

***Diventare insegnanti: traiettorie identitarie, genere e professionalità nella scuola primaria italiana.  
Un’analisi narrativa di focus group***

***Becoming Teachers: identity trajectories, gender, and professionalism in Italian primary schools.  
A narrative analysis of Focus Groups***

**Mario Ederoclite** (Università degli Studi di Bologna)  
[mario.ederoclite2@unibo.it](mailto:mario.ederoclite2@unibo.it)

**Abstract** – *The paper examines the identity trajectories of female teachers in early childhood and primary education through an intersectional lens. Drawing on a focus group with six Italian teachers analyzed through Reflexive Thematic Analysis, the study identifies three thematic clusters: narratives of professional choice as a vocation discovered retrospectively and mediated by gendered biographical contingencies; the meanings attributed to teaching read as spaces of female agency; the tension between personal identity and professional role in the way participants negotiate or resist the expectations embedded in the figure of the “maestra.” The paper contributes to debates on teachers’ professional identity and on the feminization of schooling as an outcome of a sexual division of labor that symbolically devalues the profession. At the level of teacher education, it advocates biographical and intersectional approaches capable of making visible the gendered structures inscribed in professional narratives.*

**Riassunto** – *Il contributo esamina le traiettorie identitarie di insegnanti donne di scuola dell’infanzia e primaria attraverso una prospettiva intersezionale. A partire da un focus group con sei docenti italiane, analizzato mediante Reflexive Thematic Analysis, l’analisi restituisce tre nuclei tematici: le narrazioni della scelta professionale come vocazione scoperta a posteriori e mediata da contingenze biografiche di genere; i significati attribuiti all’insegnamento letti come spazi di agency; la tensione tra identità personale e ruolo professionale nel modo in cui le partecipanti negoziano o resistono alle aspettative incorporate nella figura della maestra. Il contributo si inserisce nel dibattito sull’identità professionale docente e sulla femminilizzazione della scuola come esito di una divisione sessuale del lavoro che devalorizza simbolicamente la professione. Sul piano formativo, si suggerisce l’adozione di approcci biografici e intersezionali capaci di rendere visibili le strutture di genere incorporate nelle narrazioni professionali.*

**Keywords** – teachers’ professional identity, gender and teaching, intersectionality, feminization of schooling, reflexive thematic analysis

**Parole chiave** – identità professionale docente, genere e insegnamento, intersezionalità, femminilizzazione della scuola, reflexive thematic analysis

**Mario Ederoclite** è Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche e Assegnista di ricerca presso l'Università di Bologna. La sua attività esamina le trasformazioni delle identità maschili in ottica intersezionale. È coinvolto nel progetto Horizon Europe SINCRONY occupandosi di ricerca-azione partecipata. I suoi lavori più recenti esplorano la presenza maschile nei contesti educativi per l'infanzia, le pratiche di *queering* nella scuola italiana e la costruzione discorsiva delle persone giovani nei discorsi pubblici e politici. Tra le sue pubblicazioni si segnalano il contributo al *Vocabolario di studi di genere* (Firenze, Franco Cesati, 2025) e l'articolo scritto con P. Villano e A. Castro, "You're a man, so you're out of place": reflexive thematic analysis of focus group with Italian teachers and educators (in "Social Psychology of Education", 28, 37, 2025, pp. 1-27).

## 1. Genere, lavoro di cura e costruzione storica della professione docente

Nella scuola dell'infanzia italiana, il 99,06% del corpo docente è composto da donne. Nella scuola primaria, la percentuale è del 94,58<sup>1</sup>. Numeri come questi dicono, in modo inequivocabile, che l'educazione dell'infanzia in Italia costituisce un universo quasi esclusivamente femminile. Ma dicono anche altro: che la femminilizzazione di questo segmento scolastico non è un dato marginale o contingente, ma una caratteristica strutturale, il prodotto di processi storici e culturali che hanno stabilmente associato l'insegnamento e la cura dei più piccoli a competenze ritenute naturalmente femminili. Secondo Cameron e colleghi, il termine "femminilizzato" non designa soltanto la predominanza numerica delle donne nella forza lavoro, ma rinvia più in profondità al modo in cui il lavoro di cura è culturalmente concepito<sup>2</sup>: da parte dei genitori, degli operatori, dei *policy maker* e, più in generale, della società, l'assistenza all'infanzia viene data per scontata come un lavoro "da donne".

Assumere il genere come categoria analitica significa, in questa sede, interrogare tali processi non come esiti scontati di presunte disposizioni naturali, ma come costruzioni sociali che organizzano la divisione del lavoro, la distribuzione del prestigio e le stesse identità professionali. Come scrive la sociologa Raewyn Connell<sup>3</sup>, il genere è un'architettura sociale pervasiva che struttura lavoro, reddito, relazioni interpersonali e istituzioni, producendo gerarchie e disuguaglianze. In questa prospettiva, la domanda non è perché le donne scelgano l'insegnamento, ma come si sia costruita e mantenuta l'equivalenza simbolica tra femminile e lavoro di cura, e quali effetti questa equivalenza abbia prodotto sulla professione e su chi la esercita. Rispondere a questa domanda richiede uno sguardo genealogico.

Non si tratta di fare storia dell'educazione in senso stretto, ma di riconoscere, con Roper e Tosh, che le identità di genere si costituiscono in processi di lunga durata, e che solo ricostruendo la stratificazione dei discorsi che hanno definito il lavoro di cura come "naturalmente"

<sup>1</sup> MIM, Portale unico dei dati della scuola, in <https://dati.istruzione.it/opendata/esploraiddati/>, consultato il 01/03/2026.

