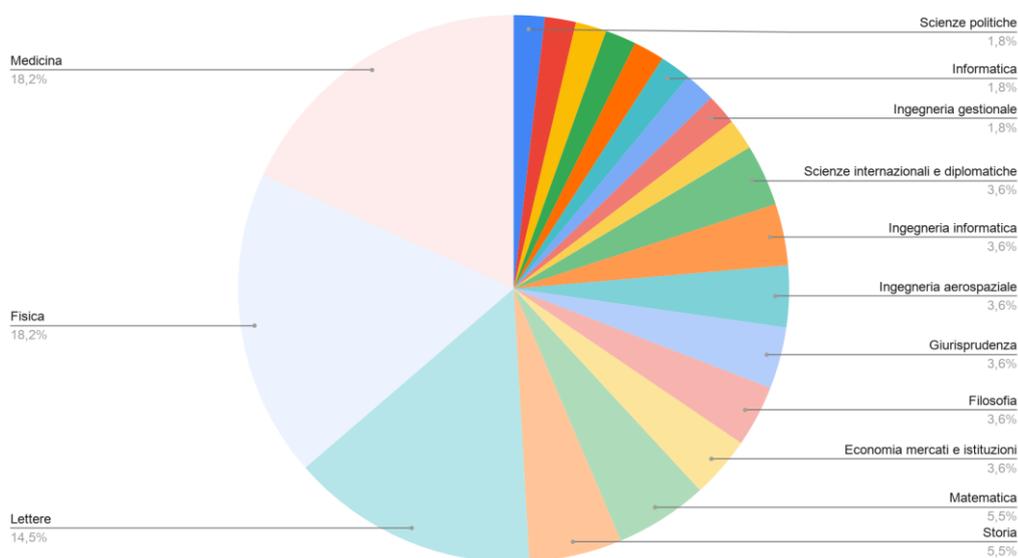


“orizzontale” nei corsi di laurea, per cui alcuni sono preferiti dal genere maschile e altri da quello femminile, valutiamo quanto questa informazione sia correlata con la presenza di ragazze in Collegio.

Per valutare la correttezza delle nostre impressioni, abbiamo raccolto i dati relativi al genere e al corso di studi seguito da ogni Allievo del Collegio Superiore entrato con il concorso di primo ciclo negli ultimi quattro anni, quindi a partire dall'Anno Accademico 2016/2017, fino al 2019/2020. Abbiamo considerato, quindi, non i vincitori e le vincitrici al concorso, ma le persone effettivamente entrate a far parte del Collegio. In ogni caso abbiamo potuto constatare che, almeno per quanto riguarda il dato del genere, le differenze non sono sostanziali, infatti se non ci fosse stata alcuna rinuncia in tutti gli anni sarebbe entrata una sola ragazza in più. Negli ultimi quattro anni la presenza femminile è stata il 29,1% del totale, con 16 ragazze e 39 ragazzi, quindi decisamente

lontana dal 50% che ci si potrebbe aspettare *a priori*. Anzi, come abbiamo visto prima, nell'Ateneo di Bologna, si può leggere nel Bilancio di Genere del 2019 dell'Università, nel 2019 le studentesse rappresentano il 56% del totale degli studenti/esse, quindi sarebbe semmai da aspettarsi una presenza di donne più alta, e non viceversa, in una prima analisi.

Figura 7: Corsi di laurea dei e delle Collegiali (primo ciclo)



Si osserva, però, che i corsi di laurea seguiti dai/dalle collegiali non coprono l'intera offerta dell'Ateneo per i corsi triennali e a ciclo unico, anzi, dei 108 corsi di laurea triennale e magistrale a ciclo unico, solo 22 sono seguiti da almeno un/una Collegiale degli ultimi quattro anni (Fig. 7). Inoltre gli Allievi dei tre corsi di laurea maggiormente rappresentati, ossia Medicina, Fisica e Lettere, coprono da soli 28 sul totale di 55 posti, quindi più della metà, e tutti gli altri corsi rappresentati hanno non più di tre persone ciascuno.

Metodologicamente, se avessimo utilizzato, anziché i corsi di laurea, i gruppi disciplinari, avremmo potuto ridurre a otto i campi di analisi. Tuttavia, essendo così pochi i corsi di laurea dei collegiali ed essendo presenti forti variazioni anche all'interno dei gruppi disciplinari, abbiamo preferito utilizzare i corsi per avere un'analisi più precisa.

