

RAGAZZE IN VENETO

FRA SCUOLA E LAVORO

*Nicoletta Masiero e Enrico Miatto**

Ires Veneto per la Commissione per la
Realizzazione delle Pari Opportunità tra
Uomo e Donna della Regione del Veneto

.....
* Alice Carlon ha partecipato attivamente alle rilevazioni, effettuato parte delle interviste alle studentesse e realizzato il paziente lavoro di trascrizione dei *focus group* e delle interviste; Fabio Occari ha curato l'elaborazione quantitativa.

Pubblicazione realizzata e prodotta dalla Commissione per la realizzazione delle Pari Opportunità tra Uomo e Donna della Regione Veneto

Prima edizione: ottobre 2011

ISBN 978 88 6129 770 8

CLEUP SC

“Coop. Libreria Editrice Università di Padova”

Via G. Belzoni, 118/3 – Padova (Tel. 049/8753496)

www.cleup.it

© Copyright 2011 by Regione del Veneto

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (comprese le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati.

SOMMARIO

INTRODUZIONE

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto » 5

Capitolo 1

PERCORSO E OBIETTIVI DELLA RICERCA

Nicoletta Masiero » 11

1. Gli strumenti utilizzati » 11
2. Finalità generali » 15
3. Obiettivi specifici » 19

Capitolo 2

SCENARIO ED ELEMENTI IN GIOCO

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto » 21

1. Istruzione e Formazione Professionale: recente evoluzione normativa » 22
2. Le pari opportunità a scuola » 26
3. IeFP in Veneto: dati di contesto » 29
4. Alcune strategie istituzionali per l'educazione interculturale » 36
5. La scuola di fronte all'immigrazione in Veneto » 40
6. Uno sguardo critico al contesto: i *focus group* » 42

Capitolo 3

ANALISI QUANTITATIVA: IL QUESTIONARIO

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto » 57

1. Obiettivi del questionario » 57
2. La famiglia » 59
3. Scuola e studio » 62
4. Socializzazione e cultura » 72
5. Lavoro e progettualità » 80
6. La visione di genere nel lavoro e nella vita » 85

Capitolo 4

ANALISI QUALITATIVA: LE INTERVISTE

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto » 97

1. Domande, risposte e ... verosimiglianza » 97
2. Il punto di vista personale sull'indagine e le "pari opportunità" nell'esperienza quotidiana » 101
3. Modelli di donna prevalenti nei *media* » 108
4. Scelta scolastica e coerenza delle aspettative per il futuro » 112
5. Il condizionamento di genere nel lavoro » 121

Capitolo 5

TEMI DELLA RICERCA E SVILUPPI POSSIBILI

Nicoletta Masiero » 123

1. Scelta formativa e progetto esistenziale fra vincoli e opportunità » 123
2. Traiettorie identitarie » 130
3. Genere e differenza sessuale » 133
4. Le provenienze » 137

CONCLUSIONI

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto » 143

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

» 149

INTRODUZIONE

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto

Il presente rapporto di ricerca espone l'esito di un'indagine sulle ragazze che si accingono a uscire dal sistema di Istruzione e Formazione Professionale, compiuta l'esperienza del diritto-dovere¹, per intraprendere plausibilmente un'attività lavorativa, non senza l'opportunità di rientrare nel canale dell'istruzione. Il segmento di popolazione scolastica su cui esercitare l'analisi è stato individuato principalmente nelle studentesse che hanno frequentato le terze classi degli Istituti Professionali Statali e dei Centri di Formazione Professionale, nell'anno scolastico 2009/2010, a sette anni dall'introduzione in via sperimentale, secondo un accordo tra Stato e Regioni, di una nuova opportunità di istruzione e formazione per le ragazze e i ragazzi di età compresa fra i 14 e i 17 anni.

A nostro avviso, ciò che merita un'attenzione dedicata è innanzitutto il punto d'osservazione delle studentesse. Le ragazze incontrate alla fine del percorso formativo sono perciò assunte nella valenza di soggetti protagonisti della cruciale intersezione fra scuola e lavoro. Un momento paradigmatico di una peculiare forma di transizione, fra quelle di portata significativa per l'esistenza individuale e tuttavia condivise. Precisiamo inoltre che il 25% delle ragazze interpellate presso gli IPS e CSP

.....
1 Si tratta del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ossia del sistema educativo di istruzione e di formazione, in vigore dalla Riforma Moratti o legge n. 53/2003, che si articola in: Scuola dell'infanzia (triennale); Primo ciclo comprendente la scuola primaria (quinquennale) e la scuola secondaria di primo grado (triennale); Secondo ciclo, scuola secondaria di secondo grado comprendente il Sistema dei Licei (quinquennale) e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale (di durata variabile).

La riforma ridisegna l'obbligo scolastico e formativo in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione ampliandone la durata da 9 a 12 anni e garantendo il conseguimento di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età. L'esercizio di tale diritto-dovere ha inizio con l'iscrizione alla prima classe della scuola primaria e prosegue in uno dei percorsi del Secondo ciclo (nonché nel sistema dell'apprendistato) fino al conseguimento del diploma liceale o di un titolo o qualifica professionale di durata almeno triennale. Si prevedono servizi specifici per orientare la scelta fra i diversi percorsi possibili nel Secondo ciclo. Infatti, concluso il Primo ciclo di istruzione è possibile decidere se iscriversi agli istituti del sistema dei Licei oppure a quelli del sistema d'Istruzione e Formazione Professionale (quest'ultima di competenza regionale), mantenendo comunque la possibilità sia di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei Licei, sia di passare da tale sistema dell'istruzione a quello dell'Istruzione e Formazione Professionale (o a quello dell'apprendistato) e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche e un sistema di riconoscimento dei crediti acquisiti durante il Secondo ciclo. Cfr. <http://www.lavoro.gov.it>.

risulta essere di *cittadinanza non italiana*², e che la maggior parte di queste ultime risiede in Italia da oltre cinque anni.

La ricerca si è sviluppata lungo tre direttrici sondando differenze o disuguaglianze di genere e di nazionalità, scelte formative, progetti esistenziali e attese professionali. Ne emerge un quadro che offre spunti di lavoro interessanti in un'auspicabile sinergia fra l'ambito delle politiche per le pari opportunità e quello per le politiche scolastiche.

Propriamente, i dati rilevati da *focus group*, questionari e interviste lasciano intravedere, innanzitutto, spazi di sviluppo per azioni di promozione all'educazione alle differenze di genere nell'ambito dell'Istruzione e della Formazione Professionale in obbligo formativo.

Quanto rinvenuto fa inoltre emergere l'urgenza di potenziare e razionalizzare le azioni di orientamento e di accompagnamento alle scelte scolastiche e lavorative. Così come fa risaltare l'esigenza di sostenere un'educazione alla progettualità personale in cui un'equa distribuzione delle *chances* di vita per il superamento delle disuguaglianze converga con l'attenzione alle differenze di genere.

Rimandando all'analisi contenuta nel Rapporto, proponiamo sin d'ora, fra gli aspetti ricavati dall'indagine, quelli che appaiono particolarmente rilevanti:

- Le motivazioni alla scelta del percorso di studi frequentato rendono palese la distanza fra le studentesse e i servizi di orientamento e di accompagnamento.
- La mancanza di un coordinamento fra le azioni orientative e di accoglienza, nonché un'inadeguata razionalizzazione del sistema formativo rappresentano i *deficit* segnalati anche da insegnanti ed esperti durante i *focus group* propedeutici all'indagine nelle scuole.
- L'approccio delle studentesse all'istruzione secondaria si presenta strumentale all'ingresso nel mondo del lavoro indicando, da un lato, coerenza con la scelta di un percorso di tipo professionale, dall'altro, una "cultura della scuola" che

2 Riteniamo questa lunga locuzione la più precisa per indicare cittadini non solo con entrambi i genitori di cittadinanza non italiana ma anche i figli di coppie miste e i soggetti di origine straniera adottati da coppie italiane. Si veda anche la relazione dell'antropologa Paola Faltieri, 11 aprile 2008 - Orvieto, (http://www.e-spices.net/res/default/falteriorvieto_2008.pdf), membro del Comitato Scientifico dell'Osservatorio Nazionale per l'Educazione Interculturale e l'Integrazione degli Allievi di Cittadinanza Non Italiana, istituito nel 2006 dal Ministero della Pubblica Istruzione. Si veda anche MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2007/2008*. Nel corso della ricerca, tuttavia, i termini più conformi all'uso comune, come "stranieri", "immigrati", "ricongiunti", "di seconda generazione" ..., saranno talvolta impiegati per ovvie ragioni di praticità espressiva. Per l'acquisizione della cittadinanza italiana si veda Capitolo 2, nota 33.

potrebbe acuire le diseguglianze sociali, non considerando l'istruzione come valore autonomo e come opportunità di crescita.

- Rispetto al rendimento scolastico, in base alla percezione che ne hanno studentesse e studenti, si conferma il prototipo di una minor propensione femminile a materie scientifico-matematiche. Le ragazze, inoltre, dichiarano di incontrare difficoltà di concentrazione in misura considerevolmente superiore ai ragazzi.
- Dal punto di vista relazionale, le ragazze sembrano avere minori divergenze con gli insegnanti, ma dichiarano di socializzare in misura nettamente inferiore ai ragazzi, anche se il dato non si traduce in una difficoltà di socializzazione, bensì in una maggior selettività nelle amicizie.
- Le ragazze si dimostrano molto sensibili a numerose forme di discriminazione e in modo particolare a quelle fondate sulla nazionalità.
- La presenza dei non italiani è considerata un fatto “molto negativo” più dai maschi (15,9%) che dalle femmine (9,8%). In ogni caso, per la maggioranza delle studentesse e degli studenti italiani l'approccio agli stranieri è di tipo integrazionista e le ragazze, soprattutto, ritengono che siano gli stranieri a dover “adattarsi alla cultura e alle abitudini italiane”.
- L'appartenenza al genere si rivela piuttosto astratta, entro una cornice educativa neutralizzata che sembra non rafforzare la consapevolezza rispetto alle differenze fra il femminile e il maschile, né rispetto alle diseguglianze fra i sessi e alla persistenza di stereotipi.
- Si rileva l'adesione della maggior parte delle ragazze ai modelli trasmessi dalle figure familiari adulte, secondo cui le donne che sopportano i carichi domestici sono la quasi totalità.
- Anche se di poco, sono più numerose percentualmente le ragazze (92,5% contro 90,8%) dei ragazzi che dichiarano di non essere a conoscenza dell'esistenza di organismi nazionali ed internazionali per la promozione delle pari opportunità.
- Tuttavia, oltre il 45% delle ragazze (ma anche il 40% dei ragazzi) ritiene che essere donna comporti limitazioni e/o discriminazioni nel lavoro e, specularmente, il 64% di esse (come il 59,1% dei ragazzi) ritiene che essere uomo comporti facilitazioni e/o agevolazioni nel lavoro.
- Ben il doppio, percentualmente, delle ragazze rispetto ai ragazzi (rispettivamente 51,7% e 26,1%) dichiara di preferire il lavoro al successo e al denaro, ma la rappresentazione del lavoro sembra piuttosto omogenea fra maschi e femmine: è considerato, nell'ordine, un mezzo per guadagnare, un mezzo per raggiungere l'autonomia, un'occasione di realizzazione personale.

- Coerentemente con il valore riconosciuto al lavoro, quanto ai progetti dopo la scuola, le ragazze sembrano più determinate a cercare subito un'occupazione. Tuttavia, complessivamente, si rileva un certo "smarrimento" di fronte alle esperienze di discontinuità scolastica e alla mancanza di strumenti e risorse per definire le prospettive future.
- In linea con altre ricerche, le studentesse ritengono che per una donna l'aspetto attraente sia un elemento di grande importanza. Tale convinzione è quella maggiormente condivisa per nazionalità e per genere e sembra ispirare una tendenza generazionale conforme all'attuale cultura dell'immagine, in cui vitalità e bellezza rappresentano una componente identitaria irrinunciabile e aderente a un imperativo sociale indiscusso.

L'esito della ricerca è così suddiviso nei capitoli che seguono.

Il **Capitolo 1** riassume le tappe del percorso illustrando strumenti utilizzati, finalità generali, obiettivi specifici.

Il **Capitolo 2** delinea le coordinate dell'ambito entro il quale si è mosso il gruppo di ricerca. A tale scopo si presenta un *excursus* normativo sulla recente evoluzione in materia di diritto-dovere e sui provvedimenti ministeriali in materia di educazione alle pari opportunità e di educazione interculturale e integrazione degli allievi di cittadinanza non italiana. Viene quindi tracciata una *survey* sui dati inerenti il sistema di Istruzione e Formazione Professionale in Veneto rispetto alla quale è doverosa l'avvertenza di una certa disomogeneità delle fonti statistiche che non ha consentito di raggiungere il dettaglio sperato. Questi attrezzi essenziali, e topici di una fase istruttoria, sono stati affinati attraverso l'approfondimento specifico delle tematiche centrali del progetto ottenute da due *focus group* organizzati con testimoni privilegiati ed esperti di istruzione, di pari opportunità, di educazione all'interculturalità. Le opinioni raccolte nei *focus group* costituiscono il valore aggiunto della fase preparatoria e hanno contribuito a declinare gli interrogativi di fondo entro l'ambito della ricerca.