<sup>2</sup> Cameron C., Moss P., Owen C., *Men in the Nursery: Gender and Caring Work*, London, Paul Chapman Publishing, 1999.

<sup>3</sup> Connell R., *Il genere preso sul serio. L'impatto dei corpi sessuati su lavoro, potere e percorsi di vita*, Milano, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2023.

femminile è possibile comprendere la persistenza di tali rappresentazioni nel presente.<sup>4</sup> Le figure della maestra come “seconda madre”, paziente e abnegata, non nascono dal nulla: sono l'esito di un lungo lavoro culturale che affonda le radici nella costruzione del sistema scolastico nazionale. Già nei decenni successivi all'Unità d'Italia, la retorica pedagogica configurava la figura della maestra come incarnazione di virtù specificamente femminili – pazienza, abnegazione, mansuetudine – in quella che lo storico Bellassai ha definito “maternità sociale”<sup>5</sup>: un dispositivo simbolico che richiedeva alle maestre di estendere nella scuola le virtù domestiche, naturalizzando così il legame tra femminile e lavoro educativo. A questa costruzione simbolica corrispondeva, sul piano materiale, una condizione di scarso riconoscimento sociale e retributivo: il lavoro educativo, in quanto prolungamento di disposizioni naturali, non richiedeva competenze specifiche né meritava la considerazione riservata ad altre professioni.

La retorica della vocazione ha attraversato tutto il Novecento contribuendo a configurare l'insegnamento come attività che richiede dedizione più che competenze specialistiche, sottraendogli in tal modo la legittimità di un riconoscimento pieno, simbolico ed economico. La letteratura femminista ha messo in luce le ambivalenze di questo processo. Da un lato, l'ingresso delle donne nell'insegnamento ha rappresentato un'opportunità di autonomia in contesti che offrivano poche alternative<sup>6</sup>. Dall'altro, come osservano Gianini Belotti<sup>7</sup> e Priulla<sup>8</sup>, le donne stesse possono aver ricoperto il ruolo di inconsapevoli custodi della tradizione patriarcale, riproponendo nelle pratiche educative gli stereotipi che le hanno formate.

Al cuore di questa ambivalenza si colloca il concetto di cura. La cura è costitutiva del lavoro educativo – creare un ambiente sicuro, instaurare relazioni positive, rispondere ai bisogni dei bambini sono dimensioni imprescindibili della professione – ma è anche, come osserva Tronto, sistematicamente svalutata proprio perché associata a competenze ritenute naturali e quindi non bisognose di specifico riconoscimento.<sup>9</sup> Questa svalutazione produce un paradosso che Swadener ha definito “hegemony of nice”<sup>10</sup>: le rappresentazioni che esaltano la dimensione affettiva e vocazionale del lavoro educativo, lungi dal valorizzarlo, finiscono per occultarne la complessità intellettuale e progettuale, contribuendo a riprodurre quella stessa condizione subalterna che intenderebbero contrastare.

Se guardiamo ai dati di partenza con questa consapevolezza, la domanda di ricerca si ridefinisce. Si tratta di indagare come, all'interno di un campo professionale così marcatamente femminilizzato, le insegnanti costruiscono la propria identità professionale attingendo a repertori

---

<sup>4</sup> Roper M., Tosh J., *Manful Assertions: Masculinities in Britain since 1800*, London, Routledge, 1991.

<sup>5</sup> Bellassai S., *La mascolinità contemporanea*, Roma, Carocci, 2011.

<sup>6</sup> Covato C., *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

<sup>7</sup> Gianini Belotti E., *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 1973.

<sup>8</sup> Priulla G., *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e di poteri*, Cagliari, Settenove, 2016.

<sup>9</sup> Tronto J., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, New York, Routledge, 1993.

<sup>10</sup> Cit. in Goldstein L. S., Lake V. E., “Love, love, and more love for children”: Exploring preservice teachers' understandings of caring, in *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 2000, pp. 861-872.

discorsivi – quello della vocazione e quello della cura – che sono al contempo risorse per la costruzione di senso e vincoli che possono riprodurre le gerarchie di genere.

## 2. La scuola come regime di genere

Come hanno mostrato Kessler e colleghi, ogni istituzione scolastica è attraversata da un “regime di genere”,<sup>11</sup> definito come il modello di pratiche che costruisce vari tipi di maschilità e femminilità tra il personale e gli studenti, li ordina in termini di prestigio e potere e costruisce una divisione sessuale del lavoro all’interno dell’istituzione. Questo regime non è una cornice statica, ma un insieme dinamico di pratiche quotidiane – dalle politiche ufficiali alle interazioni informali, dal curriculum esplicito a quello nascosto – che producono e riproducono attivamente le differenze di genere.

Per comprendere come tale regime si articoli concretamente all’interno delle organizzazioni, risulta utile richiamare il contributo di Joan Acker, che ha analizzato i processi attraverso cui il genere struttura la vita istituzionale: la divisione del lavoro, la produzione di simboli e immagini, le interazioni quotidiane, la costruzione delle identità individuali e le logiche organizzative profonde<sup>12</sup>. Ciò che rende questo modello particolarmente rilevante per il presente lavoro è la sua attenzione al livello micro delle pratiche e delle soggettività: è nelle interazioni quotidiane, nei modi in cui le insegnanti si raccontano, si relazionano con i colleghi e interpretano il proprio ruolo professionale, che il regime di genere trova la sua espressione più concreta e la sua principale modalità di riproduzione.