Secondo il già citato Bilancio di Genere del 2019, solo il 30% dei corsi di laurea può essere considerato neutro rispetto al genere, il 41% è segregato a prevalenza femminile e il 30% lo è a prevalenza maschile. Il Bilancio di Genere dell'Università di Bologna considera neutri rispetto al genere i corsi di laurea in cui fra gli iscritti e le iscritte né le donne né gli uomini raggiungono il 60% del totale. Viceversa, sono segregati rispetto al genere quelli in cui gli iscritti di un genere superano la percentuale del 60%, e "fortemente segregati" quelli in cui o le donne o gli uomini superano l'80% dei casi, cosa che avviene per circa un quarto dei percorsi di laurea.

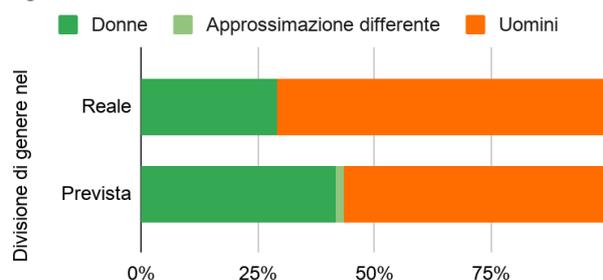
Per valutare se la segregazione interna al Collegio sia assimilabile a questo fenomeno di "segregazione orizzontale" presente su tutta l'università abbiamo stimato la presenza femminile che ci sarebbe se, presi come fissi i corsi di laurea degli Allievi, la divisione percentuale nei due generi fosse la stessa che quella all'interno del corso di laurea.

Abbiamo assunto come presenza femminile nei corsi quella dei laureati per ciascun corso nel 2019, dato disponibile sul database Almalaurea. L'ideale sarebbe ottenere i dati all'accesso in ciascun corso, ma riteniamo che il dato sui laureati possa essere sufficientemente significativo, considerato, inoltre, che la quasi totalità dei e delle collegiali si laurea in tempo e nello stesso corso di laurea in cui è entrata.

Risulta che, arrotondando solo alla fine, quindi considerando anche i contributi "parziali" di ogni corso di laurea alla presenza femminile, le studentesse in Collegio entrate con un concorso di primo ciclo dovrebbero essere 24, e non 16. Il risultato è simile approssimando per ciascun corso di laurea, in modo da considerare maggiormente la forte segregazione di alcuni corsi, per cui risulterebbero 23 ragazze sul totale di 55 (Fig. 8).



Figura 8:



Per quanto non sia stato possibile lavorare con il dovuto rigore e i numeri a nostra disposizione siano troppo scarsi per poter essere considerati statisticamente rilevanti, possiamo trarre spunto per qualche riflessione.

Innanzitutto, sarebbe interessante studiare il motivo per cui i corsi rappresentati dai e dalle collegiali sono così pochi. Mentre per alcuni corsi come Medicina e Lettere si può giustificare l'ampia presenza all'interno del Collegio con la numerosità degli iscritti ai corsi, in generale non è vero che i corsi con più studenti nell'Ateneo sono anche quelli con più collegiali: sono in maggior numero gli studenti all'interno dell'Ateneo che non hanno un rappresentante al Collegio del loro corso di laurea entrato al primo anno che quelli che lo hanno.

In questo senso, la diversa distribuzione dei corsi di laurea rende il Collegio Superiore poco rappresentativo nei confronti di tutto l'Ateneo, perciò non risulta un ambiente adatto per sperimentare pratiche didattiche da allargare poi all'intero corpo degli studenti dell'Università di Bologna.

In secondo luogo, possiamo vedere come effettivamente sia presente un fenomeno di segregazione orizzontale, i corsi di laurea seguiti dai collegiali sono per lo più a maggioranza maschile. Da sola, però, questa spiegazione non è sufficiente a spiegare la bassa presenza femminile. Infatti, di tutti i corsi, soltanto quello di Lettere ha all'interno del Collegio Superiore una presenza principalmente femminile, che è tra l'altro più alta che quella che avremmo previsto con questa metodologia. Tra gli altri corsi a maggioranza femminile in Ateneo presenti in Collegio, i corsi di Storia e di Filosofia hanno lo stesso numero di ragazzi e ragazze in Collegio, e invece i corsi di Scienze politiche,

Scienze internazionali e diplomatiche, Antropologia, Lingue e Giurisprudenza addirittura non hanno avuto neppure una Collegiale negli anni presi in considerazione.