Con il **Capitolo 3** si entra nel vivo della ricerca sul campo attraverso l'esposizione dell'analisi quantitativa dei dati raccolti con il questionario distribuito presso gli Istituti Professionali Statali e i Centri di Formazione Professionale individuati nelle province di Treviso, Venezia e Vicenza. L'azione di mappatura in aree tematiche delle informazioni provenienti dai questionari tiene conto dei guadagni ottenuti dalle fasi anteriori della ricerca, cercando di mantenere la coerenza metodologica con le esplorazioni precedenti e rendendo però evidente il senso delle singole operazioni nell'economia complessiva del lavoro svolto.

Il **Capitolo 4** riporta i contenuti delle interviste qualitative a 30 ragazze degli stessi IPS e CSP, attraverso le quali si è voluto dare maggior concretezza alle esperienze e alle aspettative individuali e comprendere le *chances* e le criticità con cui si misurano le ragazze di cittadinanza non italiana e italiana accomunate dal percorso di diritto-dovere. A partire dalla situazione condivisa, l'obiettivo consiste nel fare emergere alcune specificità che aiutino ad avvicinare le donne di domani.

Il **Capitolo 5**, infine, cerca di esplicitare il significato complessivo del lavoro svolto, alla luce di un vaglio della letteratura rilevante in merito ai temi illustrati, dando indicazioni di massima sulla metodologia adottata e sui riferimenti teorici principali che hanno sostenuto e guidato l'indagine.

Seguono le **Conclusioni** su criticità emerse e problemi aperti.

PERCORSO E OBIETTIVI DELLA RICERCA

Nicoletta Masiero

1. Gli strumenti utilizzati

Dal punto di vista metodologico la ricerca presenta una duplice veste, in quanto si è cercato di coniugare l'analisi di tipo quantitativo della prima fase sulla popolazione scolastica nel suo complesso, con l'esplorazione qualitativa condotta nella seconda fase attraverso le interviste a un campione di ragazze.

Analisi di contesto

All'avvio della ricerca, si è proceduto con un'analisi di contesto (vedi Capitolo 2) a partire dalle fonti disponibili a livello nazionale – ISTAT, MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Caritas – e regionale – ARiS (Area Riservata Scuole del Veneto), Veneto Lavoro, USR (Ufficio Scolastico Regionale), Osservatorio Regionale Immigrazione del Veneto – per reperire le informazioni maggiormente pertinenti alle caratteristiche della popolazione scolastica e all'articolazione dell'offerta formativa relativamente all'anno scolastico 2009-2010. Sulla base dei risultati delle rilevazioni messe a disposizione dalle banche dati sono state selezionate tre province – Treviso, Venezia e Vicenza – rappresentative di popolazione immigrata e di specificità economico-produttive entro cui individuare gli Istituti Statali di Istruzione Superiore e Professionali (d'ora in avanti IPS, anche se sono variamente denominati a seconda della specializzazione ISIS, IPS, IPC) e i Centri di Formazione Professionale (CFP), presso i quali condurre l'indagine. Gli IPS e i CFP selezionati sono tutti ad alta concentrazione di popolazione femminile.

I focus group

Nella tappa successiva – intesa come propedeutica alla costruzione degli altri strumenti esplorativi previsti dal progetto, ossia il questionario e le interviste – si è provveduto all'organizzazione e alla realizzazione di due *focus group* con funzione di approfondimento, parallela a quella condotta attraverso l'istruttoria sulla letteratura rilevante.

Dei due momenti di discussione di gruppo verificatisi nei *focus* va sottolineato il ruolo strumentale nell'economia complessiva del progetto. Infatti, i risultati dei

focus group, mirati al raggiungimento di una più compiuta articolazione degli strumenti di indagine predisposti dal progetto di ricerca, sono stati considerati soprattutto in merito ai contenuti emersi. Durante il *setting* si è discusso intorno al tema delle aspettative di realizzazione personale e professionale delle studentesse e, relativamente alla preparazione richiesta dalla crescente complessità sociale, intorno alle pari opportunità fra uomo e donna in una scuola interculturale. Si è scelto, quindi, di condurre i *focus* come interviste di gruppo a testimoni privilegiati, accuratamente selezionati e messi nelle condizioni di scambiare il loro punto di vista per contribuire alle esigenze di approfondimento dei ricercatori. Infatti, pur con i limiti più volte segnalati dai metodologi¹, “la caratteristica, che poi è anche il grande pregio, del *focus group*, sta proprio nell’interazione che si crea fra i partecipanti, che produce idee in misura assai maggiore rispetto all’intervista singola, a livello di quantità e qualità di approfondimento”².

I due *focus group* si sono svolti in giornate distinte, hanno avuto la durata di circa due ore e, previa sottoscrizione di liberatoria sui dati personali da parte dei partecipanti, sono stati videoregistrati, quindi trascritti per l’elaborazione interpretativa³ volta a valorizzare la dimensione dei contenuti (Capitolo 2).

Il questionario

Per procedere alle rilevazioni nelle scuole è stato avviato un rigoroso processo di costruzione degli strumenti. La preparazione del questionario, al pari di quella della traccia per le interviste individuali, ha richiesto infatti un’attenta esplorazione della letteratura⁴ in materia di educazione, Istruzione e Formazione Professionale (sistema IeFP), educazione di genere, nonché educazione all’interculturalità, per procedere alla selezione dei nuclei tematici più rilevanti. Operativamente, come si è detto, per la mappatura delle tematiche da esaminare, sono risultati proficui i due *focus group* grazie al contributo che è stato apportato dai soggetti selezionati

.....
1 Si vedano in proposito le perplessità sull’uso invalso del *focus group* e le raccomandazioni operative di Claudio Bezzi (2011), *La linea d’ombra. Problemi e soluzioni di ricerca sociale e valutativa*, FrancoAngeli, Milano; Id. (2005), “*Focus group*, consideriamone i limiti”, *Sociologia e ricerca sociale*, nn. 76-77.

2 Palumbo M. e E. Garbarino (2010), *Ricerca sociale: metodi e tecniche*, FrancoAngeli, Milano, pag. 221.

3 Acocella I. (2008), *Il focus group. Teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano; Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, FrancoAngeli, Milano; Bloor M., J. Frankland, M. Thomas e K. Robson, (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento.

4 Si rimanda alla bibliografia finale.

per la loro competenza tra i testimoni privilegiati presenti e operanti nelle province individuate.

È stato inoltre necessario modulare alla sensibilità del *target*, costituito da adolescenti, l'esigenza di ottenere informazioni significative adattando la complessità dei temi agli strumenti culturali di cui dispongono ragazze e ragazzi all'uscita di un percorso formativo di diritto-dovere. Poiché le classi presso le quali si è svolta l'analisi sono miste, anche i maschi hanno partecipato alla compilazione del questionario e i dati rilevati costituiscono elemento di confronto statistico.

Il questionario, anonimo, è stato strutturato in domande chiuse relativamente alle seguenti aree tematiche di approfondimento:

- anagrafica (età, genere, cittadinanza e provenienza dei genitori, se stranieri anno di arrivo in Italia);
- condizioni socio-economico-culturali (titolo di istruzione, professione dei genitori, numero componenti nucleo familiare);
- preferenze valoriali (con particolare attenzione al significato attribuito alle pari opportunità e all'integrazione);
- aspettative socio-professionali e di autorealizzazione personale.

I questionari sono stati sottoposti all'esame delle direzioni di ogni scuola, contattate e informate dai ricercatori sulle caratteristiche e sulle finalità dell'indagine. L'individuazione degli IPS e dei CFP su cui avviare l'esplorazione, avvenuta nella prima fase della ricerca, si è basata sull'offerta formativa e sulla composizione della popolazione scolastica in termini di genere e di provenienza, ossia sull'addensamento della popolazione femminile e di nazionalità non italiana rispetto all'andamento generale emerso dall'analisi di contesto.

Tabella 1.1 – Questionari somministrati e raccolti per struttura scolastica

Provincia	IPS/CFP	Questionari distribuiti e raccolti
Treviso	ISIS Amedeo Voltejo Obici di Oderzo	37
	CFP FICIAP di Castelfranco Veneto	35
Venezia	IPC Luzzatti Gramsci di Mestre	38
	CFP ENAIP di Noale - Mirano	51
Vicenza	ISIS Almerico Da Schio di Vicenza	62
	CFP "Casa della gioventù" di Trissino	39
Totale		262

Fonte: ns. elab.

Per quanto riguarda la **somministrazione**, il questionario, debitamente testato, è stato somministrato a studentesse e studenti frequentanti le terze classi degli IPS e dei CFP individuati, seguendo le modalità concordate con i dirigenti delle strutture coinvolte e con le figure educative di riferimento (insegnanti/*tutor*). La somministrazione è stata effettuata durante l'orario di lezione dai ricercatori, in un unico giorno per ciascuna scuola. Precisamente, i **262 questionari** (analizzati nel Capitolo 3) sono stati somministrati a studentesse e studenti presenti in aula di due classi terze, ossia a conclusione del primo livello per il conseguimento della qualifica professionale, di ciascuno degli IPS e CFP. La somministrazione è stata eseguita dai ricercatori, previa presentazione alle classi delle finalità della ricerca; tale modalità di somministrazione ha consentito di offrire chiarimenti e indicazioni durante la compilazione e ha garantito una copertura totale del tasso di risposta.

Alla raccolta dei questionari è seguita la fase di validazione e di inserimento in un data-set preventivamente costruito. Ciò ha reso possibile la **rielaborazione** delle informazioni raccolte allo scopo di definire contestualmente la traccia delle interviste individuali, per l'approccio di tipo idiografico, ossia inerente l'identità personale dei soggetti, al tema nella fase successiva della ricerca. Durante la fase di elaborazione dei dati sono stati eseguiti anche alcuni incroci fra alcune variabili rilevate, allo scopo di articolare in maniera adeguata le informazioni disponibili. In questa operazione è sempre stata tenuta sotto controllo la rappresentatività statistica dei dati, allo scopo di evitare di prendere in considerazione livelli di incroci per i quali le numerosità campionarie erano ritenute troppo basse (inferiori alla decina di unità) per garantire una rappresentazione adeguata dei dati (si veda Capitolo 3).

Le interviste individuali alle studentesse

Coerentemente con le finalità della ricerca, le 30 interviste individuali somministrate a ragazze italiane e non italiane frequentanti le strutture selezionate, hanno inteso indagare questioni ritenute significative, fra quelle emerse dai *focus group* e dai questionari. Posta l'esclusione dalla ricerca di analisi di tipo psicologico, tali questioni sono riconducibili al piano personale e al punto di vista soggettivo delle intervistate proponendo all'attenzione aspetti qualitativi non standardizzabili e non quantificabili.

È stata utilizzata una traccia di intervista costruita in base a un modello ibrido *non-standard*, semi-strutturata⁵. Con tale formula si è cercato di far emergere le

5 Marradi A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna; Palumbo M. e E. Garbarino (2010), *Ricerca sociale*, op. cit.; Trincherò R. (2004), *Metodi della ricerca educativa*, Laterza Bari.

ragioni soggettive della scelta formativa e le aspettative individuali e, nei limiti consentiti, di approfondire le variabili che mettono in gioco alcuni elementi di natura idiografica. Attraverso lo strumento dell'intervista si è voluto inoltre individuare le criticità relative a problematiche di genere e a ulteriori forme di segregazione/esclusione, rispetto a quelle emerse dai questionari. In particolare, verificando:

1. se i processi economici e socio-culturali in corso hanno messo le ragazze italiane in una condizione di pari opportunità con i coetanei maschi o se permangono aree di segregazione;
2. come le ragazze, in particolare quelle immigrate e/o di seconda generazione, investono nella formazione scolastica e con quali attese verso il mondo del lavoro.

Tabella 1.2 – Ragazze intervistate per struttura scolastica

Provincia	IPS/CFP	Ragazze intervistate	di cui	
			italiane	non italiane
Treviso	ISIS Amedeo Voltejo Obici di Oderzo	5	2	3
	CFP FICIAP di Castelfranco Veneto	5	2	3
Venezia	IPC Luzzatti Gramsci di Mestre	4	2	2
	CFP ENAIP di Noale - Mirano	6	1	5
Vicenza	ISIS Almerico Da Schio di Vicenza	5	2	3
	CFP "Casa della gioventù" di Trissino	5	2	3
Totale		30	11	19

Fonte: ns. elab.

Le ragazze intervistate (Tabella 1.2) sono state segnalate ai ricercatori dai docenti e/o dai *tutor* tra quelle che si sono dichiarate disponibili. Anche in questo caso si è provveduto alla sottoscrizione della liberatoria per il trattamento dei dati da parte delle ragazze maggiorenni o da parte dei genitori per le minorenni. Le interviste sono state registrate e trascritte per l'elaborazione proposta nel Capitolo 4.