Tuttavia, descrivere i meccanismi istituzionali non è sufficiente per cogliere il modo in cui le soggettività femminili partecipano – attivamente, e non solo come effetti di struttura – alla riproduzione o alla trasformazione dell’ordine di genere. Per questo livello di analisi, un contributo decisivo viene dagli studi di Connell. Nei suoi lavori fondanti<sup>13</sup>, l’autrice introduce il concetto di maschilità egemonica per designare il modello culturalmente dominante di maschilità, quello che legittima il patriarcato garantendo il dominio maschile e la subordinazione femminile. A questo modello affianca il concetto di femminilità enfatizzata, con cui descrive le forme di adattamento femminile a tale subordinazione. Come tuttavia Connell stessa riconosce, nella revisione del quadro teorico condotta con Messerschmidt<sup>14</sup>, gli studi successivi hanno largamente trascurato la relazione tra maschilità e femminilità, finendo per oscurare il ruolo attivo che le donne svolgono nel mantenimento dell’ordine di genere.

<sup>11</sup> Kessler S., Ashenden D. J., Connell R. W., Dowsett G. W., *Gender relations in secondary schooling*, in “Sociology of Education”, 58(1), 1985, pp. 34-48.

<sup>12</sup> Acker J., *Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations*, in “Gender & Society”, 4(2), 1990, pp. 139-159.

<sup>13</sup> Connell R. W., *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford, Stanford University Press, 1987.

<sup>14</sup> Connell R. W., Messerschmidt J. W., *Hegemonic masculinity: Rethinking the concept*, in “Gender & Society”, 19(6), 2005, pp. 829-859.

È su questo punto che si innesta il lavoro di Mimi Schippers<sup>15</sup>. Raccogliendo l'invito di Connell e Messerschmidt, Schippers propone il concetto di femminilità egemonica: l'insieme delle caratteristiche definite come femminili che stabiliscono e legittimano una relazione gerarchica e complementare con la maschilità egemonica. Non tutte le forme di femminilità sono posizionate allo stesso modo: alcune, idealizzate come naturali e desiderabili, contribuiscono attivamente a mantenere la posizione dominante degli uomini e la subordinazione delle donne. La femminilità egemonica offre, in un dato contesto storico e culturale, il modello normativo di "donna vera" a cui conformarsi, sostenendo così la gerarchia di genere dall'interno delle stesse pratiche femminili.

Se il regime di genere fornisce la struttura istituzionale, e i processi descritti da Acker ne illuminano i meccanismi organizzativi, il concetto di femminilità egemonica offre la lente per guardare alle soggettività: a come le insegnanti, nel raccontarsi, diano forma a un'identità professionale che è insieme personale e socialmente situata, espressiva e vincolata, autentica e costruita.

### 3. Nota metodologica

Come osserva Kelchtermans, il racconto è la forma naturale attraverso cui gli insegnanti danno senso al proprio lavoro: aneddoti, metafore e immagini costellano il loro parlare della classe e della scuola, restituendo non solo eventi ma il significato che questi assumono nella trama di una vita lavorativa<sup>16</sup>. Assumere questa prospettiva significa riconoscere che le narrazioni sono il luogo in cui l'identità professionale viene costantemente costruita e rinegoziata – e, per gli scopi di questo lavoro, il luogo in cui il genere opera come dimensione strutturante del racconto di sé.

I dati discussi in questo contributo sono tratti da un focus group condotto nell'ambito di una più ampia ricerca dedicata alle maschilità nei contesti educativi 0-11 anni della cui traccia semistrutturata condivide l'impianto<sup>17</sup>. Hanno partecipato sei insegnanti donne di scuola dell'infanzia e primaria, con esperienza professionale compresa tra i 9 e i 33 anni, attive in contesti territoriali del Nord e del Sud Italia. Le partecipanti sono state reclutate tramite un campionamento a scelta ragionata, intercettando docenti attive in diversi ordini di scuola per garantire una pluralità di sguardi sulle traiettorie biografiche e sui contesti di provenienza. Nella costruzione del gruppo si è perseguito un bilanciamento geografico tra Nord e Sud Italia, includendo intenzionalmente anche partecipanti con esperienza di migrazione interna, un elemento biografico cruciale per esplorare la negoziazione tra legami familiari, contingenze strutturali e carriera

---

<sup>15</sup> Schippers M., *Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony*, in "Theory and Society", 36(1), 2007, pp. 85-102.

<sup>16</sup> Kelchtermans G., *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*, in "Teachers and Teaching: Theory and Practice", 15(2), 2009, pp. 257-272.

<sup>17</sup> Ederoclitte M., Villano P., Castro A., *You're a man, so you're out of place: reflexive thematic analysis of focus group with Italian teachers and educators*, in "Social Psychology of Education", 28, 2025, pp. 1-27.

professionale. Il contatto e il reclutamento sono avvenuti tramite reti professionali informali del ricercatore, basate su pregresse collaborazioni e contatti nel mondo della scuola. La discussione online in modalità sincrona, della durata di circa due ore, è stata integralmente registrata e trascritta; nel presentare gli estratti si utilizzano pseudonimi per garantire l'anonimato delle partecipanti.