Concludiamo la sezione osservando più da vicino i corsi di Fisica, Medicina e Lettere, ognuno con una decina di collegiali entrati con concorso di primo ciclo negli anni presi in considerazione. Il 75% dei e delle collegiali che seguono il corso di Lettere è composto da allieve, mentre nel corso di laurea le studentesse sono il 68,5%. Anche il corso di Fisica è meno segregato in Ateneo che in Collegio, si passa dal 72,3% del corso all'80% nel Collegio di studenti di genere maschile. Medicina passa da una maggioranza femminile non significativa in termini di "segregazione orizzontale" (54,8%) a una maggioranza maschile (60%). Essendo il numero di collegiali preso in esame estremamente piccolo, trarre da queste osservazioni troppe conclusioni sarebbe sicuramente precipitoso. Se non altro, però, sembra non contraddire la tesi precedente, secondo la quale la disparità di genere all'interno del Collegio è maggiore rispetto a quella nell'Ateneo.

7. Prova di ingresso al Collegio Superiore

Poiché la prova d'ingresso definisce chi farà parte del Collegio Superiore, possiamo immaginare posso avere un certo ruolo nel selezionare asimmetricamente studenti e studentesse, e quindi avere un impatto sulla distribuzione di genere nel Collegio. In questa sezione cerchiamo di capire se e quanto le prove influiscono sul genere dei e delle collegiali e le differenze tra prove di tipo diverso.

Le prove per l'accesso al primo ciclo del Collegio Superiore in tutti gli anni presi in esame eccetto l'ultimo sono costituiti da una prova scritta e successivamente da una orale. Negli anni accademici 2015/2016 e 2016/2017 erano composti, seppur con qualche differenza, da un elaborato scritto e da una serie di quesiti a risposta aperta, sia l'uno che gli altri diversificati per le aree umanistico-economica e tecnico-scientifica. Dal 2017/2018 al 2019/2020, invece, lo scritto è strutturato come un test a scelta multipla, con penalizzazione per le risposte errate.

Nell'ultimo anno accademico 2020/2021, l'esame è cambiato: è previsto l'utilizzo del test TOLC per una preselezione, seguito da una prova scritta composta da elaborati e domande aperte, che però per motivi non prevedibili è stata annullata, e infine dal colloquio orale. Negli anni precedenti al 2014/2015, non presi in esame, la prova era



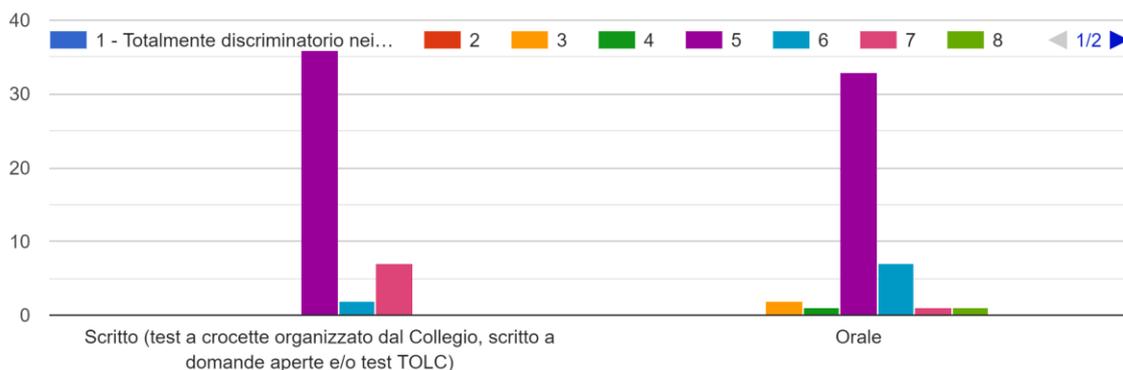
formata da un elaborato scritto, alcune domande a risposta aperta e un questionario a risposta multipla di logica.

Dal sondaggio che abbiamo fatto compilare ai e alle collegiali, possiamo dire che l'impressione generale sia decisamente di uno sbilanciamento iniziale, nella partecipazione, a favore dei ragazzi. Per quanto riguarda la prova, la maggior parte dei e delle collegiali la ritiene non discriminatoria, ma le opinioni a riguardo sono contrastanti (Fig. 9). Sia la parte scritta che quella orale sembra ad alcuni e alcune favorire il genere maschile, mentre parte dei e delle collegiali hanno l'impressione che la fase orale favorisca le ragazze. Le possibili motivazioni fornite sono varie: da un lato una possibile discriminazione involontaria da parte delle giurie loro malgrado condizionate dalla società o viceversa un tentativo di correzione della disparità esistente, dall'altro una presunta possibile differenza tra i generi, naturale o indotta, per cui profili tipicamente maschili o femminili siano di maggiore successo in una tipologia di prova a scelta multipla, a domande aperte o orale.