2. Finalità generali

L'ambito di indagine in cui si colloca la ricerca qui presentata è quello relativo ai percorsi triennali del sistema IeFP in Veneto, circoscritto a sei strutture formative comprendenti IPS e CFP nelle province di Treviso, Venezia e Vicenza.

L'osservazione è rivolta esclusivamente a chi fruisce del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, mentre non viene esaminato il lavoro dei docenti e del sistema

scolastico in generale. Il nostro oggetto di indagine sono dunque le studentesse (in minima parte gli studenti presenti nelle classi coinvolte), a partire dall'esplicita dichiarazione secondo cui la finalità generale del percorso di diritto-dovere allo studio consiste nella libera autorealizzazione degli individui. Così come la scuola viene definita, ad esempio dallo *Statuto delle studentesse e degli studenti*, come “una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla *crescita della persona* in tutte le sue dimensioni”⁶.

Attualmente, in base a questa chiave di lettura sostenuta da molti interpreti⁷, l'istituzione scolastica di ogni ordine e grado testimonia il compimento di un cammino sempre più rivolto alle studentesse e agli studenti come a “persona”. Restando a questo tipo di analisi, peraltro autorevole, si tratterebbe non solo di un'evoluzione della linea educativa e pedagogica, ma di uno sforzo che, tangibile nelle successive formulazioni normative, starebbe a dimostrare, in particolare riguardo al sistema IeFP, l'approdo a un modello educativo in cui viene progressivamente riconosciuta la centralità della “persona” rispetto all'istituzione formativa⁸.

Senza entrare nel merito delle criticità che hanno accompagnato questa interpretazione – anche solo dalla Riforma Moratti (L. 53/2003) – e accantonando, soprattutto, la questione relativa ai modelli educativo-pedagogici sottesi al dibattito, l'enfasi sulla nuova centralità della “persona”, quale guadagno del percorso legislativo, costituisce un aspetto dirimente e richiede una precisazione. Nel 2001, infatti, il nuovo articolo 117 della Costituzione riconosce alle Regioni la legislazione esclusiva in materia di “istruzione e formazione professionale”. Questa giustapposizione di “istruzione” e “formazione professionale” ha prodotto un'im-

.....
6 Dpr. 249/98, *Statuto delle studentesse e degli studenti*, art. 1, comma 2 (corsivo nostr). Si veda anche il Dpr. 275/99 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, art. 1, comma 2; la Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 1; i D.lgs. 17 ottobre 2005, n. 53 e le allegate “Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati”.

7 Bertagna G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli; Id. (2008), *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al “cacciavite” di Fioroni*, Rubettino, Soveria Mannelli; La Marca A. (2005), *Personalizzazione e apprendimento*, Armando, Roma; Mincu M. (2011), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino; Sandrone Buscarino G. (2005), *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli.

8 Questa evoluzione verso la *persona* è stata letta come il passaggio da una scuola di tipo *domandista* e strumentale, in cui la persona è al servizio dello sviluppo tecnico ed economico, a una scuola improntata al modello *personalista* in cui la *persona* diverrebbe “il trascendentale e il *prius* ontologico” (Bertagna G. 2006, *Pensiero manuale*, op. cit., pag. 47).

portante modifica trasferendo, *de jure*, la formazione professionale dal Titolo III, *Rapporti Economici*, al Titolo II, *Rapporti Etico-sociali*, della Costituzione, dove propriamente e direttamente si parla di “istruzione”. Tale spostamento comporta che la formazione professionale riguardi non più solo i lavoratori (come appunto si evince invece dall’art. 35, comma 2° del Tit. III) ma “può e deve riguardare ogni cittadino come *persona*”¹⁰. La conseguenza di tale estensione implica che la formazione professionale “*ha e deve avere come fine non l’apprendimento di un lavoro, bensì l’educazione integrale della persona* (“pieno sviluppo della persona umana”, recita l’art. 3, comma 2 della Costituzione) *attraverso l’apprendimento di un lavoro.*”¹¹

Ai fini del nostro percorso di ricerca, il tratto di maggior rilievo di un cammino normativo pervenuto alla giustapposizione di istruzione e formazione professionale sta nel fatto che, innanzitutto, la legge del 2001 non ha confermato la precedente separazione che collocava la formazione professionale al di fuori dell’ambito scolastico evitando, in tal modo, di approfondire l’altra vera e propria *divide* della cultura educativa tradizionale che sancì lo iato fra Licei e Istruzione Tecnica con la riforma gentiliana del secolo scorso. Secondariamente, attraverso il riconoscimento di dignità/equivalenza formativa ai percorsi di formazione, infatti, “[il costituente del 2001] deve aver per forza considerato non solo possibile, ma, viste le maturazioni anche pedagogiche intervenute, perfino, necessario immaginare una *formazione professionale* che fosse essa stessa *istruzione*, sottoponibile, cioè, non ai *Rapporti Economici*, come quella regionale vigente, ma a quelli *Etico-sociali*, come l’attuale istruzione professionale statale; avente come fine, quindi, non l’addestramento al lavoro in quanto tale, ma la “piena maturazione” della persona, adoperando didatticamente ed educativamente il lavoro come *mezzo* e non come *fine*.”¹²

A partire, dunque, dall’assunto pedagogico del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione indicato nell’offerta di un processo formativo che prevede la libera autorealizzazione degli individui (“persone”) per l’inserimento nella vita sociale e lavorativa, gli obiettivi generali della ricerca consistono in:

.....
9 In cui si precisa che la Repubblica “cura la formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori”, dove la formazione riguarda non i cittadini in generale, ma coloro che lavorano, e che perciò contraggono un rapporto di tipo economico. Il che spiega la collocazione della “formazione” nel Titolo III - *Rapporti economici*.

10 Bordignon B. (2010) (a cura di), “La sussidiarietà nelle politiche regionali in materia di istruzione e formazione professionale”, Allegato a *Rassegna CNOS*, 1-2010, pag. 39.

11 *Ibid.*, pag. 40 (corsivo nostro).

12 *Ibid.* pag. 40.

- collocare le ragioni soggettive della scelta formativa nel contesto socioculturale di appartenenza;
- rilevare eventuali indicazioni in merito alla percezione delle differenze o diseguaglianze di genere e di nazionalità;
- esplorare le modalità di costruzione dei progetti esistenziali e delle aspettative professionali al compiersi dell'esperienza scolastico-formativa.

Nell'ottica della ricerca, i soggetti ("persone") sono considerati non semplicemente in quanto studentesse e studenti dei percorsi di IeFP, e quindi future lavoratrici e futuri lavoratori, ma in quanto cittadine e cittadini che, anche attraverso la fruizione dei percorsi triennali di diritto-dovere – da intendersi come “non inferiori per dignità educativa e culturale alle scuole sorelle dell'istruzione statale” – esercitano il “diritto civile e sociale di ogni cittadino che deve essere garantito su tutto il territorio nazionale”¹³.

Pur rimanendo la realizzazione della prevista integrazione fra istruzione e formazione ancora molto diversificata da Regione a Regione, in termini sia di offerta, sia di modello organizzativo, sia di *target*, quello dell'IeFP, con il sistema dei Licei configura il Secondo ciclo di istruzione e di formazione (o “scuola secondaria di secondo grado”, o per brevità “scuola superiore”, corrispondente alla nuova definizione assunta con la riforma Moratti del 2003 dal Secondo ciclo di istruzione in cui si struttura il sistema scolastico italiano, che sostituisce la definizione di “scuola media superiore” in uso fino a quel momento). In base a quanto dichiarato dal D.lgs. 17 ottobre 2005, n. 53, “I due sistemi, da un lato, continuano e perfezionano, valorizzando le inclinazioni e le attitudini degli studenti, il percorso educativo iniziato nella scuola dell'infanzia e nel Primo ciclo di istruzione; dall'altro lato, *consolidando l'identità e l'orientamento personali, e, introducendo gli studenti al pieno esercizio della convivenza civile*, promuovono negli studenti la maturazione necessaria sia per proseguire gli studi superiori (università, alta formazione artistica, musicale e coreutica, istruzione e formazione professionale superiore), sia per inserirsi nel mondo del lavoro, consapevoli dell'importanza dell'apprendimento in tutto l'arco della vita.” (Allegato C, art. 2 comma 3)

Le studentesse e gli studenti sono perciò, in questo lavoro, intesi secondo la connotazione più comprensiva di cittadine e cittadini cui compete lo statuto di soggetti di diritti e di doveri, *a fortiori*, sulla scorta dei disegni legislativi richiamati. Nella fattispecie, essi, svolgono la funzione di “testimoni” diretti della realizzazione delle finalità della scuola secondaria di secondo grado indicate, appunto, nella “formazio-

13 Bertagna G. (2010), “Istruzione statale e Istruzione e Formazione Professione regionale nella revisione costituzionale del 2001”, *Nuova Secondaria*, n. 5, anno XXVII, 15 gennaio, pagg. 16-17.

ne intellettuale, spirituale e morale” e nella “comprensione approfondita ed elevata dei temi legati alla persona ed alla società nella realtà contemporanea” (D.lgs. 17 ottobre 2005, n 53, artt. 1 e 2).

Lo sguardo punta a cogliere alcuni degli elementi in base ai quali l’esperienza scolastica ha contribuito a strutturare l’inserimento nella vita sociale e l’approdo al mondo del lavoro coerentemente alle scelte e alle attitudini personali, nello sforzo di superare la consuetudine culturale che tende a neutralizzare le differenze fra i generi. Proprio in tal senso va contestualizzata anche la verifica, compiuta attraverso gli strumenti di indagine utilizzati, della percezione da parte di studentesse e studenti di pari opportunità e/o diseguaglianze fra soggetti di diversa nazionalità e provenienza. Nel sistema IeFP della scuola secondaria di secondo grado è inoltre rilevata una presenza della popolazione immigrata più significativa che nel sistema degli Istituti Tecnici e dei Licei (vedi Tabella 2.5, Capitolo 2). Ciò rende, a maggior ragione, particolarmente significativa l’opinione di chi sceglie questo sistema di istruzione riguardo alle discriminazioni, alle dinamiche di socializzazione, di inclusione, di integrazione verso i cittadini non italiani.

3. Obiettivi specifici

I temi intorno ai quali ruota la ricerca possono essere a questo punto schematizzati come segue:

a) studentesse, e studenti, di fronte alle differenze/diseguaglianze

- di genere;
- di nazionalità e provenienza;
- di posizione sociale;

b) studentesse, e studenti, di fronte alle pari opportunità

- di genere;
- di nazionalità e provenienza;
- di posizione sociale;

c) scelta formativa e progettualità esistenziale di studentesse, e studenti, entro vincoli e opportunità

- di genere;
- di nazionalità e provenienza;
- di posizione sociale.

L’osservazione combinata, in termini di genere, di nazionalità/provenienza, di differenze/diseguaglianze e pari opportunità va contestualizzata al faticoso cam-

mino del sistema di diritto-dovere all'istruzione e formazione che sarà illustrata nel Cap. 2, paragrafo 1.

Da quell'*excursus* sul quadro normativo italiano in materia di istruzione e di formazione, si rileva che, soprattutto a partire dalla Legge 53/2003¹⁴, che sancisce il passaggio dall'obbligo al diritto-dovere per rafforzare la centralità delle competenze individuali¹⁵, assume un rilievo particolare il processo di scelta rispetto al corso di studi da intraprendere con il Secondo ciclo di istruzione. Come è noto, infatti, la divisione del ciclo della scuola secondaria di secondo grado in sistema dei Licei e Istituti Tecnici e in sistema di IeFP pone l'adolescente di fronte alla scelta del suo futuro professionale a un'età compresa fra i 13 e 14 anni, o in ogni caso, al momento dell'uscita dalla secondaria di primo grado. Come è altrettanto noto, in base al principio della "equivalenza formativa" (che ha sostituito l'ipotesi del biennio unificato), tale scelta non presenta carattere irreversibile, poiché è contemplato il passaggio, eventuale, fra i due sistemi. Tuttavia questo genere di transizioni (le cosiddette "passerelle") rimane ancora oggi a un livello di sperimentazione e variare l'opzione compiuta subito dopo le medie inferiori resta un'operazione complessa, sicuramente poco praticata e disomogenea, quanto ad applicazione e diffusione, sul territorio nazionale. Tale ritardo contribuisce a conferire alla scelta, compiuta prevalentemente in un'età critica per lo sviluppo del soggetto, un carattere difficilmente revocabile.

.....
14 Legge 28 marzo 2003 n. 53 - *Delega al Governo per la riforma della scuola*, meglio nota come "Riforma Moratti".

15 Bertagna G. (2006), *Pensiero manuale*, op. cit.; Le Boterf G. (2000), *Compétente et navigation professionnel*, Les éditions d'organisation, Paris; (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Les éditions d'organisation, Paris; Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.