La traccia del focus group è stata strutturata in modo da consentire un'esplorazione progressiva delle rappresentazioni professionali e di genere. La discussione ha preso avvio da una domanda aperta sul significato dell'essere insegnanti, per poi esplorare le motivazioni della scelta professionale. Successivamente, attraverso la presentazione di due titoli di giornale sul tema della femminilizzazione della scuola, si è stimolata una riflessione sulle rappresentazioni pubbliche della professione. Per sollecitare la discussione e far emergere i repertori discorsivi più profondi, sono stati introdotte due tipologie di stimoli proiettivi. Nello specifico, sono stati inizialmente proposti due articoli di giornale reali, tratti da testate nazionali con orientamenti politici e culturali differenti (*La Repubblica* e *Il Giornale*), entrambi focalizzati sul dibattito relativo alla scarsità di personale maschile nell'insegnamento primario. Successivamente, per esplorare la dimensione della corporeità in educazione, sono state presentate due immagini *stock* che ritraevano, rispettivamente, un'insegnante donna e un insegnante uomo colti in un medesimo gesto di vicinanza fisica e accudimento verso un gruppo di bambini. L'introduzione di tali materiali ha permesso di osservare come le docenti negoziassero sia i discorsi pubblici mediatizzati sulla femminilizzazione della scuola, sia le tensioni e i tabù culturali legati al corpo e al genere nelle *routine* educative.

L'analisi è stata condotta secondo un approccio di analisi tematica riflessiva<sup>18</sup>, orientato a individuare pattern di significato ricorrenti e a mettere in luce come il genere operi come dimensione strutturante delle narrazioni. Il corpus testuale è stato analizzato attraverso le sei fasi previste dalla metodologia, avvalendosi del software NVivo vers. 14. L'applicativo è stato utilizzato esclusivamente come supporto logistico per l'archiviazione, la categorizzazione del materiale testuale e il tracciamento dei codici, lasciando interamente al ricercatore il processo concettuale e interpretativo di generazione dei temi.

Un elemento che orienta la lettura dei dati riguarda il posizionamento del ricercatore. Chi scrive è un uomo con esperienza diretta nell'educazione primaria: una posizione che ha attivamente informato la progettazione dello strumento, la conduzione del focus group e le scelte analitiche. Nel quadro dell'analisi tematica riflessiva, la soggettività del ricercatore non è una variabile da neutralizzare, ma una risorsa epistemica: è a partire da una posizione situata che si producono interpretazioni, e rendere esplicita quella posizione è parte integrante del rigore metodologico. Nominare questo posizionamento non equivale a rivendicare una trasparenza impossibile, ma a riconoscere il carattere situato dell'analisi.

---

<sup>18</sup> Braun V., Clarke V., *Thematic Analysis: A Practical Guide*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2022.

#### 4. Analisi

La prima domanda del focus group – *che cosa vuol dire per voi essere insegnanti?* – ha prodotto risposte dense sul presente professionale. È stata però la seconda – *che cosa vi ha attratto verso la scelta di occuparvi di bambini piccoli?* – a far emergere le traiettorie biografiche, rivelando un tratto comune: nessuna delle intervistate descrive il proprio ingresso nell'insegnamento come esito di una scelta deliberata e lineare. I racconti restituiscono percorsi accidentati, segnati da contingenze, ripensamenti, svolte improvvise. E tuttavia, in ciascuna narrazione, l'esito accidentale viene riletto retrospettivamente come necessità, la contingenza come destino, la scoperta tardiva come rivelazione di una verità che già abitava la propria biografia.

Bianca apre con una dichiarazione che sembra voler sgombrare il campo da ogni retorica vocazionale: "Io non ci pensavo all'insegnamento, partiamo da questo punto". L'ingresso avviene quasi suo malgrado, attraverso supplenze temporanee, e la passione emerge solo dopo, in itinere: "Mi è piaciuto mentre lo facevo". La gavetta tra scuole diverse, il passaggio dal Comune allo Stato, il trasferimento alla primaria sono tappe di un percorso che solo a posteriori acquista senso. È allora che recupera un filo biografico: ritrova in biblioteca la guida del suo maestro di quinta elementare, e quel gesto diventa il modo per ricostruire una continuità che al momento della scelta non c'era. "Mi sono ricordata che, probabilmente, da piccolina ho ammirato determinati insegnanti che mi sono rimasti nel cuore, volevo essere come loro". La professione, scoperta per caso, si rivela come il luogo di un desiderio antico, dimenticato e infine ritrovato.

Sofia offre una variante opposta e altrettanto significativa: il suo ingresso nell'insegnamento non è casuale ma forzato, e la vocazione arriva dopo, attraverso il rifiuto e il ritorno. "Io non ho cominciato per scelta. Ho cominciato perché mia mamma me l'aveva suggerito in quanto la nostra situazione familiare non ci consentiva di scegliere tanto". Entra nella scuola materna, ma ne fugge subito: "da ragazza avevo queste ambizioni, queste velleità, per cui 'no, assolutamente no con i bambini piccoli, la cacca, la pipì etc.', 'ho studiato tanto per la cacca, per la pipì'". Dopo tre anni, scappa alla primaria, coltivando l'ambizione di andare oltre, alle medie o alle superiori. Ma il tempo passa, e la prospettiva cambia:

io sono cambiata e ho capito che per me il mio posto era quello e anzi, forse potrei addirittura tornare alla materna, perché è il posto che mi si addice di più in questo momento della mia vita ed è quello che mi riesce a dare, perlomeno adesso, le emozioni di cui ho bisogno.