Purtroppo non ci è stato possibile ottenere i dati relativi ai partecipanti ai test scritti, se non per gli ultimi due anni. Non sappiamo, quindi, né quante siano state le domande nel corso degli anni, né tra queste quante fossero di ragazzi e quante di ragazze. Questo è il primo grosso limite di questa piccola indagine sul gender bias causato dalle prove di accesso, infatti non ci è possibile valutare se gli scritti variano le proporzioni di genere, né se queste cambiano passando da una prova con domande e elaborati a una di tipo a risposta multipla. Un altro importante problema è dato dal non poter misurare la predittività, ossia la "bontà" del test, per la quale si dovrebbe aver accesso alla carriera



Figura 9: Hai l'impressione che la prova di selezione avvantaggi o svantaggi un genere o l'altro? Di quanto? (Una prova completamente neutra in termini di genere, ad esempio, ha un punteggio di 5)



universitaria dei partecipanti. Di questo e ulteriori possibili sviluppi di questa ricerca parleremo nelle conclusioni.

Riguardo la seconda fase di selezione, invece, abbiamo potuto sviluppare delle osservazioni sapendo quali persone sono state ammesse agli orali nei diversi anni e conoscendo i vincitori delle graduatorie finali.

Innanzitutto, per confrontare più rapidamente e interpretare le variazioni delle proporzioni tra maschi e femmine, abbiamo costruito un indice di “rischio relativo”, che chiameremo “indice di squilibrio verso il genere maschile” di una prova, definito come il rapporto tra i rapporti tra vincitori e partecipanti alla prova di genere maschile e di genere femminile; in formula, $\sigma = \frac{\frac{\text{Vincitori}}{\text{Partecipanti maschili}}}{\frac{\text{Vincitrici}}{\text{Partecipanti femminili}}}$. Per capire il suo significato,

consideriamo una prova a cui partecipino in numero uguale ragazzi e ragazze, considerando le diverse casistiche nel caso vincano sei persone.

	Vincitrici	Vincitori	Indice di squilibrio σ
Primo caso	0	6	Infinito
Secondo caso	1	5	5

³ In caso di un numero nullo di vincitrici o di vincitori, l'indice perde di significato.

Terzo caso	2	4	2
Quarto caso	3	3	1
Quinto caso	4	2	0,5
Sesto caso	5	1	0,2
Settimo caso	6	0	0

Quindi se l'indice è pari a uno la prova è neutra rispetto al genere, se maggiore favorisce gli uomini e se inferiore le donne.

Facendo una media sugli anni dal 2015/2017 al 2019/2020, risulta che il 73% degli ammessi all'orale siano ragazzi. I ragazzi vincitori sono in proporzione leggermente minore, ossia, in media, il 69%. L'indice di squilibrio verso il genere maschile della prova è il seguente:

Anno accademico	Indice di squilibrio verso il genere maschile
2015/2016	0,62608
2016/2017	0,93913
2017/2018	0,74468
2018/2019	0,72857
2019/2020	1,01418

Osserviamo quindi che negli anni 2016/2017 e 2019/2020 l'orale è stato sostanzialmente neutro, o leggermente favorevole alle donne. Sebbene il campione sia troppo ristretto per un vero e proprio test di significatività, possiamo osservare come



negli altri tre anni la prova orale sia stata invece favorevole verso le ragazze in modo più marcato.

Nell'anno 2020/2021, come già detto, la selezione è stata particolare in vari modi e per diversi motivi. Tra le altre peculiarità, all'orale hanno partecipato poco più del doppio delle persone rispetto ai tre anni precedenti (in quelli ancora prima erano ammesse all'orale ancora meno persone, circa una trentina). Per esso abbiamo qualche informazione in più, il che ci permette di dividere per le aree umanistico-economica e tecnico-scientifica l'analisi sull'effetto dell'orale sulle proporzioni di genere. Risulta che in area tecnico-scientifica le ragazze sono passate dall'essere in forte minoranza prima dell'orale (28%) alla quasi parità (44%), con un indice σ pari a 0,5, quindi fortemente sbilanciato a "favore" delle ragazze. Il comportamento opposto, anche se non così accentuato, si ritrova nell'area umanistico-economica. I ragazzi con l'orale passano dal 32% al 44%, con un indice $\sigma=1,7$. Complessivamente, considerando insieme le due aree, abbiamo che $\sigma=0,9$, passando le ragazze da essere il 48% alla perfetta parità.