SCENARIO ED ELEMENTI IN GIOCO

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto

In questo capitolo, deponendo qualsiasi pretesa di completezza, ci si propone di tracciare le coordinate del contesto in cui è stata condotta l'indagine. Allo scopo di dare collocazione all'esplorazione diretta compiuta nelle scuole selezionate, si cercherà di illustrare lo stato dell'arte rispetto alle questioni esaminate facendo riferimento a materiale empirico costituito in parte da dati secondari (banche dati e documentazione preesistente) e in parte da dati primari, raccolti espressamente nella fase di ricerca di sfondo, come quelli ricavati dai *focus group*. A un sintetico richiamo della normativa recente in materia di Istruzione e Formazione Professionale (paragrafo 1) e ai principali provvedimenti per promuovere la parità fra i generi in ambito scolastico (paragrafo 2), seguirà un quadro essenziale della popolazione studentesca e dei suoi orientamenti, in base alle fonti statistiche disponibili (paragrafo 3).

Prosegue quindi l'accostamento all'universo scolastico, attraverso i principali strumenti normativi adottati negli ultimi anni, per capire come si è strutturato l'approccio istituzionale alla presenza crescente di allieve e allievi di cittadinanza non italiana (paragrafo 4). Nel paragrafo successivo, sulla base dei dati regionali e del più recente rapporto MIUR e USR Veneto a disposizione, si osservano le strategie messe in atto *direttamente* dalle scuole e dai soggetti territoriali per rispondere all'invito sempre più articolato e stringente delle Circolari Ministeriali emesse dal Ministero della Pubblica Istruzione a promuovere l'integrazione e a sostenere l'educazione interculturale. A tale scopo, nel paragrafo 5, è parso atto dovuto dare spazio all'esperienza delle "reti di scuole" per l'intercultura, pur trattandosi di un fenomeno trasversale ai cicli di istruzione e al tipo di indirizzo e non specificamente attribuibile al sistema IeFP o agli IPS e CFP coinvolti nell'indagine.

Quanto emerge dall'elaborazione di queste informazioni non ha pretese di esaustività rispetto alla realtà veneta, in parte a causa dell'irreperibilità di dati di dettaglio e della disomogeneità delle fonti disponibili, in parte per il dinamismo stesso delle azioni locali. Tuttavia, si è cercato di conferire una maggior concretezza al quadro generale con una ricostruzione che, per quanto parziale, risultasse il più possibile vicina alla situazione *effettiva*. L'analisi del *punto di vista dei soggetti* che operano nella scuola e che di essa si occupano, incontrati appositamente in due

focus group, quali *attori* coinvolti nel contesto da esplorare, risponde a questa esigenza. I contenuti discussi durante tali incontri sono illustrati nel paragrafo 6 di questo capitolo. Va tuttavia osservato che la complessità della situazione emersa da queste fonti, “dirette” e preziose, di *informazioni* e di *opinioni* su quanto avviene nella scuola e su come sono lette le dinamiche in atto, suggerisce la necessità di approfondire le modalità secondo cui si costruiscono e si articolano le convinzioni e i significati in base a cui gli attori stessi si muovono. Ciò conferma la necessità di adottare un’ottica sistemica e processuale che consenta di indagare più dimensioni del problema e più soggetti coinvolti, ricorrendo a successivi adeguamenti metodologici che tengano conto dei risultati e dei limiti che via via si incontrano nello sviluppo della ricerca, come si conviene alla ricerca sociale¹. In questo senso, gli esiti di ogni indagine costituiscono un punto di arrivo e, al tempo stesso, un punto di partenza e possono rappresentare la premessa ad esplorazioni successive e diversamente articolate.

1. Istruzione e Formazione Professionale: recente evoluzione normativa

Tra i decreti attuativi della riforma del sistema scolastico italiano, avvenuta con il promulgamento della Legge n. 53 del 2003, il D.Lgs n. 226 del 2005, all’art. 2, sancisce che il Secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, costituito dal sistema dei Licei e Istituti Tecnici e dal sistema IeFP, rappresenta il secondo grado in cui si realizza, in maniera unitaria, la condizione di diritto-dovere all’istruzione e alla formazione².

La formazione iniziale, finalizzata al conseguimento della qualifica o del diploma, si configura come parte della filiera attraverso cui anche Regioni e Province autonome intervengono nel sistema educativo nazionale dell’istruzione³, collocando la propria offerta formativa accanto a quella dell’istruzione professionale,

1 Cfr.: Erlanson E.A., E.L. Harris, B.L. Skipper e S. D. Allen (1993), *Doing Naturalistic Inquiry*, Sage, London; Marshall C. e B. Rossman (1989), *Designing Qualitative Research*, Sage, Newbury Park, California; Patton M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London e passim. (Si veda il Capitolo 5).

2 Di cui al D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 76.

3 D.Lgs n. 226/2005, art.1, c. 13 “Tutti i titoli e le qualifiche a carattere professionalizzante sono di competenza delle regioni e province autonome e vengono rilasciati esclusivamente dalle istituzioni scolastiche e formative del sistema d’istruzione e formazione professionale. Essi hanno valore nazionale in quanto corrispondenti ai livelli essenziali di cui al Capo III”.

di durata quinquennale e di competenza statale⁴. Di fatto, uno dei contributi maggiori che la riforma porta con sé ha a che vedere proprio con l'allargamento del concetto di scuola, che viene a coincidere non tanto con il particolare istituto, quanto con tutte le istituzioni che concorrono con la propria offerta formativa al sistema educativo a norma del decreto succitato. In tal modo, l'offerta ai giovani si configura su due percorsi. Uno con il carattere dell' "istruzione" e volto a fornire elementi culturali generali da utilizzarsi a completamento degli studi, anche in sede universitaria o di formazione superiore. L'altro, invece, altamente professionalizzante e teso a dotare i giovani di competenze per l'immissione nel mercato del lavoro attraverso l'offerta di titoli immediatamente spendibili.

Il proposito è quello di riconoscere, come succede in ambito europeo, anche alla formazione pratica e non solo a quella liceale-tecnica, valore e dignità, mettendo al centro l'educazione e la cultura, promuovendo il pieno sviluppo di ciascuno (sapere, saper essere, saper fare). È Giuseppe Bertagna a ribadire come alla base dell'impianto pedagogico della L. 53/2003 educazione e cultura, indipendentemente dall'utilità immediata per il mercato del lavoro, sono condizioni necessarie per l'acquisizione del controllo delle competenze, utili sì allo sviluppo economico e all'innovazione tecnologica, ma in special modo a migliorare il capitale sociale in tutti i campi dell'esperienza umana⁵.

Su queste basi tanto nel sistema dei Licei e Istituti Tecnici, quanto nel sistema dell'IeFP sono previste modalità metodologiche e didattiche inedite tra le quali la possibilità di cambiare scelta tra percorsi e indirizzi con conseguente adozione di strategie *ad hoc* per il successo dei passaggi⁶, la certificazione dei crediti a seguito della frequenza con esiti positivi di qualsiasi segmento, il riconoscimento di esperienze formative pregresse, l'alternanza scuola-lavoro⁷. In specie, quest'ultima si

.....
4 La Legge 06.08.08 n. 133, art. 64, c. 4bis, consente di assolvere l'obbligo di istruzione, oltre che nei percorsi scolastici, anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del D.Lgs 17.10.05, n. 226, e – fino alla completa messa a regime delle disposizioni dello stesso Decreto – nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'Accordo del 19.06.2003, realizzati da strutture formative accreditate ai sensi del DM 29.11.07.

5 Bertagna G. (2008), *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici della riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" di Fioroni*, Rubettino, Soveria Mannelli, pag. 47.

6 La cosiddetta passerella, e le sue modalità di attuazione, è correlata a una nuova organizzazione della didattica e alla progettazione dei percorsi formativi per moduli. La vera novità di questo strumento è che impegna l'istituto in cui il ragazzo è iscritto a organizzare il traghetamento così come previsto dall'art. 1 della legge 9 del 1999, c.3; nonché all'art.5 del regolamento della scuola dell'obbligo del 1999.

7 L'alternanza scuola-lavoro è distinguibile tra percorsi in alternanza formativa e percorsi in alternanza lavorativa. Mentre, infatti, nel primo caso le attività di alternanza sono inserite all'interno del percorso di istruzione scolastica, nel secondo caso i giovani coinvolti rappresentano una categoria

realizza dopo i 15 anni ed è intesa come principio didattico ed educativo che si colloca “nel solco della valorizzazione dell’apprendimento laboratoriale”⁸, consentendo tanto a contribuire alla costruzione del sapere teorico, quanto all’acquisizione di competenze tecnico-professionali.

La dimensione del lavoro, nella prospettiva della promozione di competenze⁹, viene considerata, nella formazione professionale, come parte essenziale del percorso educativo di crescita dei giovani, senza tuttavia tralasciare gli ambiti del sapere generale che consentono ad ogni soggetto di maturare conoscenze, abilità, e competenze per affrontare scelte personali e contesti professionali.

Tale principio educativo e culturale del lavoro viene assimilato, sul piano politico della formazione, anche a livello europeo¹⁰. L’appello lanciato dall’Unione ai paesi membri di dotare ogni cittadino di competenze chiave che consentano di affrontare e saper muoversi nella società della conoscenza porta a considerare come cultura ogni apprendimento che avviene sul piano della formazione formale, informale e non formale.

Ne consegue che anche la formazione al lavoro (*Vocational Education and Training*) acquista rilevanza sul piano culturale, oltre che sul piano sociale e personale per i soggetti che ne usufruiscono, almeno per due ordini di motivi:

- 1) contribuisce a sostenere mercati e competitività del sistema economico europeo attraverso la formazione di giovani qualificati e consente il mantenimento e lo sviluppo di prodotti e servizi, anche nell’ottica dell’innovazione;
- 2) concorre ad affrancare i diritti di cittadinanza, attraverso la formazione al lavoro, di persone in situazione di instabilità. Il riferimento va in particolar modo a persone che provengono da nazionalità e culture non autoctone, ad adolescenti e giovani autoctoni che vivono in contesti di emarginazione oltre che a giovani donne nell’ottica della promozione di una cultura delle pari opportunità.

.....
di giovani lavoratori inseriti in percorsi di apprendistato presso le imprese che non hanno ancora assolto il diritto-dovere di istruzione e formazione così come previsto dalla legge 53 del 28 marzo 2003.

8 Bertagna G. (2006), *Pensiero manuale*, op. cit., p. 108.

9 Cfr. Ajello A.M. (2002) (a cura di), *La competenza*, il Mulino, Bologna; Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma; Ajello A.M. e S. Meghnagi (2008) (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, FrancoAngeli, Milano; Cepollaro G. (2001) (a cura di), *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini e Associati, Milano.

10 Cfr. Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE)*.

A livello nazionale, come sostiene il sociologo Dario Nicoli a commento della L. 53/2003, il sistema di IeFP rappresenta “la risposta tra momento della teoria e momento della pratica, un principio che ha fondato gli apparati scolastici ed accademici della modernità, e che appare particolarmente resistente nella realtà italiana”¹¹. Nicoli sottolinea come la separazione tra campi del sapere abbia di fatto provocato negli anni l’allontanamento delle istituzioni scolastiche dalla società della conoscenza e della competenza, oltre che una disparità sulla percezione di competenza tra qualificati e diplomati e prima ancora, tra studenti di Liceo o Istituti Tecnici e studenti di Istruzione e Formazione Professionale¹². Diversamente, IPS e CFP sono in grado oggi di offrire ai giovani percorsi unitari, graduali e continui, nella prospettiva dell’educazione personale lungo tutto il corso della vita¹³.

Così articolate, IeFP non costituiscono solamente modalità per adempiere l’obbligo di istruzione fino ai 16 anni e al diritto-dovere fino ai 18 anni¹⁴, ma rappresentano “lo strumento di maggiore efficacia nel contrasto della dispersione scolastica e nel riorientamento educativo”¹⁵.

È da chiarire, infatti, che i motivi che spingono un adolescente a scegliere per la propria formazione e, in vista di un’occupazione futura, un percorso di Istruzione o Formazione Professionale, non riguardano necessariamente tratti vocazionali. Capita talvolta che la scelta di tali percorsi abbia a che vedere con esperienze pregresse personali, di socializzazione e/o di apprendimento che non hanno portato il soggetto a una libera espressione di sé. Anche per queste ragioni, “le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione assicurano ed assistono, anche in associazione tra loro, la possibilità di cambiare scelta tra i percorsi liceali e, all’interno

11 Cfr. Nicoli D., *Istruzione e formazione professionale è un sistema*, in www.tutto scuola.com, 11/06/2011.

12 “Mentre nella concezione dominante il lavoro rappresenterebbe il rimedio per coloro che non hanno i mezzi intellettuali per gli studi alti, l’inclusione dell’IeFP nel sistema educativo nazionale indica il passaggio ad un nuovo paradigma di cittadinanza centrato sulla pluralità di percorsi equivalenti, sulla libertà di scelta da parte dei giovani e delle loro famiglie, sull’idea dell’istruzione e della formazione come servizio volto a riconoscere e valorizzare i talenti di ciascuno”, proprio nell’ottica della conoscenza e della competenza. Cfr. Nicoli D. *ibid.*

13 Bertagna G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli, pag. 270.

14 Dopo il Primo ciclo, gli studenti esercitano il diritto-dovere a istruzione e formazione fino al conseguimento di un titolo di studio o di almeno una qualifica triennale entro il 18° anno di età nel Secondo ciclo. Cfr. D.Lgs. n. 226/05; D.Lgs. n. 76/05; L. n. 40/07.