Anche qui, come nelle altre storie, la scoperta di sé avviene dopo, ma il percorso è inverso: non dalla contingenza al destino, ma dal rifiuto alla riappropriazione. Il lavoro di cura, inizialmente percepito come un limite alle proprie aspirazioni, si trasforma progressivamente in uno spazio di riconoscimento identitario. È una variazione significativa sul tema della vocazione: non solo scoperta, ma riconciliazione.

Ginevra descrive il suo percorso nei termini di una vera e propria crisi identitaria. Dopo una carriera manageriale di successo – "responsabile, ero a un livello quadro" – emerge un senso di inautenticità: "ero soddisfatta, realizzata ma non nel mio". La crisi porta all'abbandono, al

volontariato, all'incontro casuale con il mondo della scuola attraverso l'affiancamento a studenti non vedenti. La svolta arriva con una reazione viscerale a ciò che osserva di sbagliato nelle pratiche educative e didattiche: "mi arrabbio talmente che vado a iscrivermi all'università". A 47 anni si laurea in Scienze della Formazione Primaria, vince i concorsi, e solo allora trova ciò che cercava. Il suo racconto condensa il meccanismo con una chiarezza esemplare: "finalmente mi sento realizzata, ma non come punto di arrivo, perché ho soddisfatto quel buco, quel vuoto che avevo ravvisato anni prima". La professione non è una scelta tra altre: è il riempimento di una mancanza che preesisteva, la risposta a un vuoto che aspettava di essere colmato.

Chiara introduce un elemento ulteriore: la maternità come esperienza che riorienta lo sguardo. La sua generazione, racconta, ha vissuto la chiusura del mercato del lavoro; l'insegnamento arriva tardi, attraverso il concorso del 2012, ma il momento cruciale è l'osservazione della maestra di suo figlio: "mi innamorai del ruolo della maestra, perché ha avuto un'ottima maestra mio figlio e io la seguivo, seguivo mio figlio e di conseguenza seguivo quelli che erano i suoi insegnamenti". L'innamoramento avviene per procura, attraverso lo sguardo del bambino. E solo dopo si trasforma in scoperta di sé:

da allora penso di esserci nata, cioè mio padre mi dice, 'se penso a te da ragazzina, l'ultima cosa al mondo che avrei pensato che facessi era l'insegnante' [...] invece poi alla fine mi sono scoperta, cioè ho capito che questo è il mio posto.

Anche qui il meccanismo è lo stesso: la scelta arriva dopo, ma una volta fatta si rivela come qualcosa che era già iscritto nella propria natura, anche se nessuno – a partire da sé stessa – lo avrebbe mai immaginato.

Adele incrocia due mondi: l'istituto magistrale, l'università in giurisprudenza, le supplenze "per guadagnare qualcosina". La pratica in uno studio legale le rivela che quella strada "è terribile", eppure continua a studiare per la magistratura, senza però abbandonare le supplenze. Quando vengono banditi i concorsi per la scuola, li vince. La famiglia spinge verso la carriera più prestigiosa, ma lei resiste: "sai che mi piace molto la scuola?". Anche qui la professione si rivela nonostante la pianificazione familiare e l'investimento in un altro percorso.

Marta, infine, pur avendo un antecedente familiare – la madre insegnante di matematica – racconta un percorso altrettanto tortuoso: il volontariato con bambini in difficoltà che la mette in crisi, lo studio dei Beni Culturali, e infine la scelta tra Barcellona e un posto alla scuola dell'infanzia comunale. La metafora del film *Sliding Doors* cattura perfettamente il senso di biforcazione biografica, di un'occasione colta quasi per caso, e la decisione, presa "a malincuore [...] un po' per paura", si rivela poi quella giusta.

Ciò che accomuna queste narrazioni è la struttura narrativa della vocazione scoperta a posteriori: non si nasce insegnanti, lo si diventa, ma una volta diventate lo si è sempre state in potenza. La scoperta tardiva diviene rivelazione di una verità più profonda: la professione era già iscritta nella propria biografia, anche se non riconosciuta come tale. Le strade traverse, gli intoppi, le crisi diventano tappe di un percorso teleologicamente orientato verso un destino che si svela solo alla fine. È un meccanismo retorico potente, perché trasforma la contingenza biografica in necessità esistenziale.

La domanda che questa ricorrenza solleva non riguarda la sincerità soggettiva dei racconti ma la loro forma culturale. Perché la professione docente, specialmente in un contesto femminilizzato, dispone di un repertorio narrativo che privilegia il lessico della vocazione rispetto a quello della scelta razionale, della competenza tecnica, della progressione di carriera? Perché è così disponibile, così naturale, una grammatica narrativa che parla di realizzazione di sé più che di competenze acquisite, di destino più che di progetto?

Una prima risposta va cercata nella storia della femminilizzazione dell'insegnamento. La retorica della vocazione ha storicamente operato come dispositivo di assegnazione delle donne all'insegnamento, costruendo tuttavia quella stessa assegnazione come espressione di disposizioni naturali piuttosto che come esercizio di competenze acquisite, e sottraendo in tal modo alla professione la legittimità di un riconoscimento pieno – simbolico ed economico. In questo senso, la scuola è stata costruita e rappresentata culturalmente come il posto giusto per le donne – non solo perché accoglieva le loro presunte doti di cura, ma perché rappresentava uno spazio professionalmente accessibile in un mercato del lavoro altrimenti chiuso, e al contempo uno spazio che non minacciava l'ordine di genere, proprio perché pensato come estensione della sfera domestica. Le insegnanti, nel raccontarsi attraverso il lessico della vocazione, non esprimono solo la propria esperienza soggettiva: attingono a un repertorio che le precede e che continua a produrre effetti sulla percezione sociale del loro lavoro, sulla sua retribuzione, e persino sulle possibilità che immaginano per altri.