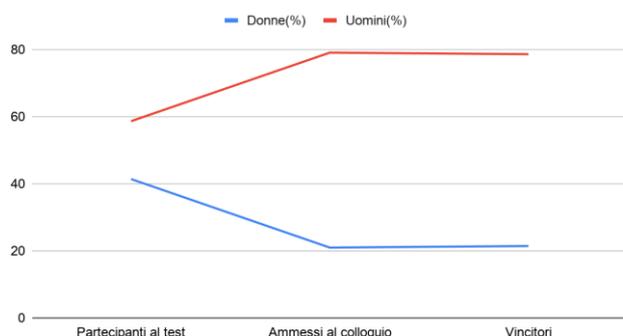
Ci sembra quindi di poter dire che l'orale è complessivamente sostanzialmente neutro e che, dall'ultimo anno, sembra favorire i ragazzi nell'area umanistico-economica, dove sono in minoranza, e "sfavorirli" in quella tecnico-scientifica, in cui sono invece di più. Avendo potuto osservare su un solo anno questo effetto, non possiamo essere sicuri non si tratti di un caso isolato. Se fosse verificato in modo più rigoroso, potremmo avanzare alcune idee sulle possibili cause. Ad esempio, le relativamente poche ragazze in area tecnico-scientifica potrebbero essere mediamente più motivate dei ragazzi e lo stesso ragionamento si potrebbe applicare viceversa in area umanistico-economica. Possiamo anche immaginare possa esistere un'inconscia avversione alla disparità all'interno della giuria, che quindi tenda senza rendersene conto a favorire l'uno o l'altro sesso in modo da avvicinarsi verso una parità di genere. Allo stato attuale, non abbiamo nessun mezzo per verificare o falsificare queste ipotesi.

Per gli anni 2020/2021 e 2019/2020 conosciamo anche il numero di persone che hanno partecipato, rispettivamente, alla prova scritta e al TOLC di preselezione. Nel 2019/2020, in cui la prova scritta era un questionario a risposta multipla, hanno partecipato alla selezione 96 ragazze e 136 ragazzi e hanno ottenuto l'ammissione al



colloquio 13 ragazze e 49 ragazzi. Le donne sono passate quindi dal 41% al 21% (Fig. 10), con un indice di squilibrio verso il genere maschile della prova pari a 2,7, che è un valore

Figura 10: Anno 2019/2020



sorprendentemente alto. La prova orale ha invece mantenuto le stesse proporzioni. Grazie alla forbice possiamo osservare, per l'anno accademico 2019/2020, il cosiddetto fenomeno della "leaky pipeline", letteralmente "conduttura che perde". Si tratta di una metafora per indicare in quali tappe del percorso e in quali aree di studio avviene la progressiva riduzione della componente femminile (Pell, 1996). Se normalmente questo fenomeno viene osservato passando da un livello all'altro di studi (ad esempio, il numero di uomini e donne che si iscrivono al dottorato, che riescono ad ottenere un posto di lavoro come ricercatori e ricercatrici, che riescono ad essere assunti come professori e professoressa associate...). È possibile applicare lo stesso modello ai diversi passaggi nel test di selezione: da una situazione di relativamente più equa (41,3% di ragazze e 58,6% di ragazzi) si può osservare come la forbice si allarga.

Come abbiamo visto, il TOLC, acronimo di Test OnLine Cisia, è un test standard utilizzato da molte università italiane come test di selezione per i corsi di laurea ad accesso programmato e come autovalutazione in numerosi corsi ad accesso libero. Esistono diversi tipi di TOLC, per l'accesso alla selezione per il Collegio Superiore è stato quest'ultimo anno utilizzato il TOLC-I per l'area tecnico-scientifica e il TOLC-SU per l'area umanistico-economica. Il TOLC-I deriva dal TIP, il test per il corso di laurea di ingegneria standardizzato cartaceo, precedente al TOLC-I, con il quale condivide approssimativamente modalità e domande. Dai documenti per un convegno del 2017 organizzato dal CISIA su orientamento e accesso all'università, che confrontano i risultati al test TIP con le carriere scolastiche degli studenti e delle studentesse, risulta che il test

ha un buon potere predittivo, ossia chi ha ricevuto un punteggio alto al test avrà probabilmente una buona carriera universitaria, e viceversa.

Nell'ultimo anno, il TOLC come preselezione per l'accesso al Collegio si è rivelato un tipo di prova decisamente meno squilibrante ($\sigma=1,1$) rispetto allo scritto a scelta multipla dell'anno precedente. Bisogna dire però che, avendo selezionato più del doppio delle persone, il confronto con l'anno precedente non è del tutto lecito. Alcune informazioni sui punteggi del TOLC-I sono disponibili⁴ e sono coerenti con quelle relative alla prova: la preselezione per l'area tecnico-scientifica, da 117 a 62 persone, ha lo stesso valore $\sigma=1,2$ a quello relativo al 10% dei partecipanti al TOLC-I su scala nazionale nel 2019.