15 Cfr. *Rapporto sul futuro della formazione in Italia* redatto dalla Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia, Roma, 10 novembre 2009.

di questi, tra gli indirizzi, ove previsti, nonché di passare dai percorsi liceali a quelli dell'istruzione e formazione professionale e viceversa¹⁶.

Si tratta di dare ai giovani la possibilità di modificare eventuali scelte iniziali senza per questo provocare eccessive penalizzazioni, “ponendo su di un piano di parità le diverse opzioni, non solo per il valore sociale – che solo in parte può essere pilotato dalla scuola – ma per la qualità dei percorsi offerti¹⁷”.

A tal proposito si osserva che la messa a sistema della proposta di IeFP ha come obiettivo la massima valorizzazione delle attitudini personali dei giovani sia sul piano teorico, sia su quello pratico.

2. Le pari opportunità a scuola

Considerando i principali documenti che, sul piano nazionale, si riferiscono al tema delle pari opportunità nel contesto scolastico, il protocollo d'intesa tra il MIUR e il Dipartimento per le Pari Opportunità in vigore dal 2004 al 2006 ha assegnato priorità a tematiche di rilievo quali:

- il contrasto alla presenza di stereotipi e pregiudizi fondati sulla diversità di genere;
- l'integrazione di istruzione e formazione sulle tematiche della parità di genere rapportate anche alle necessità del mercato del lavoro;
- la promozione di attività di orientamento e azioni di imprenditorialità;
- il sostegno alla formazione e al recupero di donne prive di un'adeguata qualificazione¹⁸.

All'interno della riforma del sistema di istruzione e formazione il riferimento al tema delle pari opportunità si rileva nel testo della L. 53/2003 in relazione all'assicurazione a tutti gli studenti di pari opportunità per ciò che concerne il raggiungimento di elevati livelli culturali e lo sviluppo di capacità e competenze, “attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea¹⁹”.

16 D.Lgs n. 226/2005, art.1, c. 7.

17 Ribolzi M.L. (2007), *La scuola in Italia*, in Cavalli A. e G. Argentin (a cura di), *Giovani a scuola*, il Mulino, Milano, pagg. 19-33.

18 Cfr. Protocollo d'intesa tra MIUR e Dip. per le Pari Opportunità, art. 1, 2004.

19 Legge 53/2003, art.2, comma 1 a).

Nello stesso testo e nei decreti attuativi, una considerazione più articolata delle pari opportunità sia di genere, sia con attinenza a religione e convinzioni personali, razza e origine etnica, disabilità, età, orientamento sessuale non si riscontra in modo esplicito.

Le pari opportunità possono però trovare spazio nella più ampia prospettiva dell'educazione alla convivenza civile, ripresa dalla stessa Riforma Moratti e assunta dalle Indicazioni Nazionali²⁰. Con tale espressione si vuole rappresentare la sintesi delle diverse educazioni:

- alla cittadinanza;
- ambientale;
- stradale;
- alla salute;
- alimentare;
- dell'affettività.

Si tratta di sei educazioni che costituiscono l'educazione alla convivenza civile quale sintesi di una possibilità di “sbocco di apprendimento di ogni singola conoscenza e abilità disciplinare, nel senso che un buon insegnamento della religione, dell'italiano, dell'inglese, della matematica, delle scienze ecc., in sostanza [...] è chiamato a produrre, a livello personale, come condizione e fine, la convivenza civile”²¹.

Così assunta, nelle parole del pedagogo G. Bertagna, l'educazione alla convivenza civile è rappresentativa di un percorso e di un processo formativo capace di educare, stimolando il cambiamento di atteggiamenti e comportamenti sul piano valoriale personale e sociale. Con essa si promuove “la responsabilità personale dei soggetti in tutti i campi dell'azione umana, dai comportamenti pubblici a quelli privati, da quelli igienici a quelli alimentari, da quelli improntati al rispetto dell'ambiente a quelli che coinvolgono le relazioni affettive tra soggetti dello stesso o di diverso sesso”²².

Ne deriva che anche il tema delle pari opportunità viene implicitamente compreso sia nell'ottica del riconoscimento e del rispetto tra i generi, sia nella prospettiva dell'accoglienza e della partecipazione condivisa. In tale direzione si è recentemente assistito all'introduzione a scuola dell'insegnamento “Cittadinanza

20 Nel 2005 sono stati messi a disposizione dei docenti due documenti con queste raccomandazioni: uno per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola primaria e uno per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola secondaria di I grado.

21 Bertagna G. (2008), *Dietro a una riforma*, op. cit., pag. 113.

22 Ibid., pag. 114.

e Costituzione”²³ con l’intento di aprire una finestra operativa per orientare la scuola verso lo sviluppo di quella che viene oggi definita “didattica sensibile” riguardo alle differenze di genere, nel *Documento di indirizzo sulla diversità di genere*, sottoscritto in data 15 giugno 2011 dalle ministre per le Pari Opportunità e del MIUR.

In tale documento sono richiamati molto genericamente cinque ambiti fondamentali fra cui le pari opportunità nel lavoro, il rapporto delle donne con la scienza, la partecipazione femminile allo spazio pubblico e a gruppi sociali e la rappresentazione delle donne da parte dei media. A questi viene però anteposto, non casualmente, l’ambito “famiglia”, a sottolineare l’ispirazione ideologica e la direzione del documento. Nessuna di tali questioni viene comunque approfondita direttamente, né, come ci si aspetterebbe da un documento di indirizzo, affrontata con strumenti teorici definiti e spessore critico. L’utilizzo dei concetti cardine del dibattito, come genere e costruzione del genere, identità e costruzione dell’identità, differenze e relazioni fra le differenze si presenta approssimativo, se non ambiguo²⁴. Poste tali affrettate premesse, il sistema scolastico, comunque, “è chiamato a:

- stimolare la riflessione degli studenti e delle studentesse sul valore fondamentale dei diritti che sono propri del vivere civile, facendo leva sulla loro identità autoreferenziale;
- facilitare la consapevolezza del proprio modo di comunicare e proporsi all’altro, tramite anche la gestione dei propri vissuti emozionali, fornendo una conoscenza dell’aspetto emotivo della persona nel contesto delle relazioni;
- incentivare il miglioramento della qualità dell’offerta formativa delle scuole in materia di pari opportunità, orientamento e attenzione alla differenza di genere;
- promuovere, attraverso iniziative specifiche, la documentazione di esperienze educative e formative e la produzione di materiale fruibile da più soggetti in vari contesti territoriali, sostenendo, a livello locale, la disseminazione di buone pratiche sulle tematiche di genere;
- realizzare azioni di analisi della situazione territoriale, progettazione e realizzazione di iniziative di formazione, eventi di sensibilizzazione, monitoraggi

.....
23 Legge 30 ottobre 2008, n. 169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

24 I presupposti, in modo particolare, sembrano approssimati: dal concetto di “libertà” del secondo capoverso, all’idea di una “personalissima identità ovvero la specifica forma che la vita ha posto in ciascuno che nasce, in quel tempo, in quel luogo, con quei tratti somatici e temperamentali unici e irripetibili” (*sic!*).

e valutazioni conclusive, attraverso l'operato di Gruppi di Lavoro territoriali sulle Pari Opportunità e differenze di genere;

- creare un tessuto di relazioni efficaci con soggetti del territorio che a diverso titolo si occupano del tema.”

Nel quadro di riferimento nazionale, dunque, si avverte l'interesse a sostenere ed educare alle pari opportunità a scuola e nella società. Le formule del *Protocollo* del 2004 e delle *Indicazioni* del 2005, tuttavia, danno visibilità a questo tema come fondamentale nella prospettiva della convivenza civile, senza che si rilevi una specifica attenzione alle diversità di genere, né l'elaborazione di una linea educativa per la promozione delle pari opportunità fra uomo e donna. Per quanto generico, l'unico documento dedicato, va riconosciuto, risulta essere il *Documento di indirizzo sulle diversità di genere* del giugno 2011. Perciò conveniamo con Maria Sangiuliano, al cui lavoro di ricostruzione delle politiche educative internazionali e italiane rimandiamo per un prezioso approfondimento sul tema, che “se è difficile affermare che in generale le politiche per l'uguaglianza di genere in Italia abbiano rivestito o rivestano un ruolo cruciale o strategico, si nota una marginalità ancora maggiore quando si restringe il campo a quelle specifiche relative al mondo della scuola.”²⁵

3. IeFP in Veneto: dati di contesto

Per quanto riguarda il sistema IeFP, il Veneto può vantare un'ampia offerta regionale. I dati disponibili presso il Borsino delle Professioni²⁶, il Sistema statistico settoriale regionale²⁷ e la banca dati ARiS²⁸ permettono di ricostruirne i numeri sul territorio regionale, rintracciando 121 IPS con 26 relativi titoli di qualifica professionale e 118 CFP con relativi 41 titoli di qualifica regionale di primo livello (Tabella 2.1).

.....
25 Sangiuliano M. (2008), “Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali”, in Padoan I. e M. Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, pag. 87.

26 Tale strumento, rivolto a studenti, Istituti scolastici, Centri di Formazione Professionale e aziende si pone l'obiettivo di facilitare i processi d'incontro tra domanda ed offerta di lavoro e per la pianificazione e lo sviluppo dell'offerta formativa su piano regionale. Cfr. <http://borsino.borsalavoroveneto.it/>.

27 Cfr. http://statistica.regione.veneto.it/dati_settoriali.jsp.

28 ARiS – Area Riservata Scuole – <http://www.venetolavoro.it/aris/scuole/>.

Tale suddivisione non tiene conto dei titoli riformati sulla base delle *Linee-guida approvate in Conferenza unificata* il 16 dicembre 2010 e riguardanti la realizzazione di raccordi tra i percorsi degli Istituti Professionali e i percorsi di IeFP.

La vasta presenza di IPS e CFP in tutto il territorio regionale permette di considerare come l'accesso alle strutture di formazione sia rappresentativo della fattiva risposta da parte del territorio alle esigenze di istruzione e formazione dei giovani. Va inoltre osservato come i titoli di qualifica disponibili facciano capo anche a necessità economico-produttive locali, principalmente in ambito manifatturiero e terziario²⁹.

Tabella 2.1 – Numero IPS e CFP e relative qualifiche in Veneto

Province	IPS	Qualifiche professionali	CFP	Qualifica regionale di I livello
Belluno	12	13	9	6
Padova	16	18	22	27
Rovigo	8	13	3	8
Treviso	25	17	16	29
Venezia	20	19	19	22
Verona	21	16	30	30
Vicenza	19	19	19	25
Totale	121		118	

Fonte: ns. elab. su dati Borsino delle Professioni – Veneto Lavoro

Secondo le statistiche regionali, per l'anno scolastico 2008/2009, circa il 21,3% degli adolescenti si è orientato per l'iscrizione ad un IPS, mentre il 12,3% ad un corso di formazione professionale regionale. In specie, per gli IPS si rileva che nel periodo 2006-2010, il numero di studenti è diminuito del 3%.

Tab. 2.3 – Indicatori sui percorsi degli studenti CFP anno 2008

	Anno di corso			Totale
	I	II	III	
% iscritte sul tot. Iscritti	39,5%	39,9%	39,2%	39,6%
% iscritti totali che arriva a fine anno	96,4%	94,3%	93,3%	94,8%

Fonte: ns. elab su dati Statistica settoriale Veneto

L'analisi dei dati per sesso permette di evincere che tali ordini di istruzione e formazione sono scelti maggiormente dai ragazzi, in linea con una tendenza più

29 Cfr. Veneto Lavoro (2009) (a cura di), *Il mercato del lavoro nel Veneto. Tendenze e politiche. Rapporto 2009*, FrancoAngeli, Milano, pagg. 63 e sgg.

generale, anche a livello nazionale, che vede le ragazze in quota minoritaria all'interno di percorsi maggiormente professionalizzanti³⁰ e piuttosto iscritte in percorsi afferenti al sistema dei Licei e Istituti Tecnici (Tabella 2.4).