## **5. La vocazione come destino di genere**

La retorica vocazionale non è solo un repertorio narrativo ma anche un dispositivo di assegnazione di genere: dire che l'insegnamento richiede vocazione, passione, dedizione significa implicitamente dire che richiede qualità considerate femminili. La scuola come "posto giusto per le donne" si fonda su questa equazione. E questo produce un effetto speculare: gli uomini, per essere insegnanti, devono in qualche modo giustificare la loro presenza in uno spazio professionalmente costruito come femminile.

Questa dinamica emerge con chiarezza quando la discussione si sposta, sollecitata dai titoli di giornale, sulla presenza maschile nella scuola primaria. Bianca: "I bambini con difficoltà hanno bisogno dell'insegnante maschio, lo rivedono come un padre". Adele: "Faccio fatica a farla diventare una questione di genere. L'insegnamento è al di là del genere". Le posizioni sono diverse, ma ciò che condividono è l'assunto implicito che la presenza maschile vada comunque spiegata, giustificata, valutata. Nessuna sente il bisogno di spiegare perché loro, donne, facciano le insegnanti. È la norma, lo sfondo inarticolato, il dato per scontato. L'uomo invece è figura che richiede discorso, che sollecita prese di posizione, che attiva lo sguardo. Chiara: "Io non vado a guardare la collega nuova che è arrivata, mentre lui (il collega uomo) lo osservo, lo osservo quando sta in fila, lo osservo".

L'osservazione è rivelatrice. Lo sguardo delle insegnanti sui colleghi uomini è differenziale: più attento, più scrutante, ma anche più interessato. Si posa su un corpo che, in quello spazio,

è segnato come diverso. E questa diversità è al contempo risorsa – “porta un punto di vista altro”, “riequilibra le figure adulte” – e problema – richiede vigilanza, espone al sospetto.

La questione della corporeità maschile come oggetto di sospetto emerge nella parte finale. Ginevra: “Molti di loro hanno paura. Ce n'è uno da noi terrorizzato”. Marta: “È un retaggio nell'uomo, la società l'ha imposto: se un uomo si avvicina a un bambino, la mamma è più attenta che con una donna”. Chiara distingue tra il proprio sguardo e lo sguardo sociale: “Io lo vedo affettuoso e mi piace. Ma lungi da me l'idea di pensare ad altro. Però è l'uomo che vive questa difficoltà”. L'asimmetria è netta: la corporeità femminile nella relazione educativa è naturale, desiderabile, invisibile come problema; quella maschile è marcata, scrutinata, potenzialmente pericolosa. È un effetto del regime di genere che opera a livello delle interazioni e delle identità: la femminilità professionale, in quanto norma non scritta, non ha bisogno di giustificarsi; la maschilità, in quanto scarto, deve continuamente negoziare la propria legittimità. E la femminilità egemonica<sup>19</sup> – quel modello di “donna vera” a cui le insegnanti sono chiamate a conformarsi – contribuisce a mantenere questa asimmetria, offrendo un ideale di naturalezza e autenticità che rende invisibile la propria costruzione sociale.

## 6. Il nodo dei figli maschi: la riproduzione inconscia della gerarchia

È nel passaggio dal piano professionale al piano familiare che la tensione tra discorso vocazionale e strutture di genere raggiunge il punto più alto. Chiara, dopo aver raccontato il suo sguardo ammirato verso il collega:

Se devo essere sincera fino in fondo, io da mamma non prendo in considerazione l'insegnamento per i miei figli. E probabilmente se avessi una figlia femmina la spingerei. Quindi veramente, allora sono io che ce l'ho dentro questa cosa. Però poi se vedo il collega maschio mi innamoro.

L'ammissione è di una franchezza che merita attenzione. Chiara sta dicendo che, nonostante la sua posizione consapevole e critica sugli stereotipi, nonostante il piacere che prova nell'osservare i colleghi uomini, quando si tratta dei propri figli maschi l'insegnamento non è nemmeno un'opzione che considera. E riconosce che probabilmente spingerebbe una figlia femmina verso questa strada.

Ginevra prova a offrire una lettura: “Sono due ragazzi maschi con una mamma maestra che hanno avuto maestre. Questa figura femminile la percepiscono come un peso, mai andrebbero a emulare”. La spiegazione sposta la responsabilità sui figli: sarebbero loro a non volere, per reazione alla figura materna. Ma Chiara rilancia:

Io non ponevo l'accento su quello che vogliono fare loro, ma su quello che io, da mamma, sinceramente non consiglierei mai. Una che la pensa come me in teoria dovrebbe aprirsi anche a questa strada, dovrebbe illustrargliela. E invece no.

<sup>19</sup> Schippers M., *Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony*, cit.

Il nodo è qui. Emerge una frattura tra il piano dell'identità professionale e il piano delle aspettative di genere per i figli. L'insegnamento, che per sé viene rivendicato come spazio di realizzazione, di autenticità, di vocazione scoperta, per i figli maschi non viene considerato. È come se, nonostante tutto, la professione conservasse una marca di genere che la rende desiderabile per le femmine e non desiderabile per i maschi – e questo vale persino per una donna che quella professione l'ha scelta e in cui si realizza.