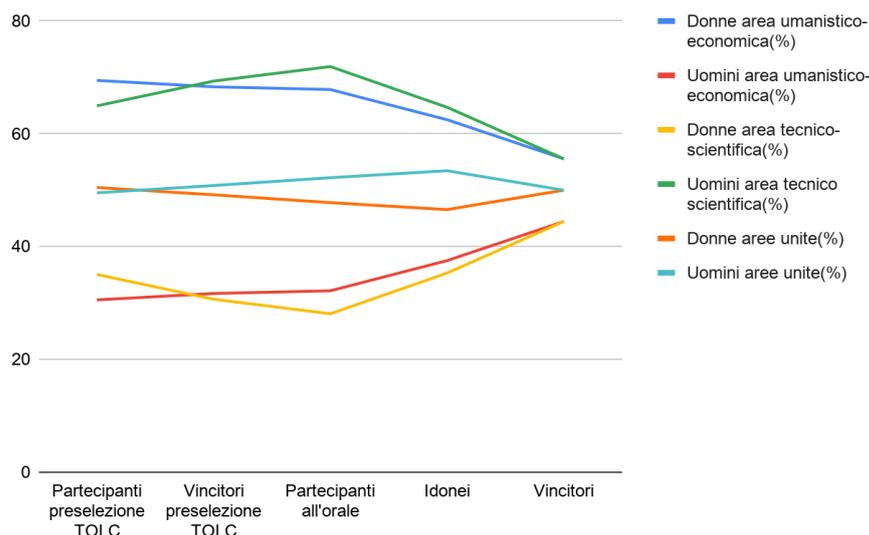
Come si nota dal grafico (Fig. 11), i ragazzi hanno superato meglio delle ragazze la preselezione in entrambe le aree e hanno in meno rinunciato a presentarsi alla prova orale. Come già detto, dopo l'orale sono risultati vincitori tanti ragazzi quante le ragazze, e l'orale è stato superato meglio dalle ragazze in area tecnico-scientifica, che si sono presentate in netta minoranza alle preselezioni (35%); viceversa gli uomini, anch'essi in minoranza (31%), hanno superato meglio l'orale umanistico-economico. Guardando insieme le due aree, è curioso notare come l'orale sia leggermente favorevole alle donne solo per quanto riguarda i vincitori, mentre per gli idonei il trend continua a essere lo stesso di prima, favorevole agli uomini. Si tratta, comunque, di variazioni molto piccole e che non possiamo considerare significative.

In termini di "leaky pipeline", osservando il grafico seguente è chiaro come per l'anno accademico 2020/2021 i diversi passaggi del test facciano convergere la percentuale di donne e uomini verso una situazione di effettiva parità. Sembra che il processo di selezione "corregga" la distribuzione rispetto a una disparità iniziale. La

⁴ <https://www.cisiaonline.it/area-tematica-cisia/visualizza-report/#/>



Figura 11: Anno 2020/2021



questione se il test debba avere un effetto di discriminazione positiva deve essere oggetto di scelte politiche, come di cui tratteremo brevemente nella conclusione.

Considerando l'indice di squilibrio verso il genere maschile dell'intero processo di selezione, l'ultimo anno è assolutamente neutro, mentre quello prima ha $\sigma=2,6$. La differenza è molto grande, e sarebbe molto interessante verificarla; allo stato attuale non abbiamo i mezzi per capire se si tratta di una coincidenza o se tale valore è dato dalle differenze tra le modalità di esame di un anno con quelle dell'altro.

8. Conclusione

In conclusione, ribadiamo che questo piccolo studio non ha né la pretesa né l'intenzione di avere valenza scientifica o di descrivere pienamente la situazione reale. Anzi, la conclusione che maggiormente sembra emergere è infatti, a nostro parere, proprio la necessità di uno studio formale e approfondito su questo argomento. Infatti ci sembra di poter affermare con sufficiente sicurezza che nel Collegio Superiore esiste una certa disparità di genere, se non altro in termini di numeri. Allo stesso tempo, non abbiamo l'impressione che questa sia dovuta a un unico elemento, ma piuttosto che sia causata da una grande diversità di fattori, in primis la società stessa di cui il Collegio e l'intera comunità universitaria fa parte. In più, oltre alla disparità di genere, sarebbe molto interessante studiare l'uguaglianza delle opportunità nel Collegio Superiore per



altri fattori oltre che al genere, come potrebbero essere a esempio il reddito familiare o il livello di istruzione dei genitori. Questi temi non sono toccati da questo lavoro, se non, marginalmente, per quanto riguarda i corsi di laurea seguiti dai e dalle collegiali, ma sempre in funzione unicamente delle differenze di genere.