Tab. 2.4 – Scuole secondarie di secondo grado: tasso di femminilizzazione per tipo di scuola e regione - Anno scolastico 2007-2008

Regioni	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali	Istruzione Magistrale (b)	Istruzione Artistica (c)	Totale scuole
Piemonte	56,6%	34,5 %	48,4 %	85,4%	70,5%	49,9%
Valle d'A.	52,8%	24,8%	47,1%	70,7%	62,1%	50,1 %
Lombardia	55,9%	36,8%	46,8%	85,5%	69,0%	49,7 %
Trentino A. A.	60,9%	34,3%	52,2%	85,9%	61,4%	52,3%
<i>Bolzano</i>	58,9%	38,2%	50,7%	85,7%	71,1%	52,0%
<i>Trento</i>	62,3%	30,8%	59,0%	86,1%	59,5%	52,7%
Veneto	56,6%	38,3%	44,7%	80,1%	67,8%	49,6 %
Friuli V. G.	57,2%	35,5%	42,0%	82,0%	70,9%	49,4 %
Liguria	55,0%	32,0%	44,2%	81,6%	67,5%	48,9 %
Em.-Rom.	59,1%	35,7%	45,4%	77,8%	69,0%	48,8 %
Toscana	55,4%	33,8%	41,6%	84,7%	66,4%	48,6 %
Umbria	56,1%	33,6%	41,0%	83,2%	62,9%	47,9 %
Marche	62,7%	37,4%	37,9%	81,8%	66,8%	48,5 %
Lazio	55,1%	31,6%	47,6%	82,5%	65,8%	49,0 %
Abruzzo	58,6%	31,9%	33,6%	81,5%	62,4%	48,2 %
Molise	55,8%	32,5%	36,7%	87,4%	63,3%	48,6 %
Campania	55,3%	31,1%	42,4%	82,5%	60,8%	47,7 %
Puglia	59,2%	31,5%	44,9%	88,5%	63,8%	48,6%
Basilicata	58,3%	35,1%	37,4%	83,1%	67,8%	48,0%
Calabria	58,0%	34,3%	37,4%	86,8%	65,7%	48,5%
Sicilia	57,7%	32,3%	38,1%	85,7%	64,7%	49,0%
Sardegna	58,9%	37,6%	38,5%	88,6%	60,6%	49,7%
ITALIA	57,0%	34,1%	43,5%	84,0%	66,0%	49,0 %
Nord	56,8%	36,2%	46,4%	82,9%	68,7%	49,6 %
Centro	56,2%	33,3%	43,7%	83,4%	65,9%	48,7 %
Sud	57,4%	32,5%	40,6%	85,0%	63,2%	48,5 %

Fonte: ISTAT su dati MIUR

Ciò che invece emerge dal dettaglio della popolazione scolastica è la cospicua presenza di alunni stranieri iscritti nei diversi Istituti Statali, anche a fronte dell'aumento della popolazione straniera in tutto il territorio nazionale.

Su tale fenomeno il *Dossier statistico Caritas-Migrantes* annuncia che i cittadini stranieri residenti nel 2005 erano 2.670.514 e sono risultati 3.891.295 alla fine

30 Cfr. Regione Veneto, *Rapporto Statistico 2010*, pag. 94

del 2008, ma si arriva a circa 4.330.000 includendo anche le presenze regolari non ancora registrate all'anagrafe³¹.

Ne consegue un relativo aumento degli "alunni di cittadinanza non italiana"³², la cui denominazione comprende sia minori e giovani nati all'estero e arrivati in Italia, in età diverse, per raggiungere uno o entrambi i genitori (ricongiungimento), sia figli di coppie miste, sia minori nati all'estero e adottati da genitori italiani, sia minori nati in Italia da genitori non italiani, poiché in tal caso la cittadinanza italiana potrà essere eventualmente "acquisita" solo al diciottesimo anno d'età³³. Si tratta di condizioni variamente articolate in una pluralità di percorsi che rimandano a esperienze migratorie personali o familiari e che andrebbero analizzate caso per caso.

Vi è innanzitutto da considerare negli ultimi anni per gli "alunni di cittadinanza non italiana" la distinzione tra alunni stranieri nati in Italia e alunni stranieri nati in altri paesi³⁴.

Volendo approfondire tale dato, le statistiche fornite dal MIUR sugli alunni con cittadinanza non italiana residenti in Italia, confermano come nell'anno scola-

31 Cfr. Caritas/Migrantes (2009), *Immigrazione. Dossier statistico 2009. XIX Rapporto*, Idos, Roma.

32 In tal modo il MIUR definisce gli "studenti, anche se nati in Italia, iscritti alle scuole di ogni ordine e grado, con entrambi i genitori di nazionalità straniera". Cfr. MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2007/2008*, www.istruzione.it. Si veda anche l'Introduzione a questo Rapporto di ricerca, nota n. 2 a pag. 6.

33 In Italia la cittadinanza è disciplinata dalla Legge n. 91 del 5 febbraio 1992, che ha sostituito la precedente del 1912. Secondo la legge del 1992, "è considerato cittadino italiano, indipendentemente dal luogo di nascita, chi è nato da un genitore italiano" (art. 1). I figli degli immigrati, la "seconda generazione" possono acquisire la cittadinanza dopo aver "risieduto senza interruzioni" in Italia dalla nascita fino ai 18 anni di età, sempre che la domanda di cittadinanza sia presentata entro un anno (art. 4). Tra le altre possibilità di acquisizione della cittadinanza, l'adozione (art. 3) e il matrimonio (art. 5). Questione diversa quella relativa alla "concessione" della cittadinanza per decreto del Ministero dell'Interno (art. 7) o per decreto del Presidente della Repubblica (art. 9) dopo almeno 5 anni di residenza per apolidi o rifugiati politici o dopo almeno 10 anni per i cittadini stranieri.

34 I bambini e i ragazzi stranieri nati nel nostro paese che risultano iscritti a scuola costituiscono il 35% degli alunni stranieri, corrispondenti al 2,2% di tutti gli studenti in totale. La loro maggiore concentrazione si rileva nelle scuole per l'infanzia e primarie, dove rispettivamente il 71,2% e 41,1% degli stranieri iscritti è nato in Italia. Cfr. MIUR, Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi, Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2007/08*, luglio 2008.

stico 2008/09 siano aumentate mediamente del 9,6%³⁵ le presenze degli alunni stranieri. L'aumento è trasversale a tutti gli ordini e i gradi di scuola³⁶.

Ad estendersi è anche il fenomeno degli alunni stranieri nati in Italia, che hanno raggiunto nell'anno scolastico 2008/2009 le 233.003 unità con un incremento pari al 17% rispetto all'anno precedente. La percentuale di incremento degli stranieri nati in Italia è notevolmente superiore a quella di incremento generale degli stranieri (17% contro il 9,6%), ed evidenzia, quindi, una contrazione del flusso migratorio e una stabilizzazione dei nuclei familiari. Poco meno della metà degli stranieri nati in Italia è iscritta alla scuola primaria, mentre solo il 4,2% frequenta un corso di scuola secondaria di secondo grado³⁷.

Si tratta ormai di un dato strutturale del sistema scolastico italiano, che registra un'incidenza pari al 7% del totale degli studenti, raggiungendo in valore assoluto le 629.360 unità, rispetto ad una popolazione scolastica complessiva di 8.945.978 unità.

I dati forniti dal MIUR permettono di osservare come nell'ambito dei percorsi di secondaria superiore, il numero di alunni stranieri sia maggiore nelle tipologie di scuola finalizzate ad un inserimento diretto nel mondo del lavoro: il 79% segue un corso di studi professionalizzante. In quest'ultimo tipo di scuola sarebbero presenti circa 10 stranieri su 100 alunni. Più modesta, invece, la percentuale di coloro che si iscrivono ad altre tipologie di istituto quali Licei o Istituti Tecnici. Nello specifico della situazione veneta, l'Osservatorio Regionale sull'Immigrazione conferma tali dati, mettendo in rilievo che la maggioranza degli alunni stranieri, nell'anno scolastico 2008/2009, "ha preferito continuare nel sistema di istruzione scolastica, mentre circa uno su dieci ha scelto i percorsi di formazione professionale e meno dell'uno per cento l'esperienza dell'apprendistato. Tra gli studenti stranieri, quanti hanno scelto le attività di formazione professionale rappresentano circa il 27%, un valore doppio rispetto alla media generale (11%)"³⁸.

35 Circa 629mila alunni di cittadinanza non italiana iscritti rispetto ai 574mila del 2007/08 (cfr. MIUR 2009).

36 L'Istat rileva che alla fine del 2009 le famiglie in cui è presente almeno un cittadino non italiano ammontano a 2 milioni e 74 mila, corrispondente all'8,3% del totale delle famiglie. Inoltre, la quota di famiglie miste, composte sia da italiani, sia da stranieri, sul totale di quelle con stranieri – un indicatore del grado di integrazione nella comunità autoctona – è pari al 22,6%. Di queste il 24,3% risiedono nel Nord-Est. Cfr. ISTAT (2009), *Le famiglie con stranieri: indicatori di disagio economico*.

37 Cfr. MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano 2008/2009*, dicembre 2009.

38 Osservatorio Regionale sull'Immigrazione (2009), *Immigrazione straniera in Veneto. Rapporto 2009*, FrancoAngeli, Milano, pag. 102.

Per ciò che concerne la percentuale degli iscritti a marzo 2010 (Tabella 2.5), si riscontra come l'alta quota degli studenti italiani negli istituti di istruzione liceale (43%) sia pari a quella dei giovani stranieri iscritti negli istituti di istruzione professionale (44%), rovesciando le percentuali. Si tratta di una tendenza messa in evidenza dall'Osservatorio dal 2006³⁹.

Tab. 2.5 – Iscritti alla scuola secondaria di secondo grado per tipo di indirizzo e cittadinanza. Anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010 (al 15/03/2010)

	2008/2009			2009/2010		
	Totale (v.a.)	Iscritti non italiani v.a.	% su tot.	Totale (v.a.)	Iscritti non ital. v. a.	% su tot.
Istruzione liceale e artistica						
Liceo Scientifico	36.781	822	2,2%	36.518	927	2,5%
Istituto e Scuola Magistrale	15.804	502	3,2%	15.425	510	3,3%
Liceo Classico	20.359	407	2,0%	19.950	431	2,2%
Istituto d'Arte	3.930	205	5,2%	3.782	217	5,7%
Liceo Artistico	3.162	92	2,9%	3.102	84	2,7%
Liceo Linguistico	1.502	19	1,3%	1.602	30	1,9%
Totale	61.538	2.047	2,5%	80.379	2.1999	2,7%
Inc.% su tot. Scuole	41,7%	15,3%		41,1%	15,1%	
Istruzione professionale						
I.P. Industria e Artigianato	14.830	2.539	17,1%	14.776	2.776	18,8%
I.P. Commerciale	11.595	1.822	15,7%	11.863	2.019	17,0%
I.P. Alberghiero	10.345	1.113	10,8%	10.480	1.206	11,5%
I.P. per i Servizi Sociali	1.944	214	11,0%	1.926	231	12,0%
I.P. per l'Agricoltura	3.838	116	3,0%	3.839	149	3,9%
II.PP. Ind. Att. Marin. e Art. Sord.	451	63	14,0%	417	60	14,4%
Totale	43.003	5.864	13,6%	43.301	6.441	14,9%
Inc.% su totale scuole	22%	43,7%		22,2%	44,2%	
Istruzione tecnica						
I.T. Commerciale	31.811	3.029	9,5%	32.153	3.286	10,2%
I.T. Industriale	23.231	1.345	5,8%	23.057	1.412	6,1%
I.T. per il Turismo	4.254	529	12,4%	4.322	570	13,2%
I.T. per Geometri	5.049	313	6,2%	5.024	340	6,8%
I.T. Femminile	3.908	248	6,3%	4.120	276	6,7%
I.T. Agrario	2.445	17	0,7%	2.626	22	0,8%
II.TT. Aeronautico e Nautico	425	13	3,1%	417	22	5,3%
Totale	71.123	5.494	7,7%	71.719	5.928	8,3%
Inc.% su totale scuole	36,3%	41,0%		36,7%	40,7%	
Totale scuola sec. II grado	195.664	13.405	6,9%	195.399	14.399	7,5%

Fonte: ns. elab. su dati Osservatorio Regionale sull'Immigrazione 2010

39 L'Osservatorio rileva inoltre che "l'istruzione tecnica rimane l'ambito di studio scelto in modo piuttosto simile da entrambi le componenti studentesche, seppur con valori leggermente più alti tra gli stranieri (41%) rispetto agli italiani (37%)". Cfr. Osservatorio Regionale sull'Immigrazione (2010), *Immigrazione straniera in Veneto. Rapporto 2010*, FrancoAngeli, Milano, pag. 112.

Dal dettaglio sulla distribuzione provinciale (Tabella 2.6), gli immigrati risultano presenti e con consistenze variabili nel territorio regionale, anche se le realtà maggiormente interessate dal fenomeno sono Treviso, Vicenza e Verona, coincidenti con le aree a maggior industrializzazione del territorio veneto, dove si rileva il 64% degli alunni stranieri presenti in regione.