La scuola come “posto giusto per le donne” rivela qui il suo rovescio: è giusto per le donne, ma non per i maschi. La vocazione, che nel racconto di sé funziona come dispositivo di legittimazione, quando si tratta dei figli maschi si rovescia nel suo contrario: diventa ciò che sconsiglia la scelta, perché la professione è segnata come femminile, e quindi, nella gerarchia implicita dei valori sociali, come una professione di serie B per i maschi. Chiara è pienamente consapevole della dissonanza: “Devo approfondire”.

Il tema della remunerazione emerge come possibile spiegazione: “Forse mi concentro sull'aspetto economico”. Ma il basso salario non è un dato naturale: è l'effetto di una svalorizzazione sociale del lavoro di cura. La bassa remunerazione è conseguenza della femminilizzazione, non una ragione indipendente. Dire che non si vuole per i figli maschi perché si guadagna poco significa, implicitamente, accettare che il lavoro delle donne possa essere pagato poco, e che questo sia un motivo per non volerlo per i maschi. È, ancora una volta, l'effetto di quel regime di genere che naturalizza la divisione sessuale del lavoro e le sue gerarchie.

La dissonanza di Chiara non è una contraddizione individuale, ma il sintomo di una tensione strutturale. La stessa retorica vocazionale che permette alle donne di rivendicare autenticità e realizzazione nel proprio lavoro, quando viene proiettata sui figli maschi rivela la sua ambivalenza: assegna le donne all'insegnamento e lo riveste dei panni nobili del destino, ma sottrae gli uomini a quella stessa possibilità perché la professione, proprio in quanto femminilizzata, è socialmente svalutata. Le insegnanti, insomma, non sono solo attrici di un processo di emancipazione, ma anche, inconsapevolmente, custodi di una gerarchia che continua a ordinare i generi in spazi professionali distinti e diseguali.

## **7. Conclusioni**

L'analisi delle narrazioni delle insegnanti ha messo in luce la persistenza e la complessità di quel dispositivo discorsivo che abbiamo chiamato retorica della vocazione. Lungi dal poter essere considerata come reliquia del passato, essa continua a offrire un lessico per narrare il proprio percorso professionale in termini di autenticità e realizzazione, trasformando la contingenza biografica in necessità esistenziale. Le insegnanti che raccontano di aver “scoperto” tardivamente la propria vocazione, di aver colmato un vuoto che le precedeva, di essere finalmente “sé stesse” in classe, non esprimono solo esperienze soggettive: attingono a un repertorio culturale che ha storicamente definito l'insegnamento come prolungamento naturale delle disposizioni femminili.

Questa retorica, come si è visto, è ambivalente. Da un lato, offre alle donne uno spazio di *agency* e di rivendicazione di senso in un lavoro socialmente svalorizzato. Dall'altro, contribuisce a riprodurre l'idea che l'insegnamento sia questione di "natura" più che di competenza, di vocazione più che di professione, alimentando quella svalutazione che pure le insegnanti, sul piano soggettivo, contrastano con la loro passione e dedizione.

La presenza maschile nel contesto scolastico ha funzionato, in questa analisi, come una lente di contrasto. Ha reso visibile ciò che altrimenti resta implicito: che la femminilità professionale è la norma non scritta, il corpo femminile è invisibile perché naturale, mentre il corpo maschile è marcato, scrutinato, bisognoso di giustificazione. Gli insegnanti uomini devono negoziare continuamente la propria legittimità in uno spazio che non è pensato per loro, e lo sguardo delle colleghe – al contempo interessato e vigile – registra questa differenza.

Il nodo più denso, emerso con forza dalle interviste, riguarda la frattura tra l'identità professionale delle insegnanti e le loro aspettative per i figli maschi. La stessa professione che per sé è stata fonte di realizzazione non viene considerata come possibilità per i figli, mentre verrebbe probabilmente incoraggiata per una figlia femmina. Questa dissonanza rivela quanto profondamente sia interiorizzata la gerarchia di genere che ordina le professioni: l'insegnamento primario continua a essere percepito come una strada non adeguata per i maschi, proprio perché segnato come femminile e quindi, nella scala implicita del prestigio sociale, come meno desiderabile.

In questa lettura, il lavoro di Kelchtermans offre una chiave per tenere insieme i due piani che l'analisi ha dovuto costantemente incrociare: quello delle soggettività e quello delle strutture<sup>20</sup>. Come egli osserva, gli insegnanti non vivono la loro vita lavorativa nel vuoto. Lavorano sempre da qualche parte, in un qualche momento nel tempo. Ascoltare le loro voci, restituire la loro costruzione narrativa di senso, è il necessario punto di partenza. Ma la ricerca non può fermarsi qui: deve aggiungere strati concettuali di comprensione, incorporando questa costruzione di senso e le pratiche come situate in e determinate da sistemi di significato più ampi e più grandi, strutture di potere e misure politiche. È esattamente ciò che abbiamo cercato di fare adottando le lenti del regime di genere e della femminilità egemonica. Le narrazioni individuali, cioè, sono state lette non come puri resoconti soggettivi, ma come il luogo in cui si manifestano e si riproducono – ma anche, potenzialmente, si possono trasformare – quelle strutture di genere che organizzano il lavoro di cura e il suo riconoscimento sociale.