In generale, riteniamo che documenti come il Bilancio di Genere dell'ateneo e il Piano Strategico 2019-2021 descrivano esaustivamente e dettagliatamente gli obiettivi da perseguire e le linee guida da adottare. In particolare, viste le finalità e peculiarità della nostra istituzione, facciamo riferimento agli obiettivi strategici 0.1.2 e 0.8.2, che indicano, rispettivamente, la necessità di “consolidare la valorizzazione del merito scientifico nel reclutamento e progressione di carriera” e “promuovere la sostenibilità sociale nei confronti della comunità universitaria e di tutta la collettività”. Se le impressioni derivanti da questo lavoro dovessero essere confermate, riteniamo di poter proporre alcune considerazioni per cercare di attuare tali obiettivi.

In sintesi, la disparità di genere presente nel Collegio Superiore ci sembra possa essere motivata fondamentalmente da due fattori. Il primo è l'aspettativa che la società e la scuola hanno per le ragazze, che le può indurre a conformarsi in ruoli di genere standardizzati. In questo modo sia le ragazze potrebbero essere disincentivate a provare le selezioni per una Scuola d'eccellenza, potrebbero avere una preparazione e un modo di porsi di fronte alla prova di tipo diverso rispetto ai ragazzi, oltre forse a essere meno motivate. Il secondo fattore deriva dalla disparità di genere all'interno dei corsi di laurea dell'Ateneo, che si riflette in una disparità di genere nel Collegio Superiore, dal momento che i corsi di laurea seguiti dai e dalle collegiali sono una minoranza rispetto a quelli proposti dall'offerta didattica, e in particolare sono soprattutto corsi di laurea a prevalenza maschile.

L'intero Ateneo si sta applicando fortemente per contrastare la segregazione orizzontale dei corsi di laurea, come si può notare nel Bilancio di Genere 2019. Riteniamo che il Collegio possa porsi come obiettivo l'allargamento del bacino dei corsi di laurea di cui i suoi e le sue allieve fanno parte, in particolar modo opponendosi a un certo pregiudizio che tuttora esiste nei confronti di certi corsi di laurea. Questo non unicamente per una questione di genere, ma soprattutto per una più ampia considerazione di parità e



opportunità, dati anche i valori di interdisciplinarietà e formazione a tutto tondo del Collegio. Iniziative come AlmaOrienta, che negli ultimi due anni prevedono un breve intervento da parte di collegiali prima delle presentazioni di ogni corso di laurea ci sembrano molto importanti per raggiungere studenti e studentesse in ambiti il più possibile vari. Ci sembra inoltre che nell'ultimo anno siano entrati studenti e studentesse da aree un po' più eterogenee rispetto agli anni passati, anche se tale impressione potrebbe essere causata semplicemente dall'aumento di posti nel concorso triennale.

Riguardo la prova di ingresso, crediamo che la selezione debba essere basata solo e unicamente sul merito, quindi dovrebbe essere "neutra" rispetto al genere, e senza sistemi che "compensino" la discriminazione che può esistere in partenza o nelle differenze di successo nei test tra i generi. La prova dovrebbe quindi avere in primo luogo un alto potere predittivo. Per misurarlo sarebbe necessario confrontare le carriere degli studenti non risultati vincitori al concorso con quelle degli e delle allieve del Collegio. Crediamo che oltre a considerare in questo confronto la regolarità negli studi e i voti agli esami e alla laurea siano da prendere in considerazione anche altri elementi di più difficile misura, come la partecipazione a eventi, iniziative, competizioni e attività promosse dall'Università o da enti omologhi, oltre che alla partecipazione alla politica e comunità universitaria. Ci sembra che così si sarebbe più fedeli al principio di "eccellenza" inteso in senso ampio, così come secondo le finalità del Collegio⁵. Riteniamo più equo cercare di compensare le disuguaglianze con lo strumento informativo: oltre alle attività di orientamento solitamente svolte si possono portare avanti iniziative rivolte specificatamente a un pubblico femminile, o in contesti femminili, come potrebbero essere le Olimpiadi della matematica femminili, o altri eventi che garantiscano un'ampia conoscenza del Collegio Superiore e delle opportunità che offre anche a un'ampia platea femminile.