Tab. 2.6 – Alunni con cittadinanza non italiana in Veneto per ordinamento e provincia

	2008/2009					2009/2010	
	Infanzia	Primaria	Sec I gr.	Sec II gr.	Totale	Totale	var. % su.a.s precedente
Alunni di cittadinanza non italiana							
Treviso	3.210	6.754	4.000	3.209	17.173	18.031	5,0%
Vicenza	3.416	6.494	3.616	2.709	16.235	17.032	4,9%
Verona	3.568	6.091	3.465	2.439	15.563	15.839	1,8%
Padova	2.442	4.859	3.103	2.348	12.752	13.607	6,7%
Venezia	1.887	3.510	2.256	1.897	9.550	10.167	6,5%
Rovigo	504	1.007	657	462	2.630	2.782	5,8%
Belluno	328	700	525	341	1.894	1.891	-0,2%
Veneto	15.355	29.415	17.622	13.405	75.797	79.349	4,7%
Incidenza CNI % su totale alunni							
Treviso	12,5%	15,5%	15,3%	8,5%	12,9%	13,3%	0,4%
Vicenza	13,2%	13,4%	13,4%	7,2%	12,0%	12,6%	0,5%
Verona	13,5%	13,3%	13,3%	6,9%	11,8%	12,0%	0,1%
Padova	9,9%	12,1%	12,1%	6,5%	9,9%	10,5%	0,6%
Venezia	8,5%	10,4%	10,4%	6,2%	8,9%	9,0%	0,4%
Rovigo	9,4%	10,9%	10,9%	4,8%	8,7%	9,4%	0,7%
Belluno	6,2%	9,3%	9,3%	3,9%	6,6%	6,6%	0,0%
Veneto	11,3%	12,8%	12,8%	6,9%	10,9%	11,3%	0,4%

Fonte: ns. elab. su dati Osservatorio Regionale sull'Immigrazione 2010

In linea generale, anche nel 2010, l'Osservatorio conferma che sia il crescente numero di studenti stranieri di secondaria superiore, sia la diversa distribuzione di studenti italiani e stranieri in base al tipo di indirizzo risultano due tendenze riscontrate anche tra i neo iscritti. Tali *trend* testimoniano una graduale riduzione degli italiani e il progressivo aumento degli stranieri negli IPS, oltre a una presenza minoritaria di studenti stranieri nei Licei, nonostante un graduale e progressivo incremento nel corso degli ultimi anni⁴⁰.

40 Osservatorio Regionale sull'Immigrazione (2010), *Immigrazione straniera in Veneto. Rapporto 2010*, op. cit., pag. 114.

4. Alcune strategie istituzionali per l'educazione interculturale

Dal punto di vista istituzionale, l'attenzione specifica agli studenti di cittadinanza non italiana prende avvio nel 1989 con una Circolare ministeriale (C.M. n. 302 del 08-09-1989) sull'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Assumiamo perciò l'arco di questi ultimi vent'anni come periodo di riferimento per raffrontare l'attrezzatura legislativa, da un lato, e alcuni aspetti della dinamica del fenomeno, dall'altro.

Vale la pena qui richiamare i numeri relativi alle profonde trasformazioni del fenomeno migratorio registrate negli ultimi due decenni in Italia relativamente alla popolazione scolastica.

Tab. 2.7 – Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scolastico e paese di provenienza - Anno scolastico 2007/2008

Area geografica di origine	Valori assoluti				Valori %			
	Infanzia	Primaria	Secondaria		Infanzia	Primaria	Secondaria	
			I grado	II grado			I grado	II grado
UE (*)	21.906	50.100	27.102	24.927	19,7	23,0	21,4	20,9
Romania	16.951	38.063	20.255	17.483	15,3	17,5	16,0	14,6
Europa non UE	27.386	58.848	38.814	38.045	24,7	27,0	30,7	31,8
Serbia	2.421	6.341	3.764	2.103	2,2	2,9	3,0	1,8
Altri paesi non UE	5.319	15.607	12.371	15.590	4,8	7,2	9,8	13,0
Africa	34.734	56.430	26.109	19.671	31,3	25,9	20,7	16,5
Egitto	2.426	3.440	1.433	922	2,2	1,6	1,1	0,8
Marocco	17.460	32.548	15.999	10.266	15,7	14,9	12,7	8,6
Tunisia	4.599	6.594	2.760	1.612	4,1	3,0	2,2	1,3
Altri paesi africani	10.249	13.848	5.917	6.871	9,2	6,4	4,7	5,7
America	9.358	20.024	14.627	18.875	8,4	9,2	11,6	15,8
Ecuador	2.971	5.342	4.473	5.030	2,7	2,5	3,5	4,2
Perù	2.220	3.874	2.841	5.233	2,0	1,8	2,2	4,4
Altri paesi americani	4.167	10.808	7.313	8.612	3,8	5,0	5,8	7,2
Asia	17.461	31.710	18.809	16.380	15,7	14,6	14,9	13,7
Cina	5.044	9.342	7.227	5.947	4,5	4,3	5,7	5,0
Filippine	3.256	5.573	3.018	3.402	2,9	2,6	2,4	2,8
India	2.979	5.901	3.314	2.525	2,7	2,7	2,6	2,1
Altri paesi asiatici	6.182	10.894	5.250	4.506	5,6	5,0	4,2	3,8
Oceania e apolidi	142	401	125	99	0,1	0,2	0,1	0,1
Non indicato	57	203	810	1.523	0,1	0,1	0,6	1,3
Totale	111.044	217.716	126.396	119.520	100,0	100,0	100,0	100,0

(*): dal 1° gennaio 2007 Romania e Bulgaria sono divenuti Stati membri dell'UE.

Fonte: ns. elab. su dati ISTAT - MIUR

Nell'anno scolastico 1989-1990, stando ai dati del MIUR, nelle scuole italiane erano iscritti poco più di 18.000 alunni non italiani, per la maggior parte di provenienza nordafricana. La situazione dell'ultimo anno scolastico concluso, 2010-2011, è decisamente mutata, e non solo in termini quantitativi: gli alunni stranieri o immigrati risultano circa 700.000; i paesi di provenienza superano i 150 e le provenienze più numerose si contano dai paesi dell'Est Europa, in particolare dalla Romania (dati MIUR).

In merito ai paesi di provenienza, i dati ISTAT più recenti a disposizione sono riferiti all'anno scolastico 2007/2008 e riportati Tabella 2.7. Il moltiplicarsi e il crescente diversificarsi delle cittadinanze ha inciso, e incide, in modo esponenziale sulla qualità della domanda e sulle caratteristiche dei singoli bisogni cui oggi è necessario rispondere con strumenti culturali sempre più raffinati e tarati sulle differenti esigenze. Inoltre, la popolazione scolastica è variata dal punto di vista della domanda di istruzione che inizialmente si limitava alla scuola primaria, mentre oggi si registra un graduale aumento di adolescenti non italiani anche nella scuola secondaria, contemplando le situazioni più disparate: dagli alunni nati Italia o che hanno frequentato interamente o in parte la primaria in Italia a alunni che sono arrivati in Italia anche dopo aver compiuto i 14 anni.

Le oltre 150 nazionalità sono oggi rappresentate anche in Veneto dove le cinque cittadinanze più numerose risultano essere, nell'ordine, rumena, marocchina, albanese, serba, cinese con sensibili variazioni nella distribuzione fra provincia e provincia (Tabella 2.8).

Tab. 2.8 – Prime cinque nazionalità degli alunni nelle scuole venete di ogni ordine e grado per provincia

Cittadinanza	luglio 2008									aprile 2009
	BL	PD	RO	TV	VE	VR	VI	Tot.	%	%
Rumena	128	2.813	204	2.196	1.123	2.660	1.173	10.297	15,0	15,3
Marocchina	353	1.675	603	2.316	753	2.647	1.894	10.241	14,9	14,7
Albanese	308	1.252	365	2.253	1.236	1.104	1.406	7.924	11,5	11,3
Serba	152	256	61	1.257	540	525	2.693	5.484	8,0	7,7
Cinese	172	746	446	1.373	774	466	376	4.353	6,3	6,6

Fonte: ns. elab. su dati MIUR-USR Veneto

Se ci si interroga sulla risposta istituzionale in materia di educazione interculturale, l'ispirazione democratica a valori solidali è evidente fin dal 1990. Con la C.M. n.205 del 22-07-1990, compare il principio dell'educazione interculturale nella

scuola dell'obbligo, che promuove il coinvolgimento e l'interazione fra alunni italiani e stranieri. Ed è del 2 marzo 1994 la C.M. *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola* che affronta il tema dell'educazione interculturale come un complesso confronto "fra culture diverse"⁴¹. Da tale prospettiva, quest'ultima Circolare fornisce indicazioni *anche* rispetto ai programmi della scuola secondaria superiore per "un sistematico impegno ad esplorare e interpretare le potenzialità interculturali di ogni disciplina"⁴². A rileggerlo oggi⁴³, il limite di quel documento si riscontra nell'osservazione che nella scuola secondaria superiore "la presenza straniera è più limitata e meno problematica", che fa sorgere inevitabilmente qualche interrogativo intorno alla lungimiranza istituzionale e spiega, almeno in parte, le insoddisfazioni per il protrarsi del carattere emergenziale dell'approccio a un fenomeno di cui la dinamica demografica, in breve tempo, avrebbe inevitabilmente dilatato e modificato le esigenze.

Solo nel 2000, di fronte alle ormai evidenti trasformazioni dell'immigrazione anche in Italia, viene elaborato dal Ministero della Pubblica Istruzione e dalla Commissione nazionale intercultura il documento *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*, che ha il merito di sottrarre il concetto dell'interculturalità alla dimensione di eccezionalità e di assumere l'educazione interculturale come "normale" nell'epoca della globalizzazione. Frattanto, a macchia di leopar-

41 La C.M. del 1994 parla di un confronto "[...]fra culture diverse in una dimensione europea e mondiale dell'insegnamento come risposta a razzismo e antisemitismo", nel rispetto dell'identità "di ciascuno in un clima di dialogo e di solidarietà", per una piena convivenza democratica. Si tratta di un documento particolarmente evoluto da cui risultano espunte finanche ambigue tentazioni di carattere etnocentrico. Vi si legge infatti: "Si conviene che i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti, e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza (pron. C.N.P.I. 13 aprile 1992)."

42 La C.M. traccia le linee della sperimentazione didattica nella secondaria superiore: "I recenti programmi sperimentali per la scuola secondaria superiore (1992) riscontrano una «situazione socio-ambientale caratterizzata da forte complessità e da un accentuato pluralismo di modelli e di valori» e contengono significativi spunti di carattere interculturale nella trattazione delle varie discipline. Essi si pongono così anche come possibile chiave di rilettura degli stessi programmi vigenti. Ad esempio i programmi di lingua straniera per il biennio propongono le finalità della «formazione umana, sociale e culturale mediante il contatto con altre realtà, in un'educazione interculturale che porti a ridefinire i propri atteggiamenti nei confronti del diverso da sé»."

43 Invero, oggi fa davvero specie che in un documento di quest'apertura si parli di "zingari". Va osservato che la sensibilità rispetto ai cittadini non italiani ha subito una trasformazione radicale nel giro di pochi anni e col crescere quantitativo e qualitativo dell'immigrazione, sono cresciuti anche gli italiani.

do, l'impegno di dirigenti scolastici e docenti produce sperimentazioni e porta a compimento numerosi progetti dando luogo a buone pratiche di inserimento e di integrazione, di cui alcune riprese dalle stesse *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (C.M. n.24 del 01-04-2006).

Nello stesso anno, fra le azioni del Ministero della Pubblica Istruzione va ricordata l'istituzione dell'Osservatorio nazionale per l'educazione interculturale e per l'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana che nel 2007 produce il documento, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* in cui sono esplicitati i quattro principi dell'Universalismo, della Scuola comune, della Centralità della persona in relazione e dell'Intercultura. Il documento rappresenta una tappa particolarmente significativa di questo cammino in quanto accosta esplicitamente due aspetti chiave nell'approccio agli alunni di cittadinanza non italiana come l'integrazione e l'intercultura nelle dieci azioni indicate.

Vi si individuano, infatti, sia *strategie per attivare*:

- “le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola,
- l'apprendimento dell'italiano seconda lingua,
- la valorizzazione del plurilinguismo,
- le relazioni con le famiglie straniere e l'orientamento”.

Sia *azioni per promuovere*:

- l'interazione interculturale con interventi tanto scolastici che extrascolastici contro discriminazioni e pregiudizi,
- “prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.”

Fra le azioni previste, è stato avviato il *Piano nazionale L2 per studenti di recente immigrazione* che è rivolto agli alunni delle scuole secondarie. In tal modo, il documento si misura con la progressiva stabilizzazione delle famiglie immigrate e con il diffondersi della pratica del ricongiungimento che pone il problema dell'accoglienza e dell'integrazione scolastica di ragazze e ragazzi adolescenti.

Un altro aspetto cui viene accordata rilevanza dall'Osservatorio in *La via italiana per la scuola interculturale* è il riconoscimento di una situazione in cui si evidenzia la forte differenziazione territoriale nei percorsi e nei progetti di integrazione e la pericolosa discrezionalità fra le scuole nel fornire risposte ai bisogni della popolazione scolastica di cittadinanza non italiana. Una disomogeneità che viene ricondotta all'autonomia scolastica come alle differenti politiche locali, e che può dar luogo a una sorta di “localizzazione dei diritti”. La strategia indicata dal documento per combattere le disparità fra scuole e fra territori sta nel raggiungimento di un livello sistematico di condivisione delle pratiche che si dimostrano efficaci e nella

diffusione della conoscenza di situazioni positive, attraverso il rafforzamento della collaborazione e delle “reti di scuole” (che saranno descritte nel veda paragrafo successivo).

Infine, ricordiamo che l’Osservatorio in questo documento del 2007 indica un’altra necessità, più urgente in talune città e in alcune zone (a riprova della disomogeneità della situazione), che consiste nel prevenire “fenomeni di concentrazione delle presenze straniere in una determinata scuola o plesso”. Necessità che è stata recepita dalla discussa C.M. n.2 del 08-01-2010 in cui viene indicato il “criterio organizzativo susseguente con il “tetto” del 30% di alunni con cittadinanza non italiana per classe.