In prospettiva pedagogica, queste riflessioni indicano alcune direzioni di lavoro. La formazione iniziale e in servizio delle e degli insegnanti non può ignorare la dimensione di genere che attraversa la professione. Non si tratta di negare o svalutare il lessico della vocazione e della cura – che per molte insegnanti è fonte di senso e di motivazione – ma di renderne visibili le radici storiche e gli effetti sociali. Riconoscere che quel lessico è anche il prodotto di una lunga storia di femminilizzazione e svalutazione della professione può aiutare a costruire identità

<sup>20</sup> Kelchtermans G., *Studying teachers' lives as an educational issue: Autobiographical reflections from a scholarly journey*, in "Teacher Education Quarterly", 44(4), 2017, pp. 7-26.

professionali più consapevoli, capaci di rivendicare insieme la dimensione relazionale del proprio lavoro e il suo statuto di professione a tutti gli effetti, che richiede competenze specifiche e merita riconoscimento adeguato.

Solo rendendo esplicito il legame tra discorso vocazionale, femminilizzazione e gerarchie di genere è possibile aprire spazi per pensare l'insegnamento come scelta professionalmente equivalente per uomini e donne, e per immaginare forme di identità professionale non vincolate alla riproduzione inconscia di quelle stesse gerarchie. Come scrive Connell, il genere è un'architettura sociale pervasiva, ma non è immutabile: si riproduce attraverso pratiche quotidiane<sup>21</sup>, e sono quelle stesse pratiche – nei modi in cui le insegnanti si raccontano, guardano i colleghi, immaginano il futuro dei figli – che possono anche, se interrogate criticamente, diventare luoghi di trasformazione.

Questa interrogazione ha una sede privilegiata nella formazione docente, sia iniziale sia in servizio. Decostruire la grammatica della vocazione nei percorsi universitari – attraverso pratiche di auto-biografia professionale che rendano visibile il carattere storicamente costruito dei repertori discorsivi sulla cura – è il primo gesto necessario. Il lavoro riflessivo, però, non può esaurirsi nella fase formativa iniziale: nei collegi docenti e negli spazi di supervisione pedagogica, le asimmetrie del regime di genere scolastico – compreso il sospetto sociale che investe la corporeità maschile – devono poter essere tematizzate come questioni strutturali, non relegate alla sfera del disagio individuale. Estendere questa riflessività oltre i confini istituzionali della scuola, coinvolgendo le famiglie in processi orientati alla de-essenzializzazione delle pratiche di cura, significa infine fare della riflessività di genere non un intervento aggiuntivo, ma un dispositivo ordinario incorporato nelle routine educative e nei processi decisionali collettivi. Solo in questa direzione la scuola può smettere di operare come agenzia implicita di riproduzione delle gerarchie e configurarsi come effettivo spazio di trasformazione sociale.

## 8. Bibliografia di riferimento

Acker J., *Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations*, in "Gender & Society", 4(2), 1990, pp. 139-159.

Bellassai S., *La mascolinità contemporanea*, Roma, Carocci, 2011.

Braun V., Clarke V., *Thematic Analysis: A Practical Guide*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2022.

Cameron C., Moss P., Owen C., *Men in the Nursery: Gender and Caring Work*, London, Paul Chapman Publishing, 1999.

Connell R., *Il genere preso sul serio. L'impatto dei corpi sessuati su lavoro, potere e percorsi di vita*, Milano, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2023.

Connell R. W., *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford, Stanford University Press, 1987.

<sup>21</sup> Connell R., *Il genere preso sul serio. L'impatto dei corpi sessuati su lavoro, potere e percorsi di vita*, cit.

Connell R. W., Messerschmidt J. W., *Hegemonic masculinity: Rethinking the concept*, in "Gender & Society", 19(6), 2005, pp. 829-859.

Covato C., *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

Ederoclite M., Villano P., Castro A., *You're a man, so you're out of place: reflexive thematic analysis of focus group with Italian teachers and educators*, in "Social Psychology of Education", 28, 2025, pp. 1-27.

Ederoclite M., *Everyday queering: gender, presence, and pedagogical disruption in Italian early childhood education*, in "International Journal of LGBTQ+ Youth Studies", 0, 2025, pp. 1-17.

Gianini Belotti E., *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 1973.

Goldstein L. S., Lake V. E., "Love, love, and more love for children": *Exploring preservice teachers' understandings of caring*, in "Teaching and Teacher Education", 16(8), 2000, pp. 861-872.

Kelchtermans G., *Studying teachers' lives as an educational issue: Autobiographical reflections from a scholarly journey*, in "Teacher Education Quarterly", 44(4), 2017, pp. 7-26.

Kelchtermans G., *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*, in "Teachers and Teaching: Theory and Practice", 15(2), 2009, pp. 257-272.

Kessler S., Ashenden D. J., Connell R. W., Dowsett G. W., *Gender relations in secondary schooling*, in "Sociology of Education", 58(1), 1985, pp. 34-48.

Mim, *Portale unico dei dati della scuola*, in <https://dati.istruzione.it/opendata/esploraidati/>, consultato il 01/03/2026.

Priulla G., *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e di poteri*, Cagliari, Settenove, 2016.

Roper M., Tosh J., *Manful Assertions: Masculinities in Britain since 1800*, London, Routledge, 1991.

Schippers M., *Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony*, in "Theory and Society", 36(1), 2007, pp. 85-102.

Tronto J., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, New York, Routledge, 1993.

**Data di ricezione dell'articolo: 14 aprile 2026**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 9 e 11 maggio 2026**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 22 maggio 2026**