⁵ <http://www.collegio.unibo.it/it/collegio>



Bibliografia

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Comitato Unico di Garanzia per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni nel lavoro – CUG, *Bilancio di Genere 2019*, da <https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/bilancio-di-genere>

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, *Piano Strategico 2019-2021*, da <https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/piano-strategico>

Baker, D. & Leary, R. (1995) *Letting girls speak out about science*, Journal of Research in Science Teaching, 32(1), 3–27.

CISIA, *L'evoluzione dei Test Standard CISIA, la predittività del test sulle carriere degli studenti*. Documenti per il convegno di Napoli - 25 ottobre 2017, Orientamento e accesso all'università

Cole, N. S. (1997) *The ETS gender study: how females and males perform in educational settings*. Princeton, NJ, Educational Testing Service.

Fennema, E. & Peterson, P. (1985) *Autonomous learning behavior: a possible explanation of gender-related differences in mathematics*, in: L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds) *Gender influences in classroom interaction* (New York, Academic Press Inc), 17–35.

Gagliardi C. J. (2005) *Non-Intellective Factors and Academic Persistence in Honors College Female Freshmen*, Arizona State University, ProQuest Dissertations Publishing, 2005. 3194909.

Gilbert, J. (2001) *Science and it's 'other': looking underneath 'woman' and 'science for new directions in research on gender and science education*, Gender and Education, 13(3), 291–305.

Hyde, J. S. (1996) *Meta-analysis and the psychology of gender differences*, in: B. Laslett, S. G. Kohlstedt, H. Longino & E. Hammonds (Eds) *Gender and scientific authority*. Chicago, University of Chicago Press.



Istat (2019) *I tempi della vita quotidiana. Lavoro, conciliazione, parità di genere e benessere soggettivo*, da <https://www.istat.it/it/files/2019/05/ebook-I-tempi-della-vita-quotidiana.pdf>

Jacob Clark Blickenstaff (2005) *Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?*, *Gender and Education*, 17:4, 369-386, DOI: 10.1080/09540250500145072

Kerr, B. A. (1994). *Gifted girls two: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Dayton: Ohio Psychology Press

Longino, H. E. (1990) *Science as Social knowledge: values and objectivity in Science Inquiry*. Princeton, NJ, Princeton University Press

Macharia S. et al., *Global Media Monitoring Project 2015, Who makes the News?*, da http://cdn.agilitycms.com/who-makes-the-news/Imported/reports_2015/global/gmmp_global_report_en.pdf

Niederle M. & Vesterlund L. (2011) *Gender and Competition*, *Annual Review of Economics*, 3:1, 601-630

Pell, Alice. (1996). *Fixing the Leaky Pipeline: Women Scientists in Academia*. *Journal of animal science*. 74. 2843-8. 10.2527/1996.74112843x.

Pflaum, S. W., Pascarella, E. T., & Duby, P. (1985). *The effects of Honors College participation on academic performance during the freshman year*. *Journal of College Student Personnel*, 26(5), 414–419.

Rheingold, H. L., Gewirtz, J. L., & Ross, H. W. (1959). *Social conditioning of vocalizations in the infant*. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 52(1), 68–73. <https://doi.org/10.1037/h0040067>

Rinn, A. (2004). *Academic and Social Effects of Living in Honors Residence Halls*. *Journal of the National Collegiate Honors Council* 5:2, Fall/Winter 2004.

Rothstein R. & Wilder T., (2007) *Beyond Educational Attainment. A Multifaceted Approach to Examining Economic Inequality*. in Belfield, C., & Levin, H. (Eds.). *The Price We Pay:*



Economic and Social Consequences of Inadequate Education. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

Sadker, M. & Sadker, D. (1994) *Failing at fairness: how our schools cheat girls*. New York, Simon & Schuster.

Saito, M. (2003), *Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration*. *Journal of Philosophy of Education*, 37: 17-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>

Scheepers, D., Spears, R., Doosje, B., & Manstead, A. S. R. (2006). *Diversity in in-group bias: Structural factors, situational features, and social functions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(6), 944–960. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.6.944>

Thorne, B. (1993) *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago.

Walford, G. (1981) *Tracking down sexism in physics textbooks*, *Physics Education*, 16, 261–265.

Warrington, M. & Younger, M. (2000) *The other side of the gender gap*, *Gender and Education*, (12)4, 493–508.

Weinburgh, M. (1995) *Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991*, *Journal of Research in Science Teaching*, (32)4, 387–398.

York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015) *Defining and Measuring Academic Success*, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 20 , Article 5. DOI: <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