5. La scuola di fronte all’immigrazione in Veneto

L’Ufficio Scolastico Regionale (USR) del Veneto definisce “cittadini non italiani (CNI) coloro che non sono nati da padre e/o madre italiani. La cittadinanza italiana può acquisirsi per effetto di matrimonio con cittadino italiano o per effetto di risiedere, in presenza di determinate condizioni, in Italia. I minori stranieri presenti nel territorio italiano hanno gli stessi diritti riguardo all’istruzione dei minori italiani”⁴⁴. Lo stesso USR attribuisce alla sua funzione due elementi distintivi: l’accoglienza e l’integrazione non solo come strategie imposte dalla globalizzazione e dall’internazionalizzazione, ma in quanto rappresentano “una possibilità di arricchimento e apertura mentale, sociale e culturale che consente di liberarsi dai vincoli derivanti dalla stretta appartenenza territoriale, contribuendo a migliorare le relazioni sociali e ad acquisire una cultura della convivenza civile.”

Fattivamente in Veneto, per restare ai dati relativi alle attività più recenti reperibili sul sito dell’USR, è stato attivato nel febbraio 2010 il seminario regionale *Gli alunni con cittadinanza non italiana: profili normativi e organizzativi* rivolto ai dirigenti scolastici; mentre per docenti e per dirigenti scolastici sono stati progettati e realizzati, nel periodo settembre-dicembre 2010, tre corsi di formazione interprovinciali sulla pedagogia e la didattica interculturale. I progetti e le attività sono finanziati per oltre tre milioni di euro già dall’anno scolastico 2009/10 e per

.....
44 <http://usrveneto.wikispaces.com>: I riferimenti normativi richiamati sono i seguenti Costituzione, art. 10; L. 91/1992; Dichiarazione Universale dei diritti dell’Uomo; Trattato Internazionale sull’Unione Europea del 7 febbraio 1992; D.Lgs 289/1998 mod. da L. 94/2009; D.Lgs 251/2007; D.Lgs. 297/1994 (art. 192 193; 377-394); D.P.R. 394/1999 (art. 45).

il 2010/11⁴⁵. Sono inoltre presenti 49 reti per l'intercultura cui aderiscono non solo le scuole ma anche altre istituzioni territoriali per l'intercultura e l'integrazione degli alunni "stranieri" del Veneto. Tali reti sono definite dal Rapporto *La scuola multiculturale. Dati progetti e monitoraggi* (MIUR eUSR Veneto) del maggio 2009 "una miniera di esperienze e attività, di risorse umane e competenze, di progetti e di quotidianità educativa"⁴⁶.

Il Rapporto, illustrando le strategie seguite dall'USR della Regione Veneto, specifica che esse, traendo ispirazione dal documento dell'Osservatorio nazionale sopra richiamato *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, propongono l'approccio interculturale che vi è sostenuto⁴⁷. Tali strategie dell'URS Veneto sono riassunte come segue:

- "l'attenzione alla situazione di partenza degli alunni e quindi alla loro storia di immigrazione in Italia e alla loro realtà linguistica e culturale;
- l'inserimento degli alunni nel sistema scolastico, spesso molto diverso da quello dei Paesi di origine;
- il sostegno all'apprendimento della lingua italiana (come lingua di comunicazione e di studio) da parte degli alunni non italofoeni;
- il riconoscimento e la valorizzazione delle lingue e culture d'origine;
- il ripensamento in chiave interculturale del POF (Piano dell'Offerta Formativa) e dei curricoli;
- la creazione di sinergie e collaborazioni (tra membri della comunità scolastica, tra scuole, con altre istituzioni e soggetti);
- l'arricchimento delle competenze dei docenti e dei dirigenti;
- l'interazione attiva e costruttiva tra tutti i membri della comunità scolastica."⁴⁸

Molto significativo che, nella descrizione delle azioni realizzate in Veneto, oltre ai corsi di lingua e implementazione della rete informativa per l'immigrazione (R.I.M.), ai corsi di formazione per docenti, al sostegno alle scuole e alla promozione delle reti scuole, venga dedicato dallo stesso Rapporto ampio spazio proprio alle cosiddette "reti di scuole"⁴⁹. Un fenomeno che coinvolge studenti, personale delle scuole, enti locali, associazioni e che prevede tuttavia un allestimento organizzativo e coordinato, con organismi che gestiscono i finanziamenti – in maggioranza

.....
45 Secondo MIUR, Articolo 9 CCNL Fondo per le aree a rischio dall'art.2 CCNL finanziamenti pari a 3.227.137,00 euro <http://usrveneto.wikispaces.com>.

46 MIUR eUSR Veneto (2009) (a cura di Patrizia Ceola), *La scuola multiculturale. Dati progetti e monitoraggi*, ITG "Belzoni" Padova, pag. 45.

47 Ibid., pag. 16.

48 Ibid.

49 Ibid., pagg. 45-73.

interni (Fondi di Istituto), ma provenienti anche da soggetti esterni (dal MIUR, dalla Regione Veneto, dagli Enti locali, da associazioni) – e provvedono alla formalizzazione di protocolli di intesa, accordi e convenzioni. “Le attività educativo-formative offerte dalle reti sono estremamente ampie, sia per tipologia (dai laboratori agli sportelli alle attività culturali), che per *focus* e obiettivi (linguistico, disciplinare, culturale, educativo trasversale e di orientamento)”, come si apprende dal citato Rapporto MIUR e USR Veneto del 2009⁵⁰.

Altrettanto rilevante il fatto, sempre desunto dal Rapporto MIUR-USR Veneto, che le reti di scuole abbiano avviato attività di monitoraggio e di autovalutazione per misurare la qualità delle azioni realizzate. Secondo gli indicatori stabiliti – “riorganizzazione del curricolo, ricaduta sulla programmazione collegiale, ricaduta didattica, ricaduta sulla gestione e organizzazione, ricaduta su ciascuna delle scuole in rete”⁵¹ –, la maggior efficacia si riscontra sulla didattica, mentre risulta più debole l’impatto sulla programmazione collegiale.

6. Uno sguardo critico al contesto: i *focus group*

A partire dalla ricostruzione generale della situazione in Veneto presentata nei paragrafi precedenti, si cercherà a questo punto di affinare gli strumenti a disposizione attraverso le osservazioni e le opinioni raccolte nei *focus group* (FG) effettuati. Ricordiamo, innanzitutto che le informazioni ottenute attraverso un FG, in genere, presentano caratteristiche del tutto peculiari rispetto a quelle raccolte con altri strumenti di rilevazione qualitativa. Tale peculiarità può essere ricondotta all’“effetto interattivo”, poiché nel corso di un incontro “i partecipanti si interrompono, lasciano le frasi in sospeso, si contraddicono gli uni con gli altri, elaborano via via idee nuove (proprio grazie al confronto con gli altri), si fraintendono, cambiano d’improvviso argomento di conversazione, e così via.”⁵² A ciò va aggiunto che può verificarsi anche la situazione in cui non si tiene in particolare considerazione quanto già detto da altri, non si risponde in modo congruo agli argomenti affrontati, e talvolta i partecipanti, o alcuni di essi, partono dalla pro-

.....
50 Ibid. pag. 50. Il Rapporto riporta i dati raccolti da 44 delle 48 reti (ad oggi 49, secondo il sito USR) rispetto ai prodotti e ai risultati. Vi si rimanda per l’analisi delle singole esperienze, da cui si evince che le reti più significative, per numero di scuole coinvolte e realizzazione di progetti, sono concentrate nelle province di Treviso, Verona e Vicenza, dove la popolazione di cittadinanza non italiana è rappresentata maggiormente che nelle altre province del Veneto.

51 Ibid., pag. 54.

52 Bloor M. et al. (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, op. cit., pag. 89.

pria esperienza personale sul tema in discussione, interrompendo la processualità del discorso.

Ne deriva che il necessario lavoro di indicizzazione degli argomenti emersi, che segue alla trascrizione, non solo è complesso, ma può generare forzature. Per quanto riguarda, infine, l'interpretazione delle posizioni espresse e la necessità di ricostruire una valenza logico-contenutistica funzionale alle esigenze dell'indagine, gli interventi che sono richiesti dall'elaborazione mantengono un carattere costitutivamente soggetto ad arbitrio. Tali limiti sono compensati dalla portata in certo modo euristica dei FG che "hanno lo scopo di stimolare il dibattito e il confronto tra le persone che vi prendono parte, ed è proprio in questa *interazione* che sta il valore aggiunto dei dati prodotti"⁵³.

Come già ricordato nel Capitolo 1, il primo dei due FG organizzati si è svolto con figure esperte e operativamente attive in gestione dell'offerta formativa, insegnanti e *tutor* delle scuole individuate per l'esplorazione. Precisamente, hanno partecipato alla discussione del FG1 sei persone (due donne e quattro uomini) esperte di promozione dell'educazione interculturale di cui un funzionario di commissione provinciale del lavoro, un'operatrice di orientamento al lavoro per extracomunitari in uno dei CFP in cui è stata effettuata l'indagine e 4 insegnanti. Uno di essi, *tutor* in uno dei CFP, anche questo fra i selezionati per la ricerca, così descrive la sua attività:

"L'esperienza di *tutor* mi ha aperto una porta privilegiata nei rapporti con i ragazzi della nostra scuola dove vi è la presenza di un 30% di studenti immigrati. La scuola offre più corsi di diverso indirizzo due dei quali aperti in maniera privilegiata alla popolazione studentesca femminile. Si tratta del corso di addetti alle vendite e di quello di benessere (acconciatrici). Io faccio il *tutor* d'aula e quindi seguo le dinamiche relazionali degli studenti tra loro, con i docenti e con la struttura". (FG 1)

Il punto di vista di figure professionali direttamente implicate nell'erogazione formativa è risultato estremamente proficuo nel far emergere le questioni più urgenti e più critiche con cui esse si scontrano quotidianamente e rispetto alle quali sono chiamate a rispondere personalmente. La sperimentazione diretta delle difficoltà e dei problemi da parte di attori con questo tipo di prerogative e competenze ha contribuito, infatti, a declinare gli interrogativi posti dal gruppo di ricerca in una direzione non sempre corrispondente alle aspettative iniziali, ma decisamente rivelatrice delle complessità socio-culturali che si presentano nel contesto educativo

.....
53 Ibid., corsivo nostro.

del Veneto. Per questo si è scelto di riconoscere la passione e la ricchezza di idee dimostrata dalle partecipanti e dai partecipanti ai FG riportando anche in modo letterale parte dei contenuti affrontati nei *setting*. Rispettarne il senso e riconoscerne il valore ha imposto di contenere gli interventi di selezione e di elaborazione sulle dichiarazioni raccolte che si è deciso di produrre qui. La trascrizione di alcune fra le posizioni enunciate va perciò intesa come il tentativo di equilibrare la sintesi necessariamente operata su altre parti per rendere maneggevoli i contenuti emersi, anche giustapponendo le opinioni rilevate nei due diversi *focus group*.

Fra le chiavi di lettura che si possono evincere dalla discussione, un aspetto su cui risulta necessario soffermarsi in prima istanza è dato dall'accordo dei partecipanti nel considerare non ancora sistematica e omogenea la natura delle azioni, invero numerose, messe in atto per rispondere alle esigenze della popolazione scolastica delle secondarie di secondo grado, in particolare a quelle provenienti da studentesse e studenti non italiani e di seconda generazione.

Le opinioni espresse confermano le difficoltà in cui si trova una realtà come quella italiana passata da paese di emigrazione a terra di immigrazione con un quadro normativo non sincrono all'evolversi delle esigenze crescenti di integrazione e che ha via via delegato responsabilità alle singole Regioni. Una frammentazione cui si aggiungono risposte eterogenee da parte delle direzioni degli istituti, diversamente generate in base all'autonomia scolastica, da parte delle amministrazioni degli enti locali e delle istituzioni preposte in ciascun territorio. In questo, l'analisi dei partecipanti al FG1 coincide con quella sopra riportata da *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007.

Fra le ragioni di questa frammentazione, i partecipanti al primo FG, anche se con posizioni differenziate, indicano la mancanza di un coordinamento istituzionale efficace fra i soggetti che, senza interagire fra loro, si occupano di Orientamento scolastico, di Istruzione e Formazione Professionale e di Lavoro. Le divisioni organizzative producono una disorganicità e una discontinuità dei progetti e non favoriscono il successo delle azioni mirate all'accoglienza, all'orientamento e all'integrazione.

“Manca una rete che accompagni il passaggio dalle medie alle superiori. Bisogna fare rete nel territorio tra i soggetti che offrono un percorso formativo mettendo insieme tutti gli attori per costruire un orientamento che sia davvero tale.” (FG1)

Questo *deficit* del “sistema” emerge con particolare rilievo e con riferimento ad altri servizi del territorio, anche dalla discussione avvenuta nel secondo dei FG che ha coinvolto cinque donne rappresentanti del mondo universitario e della ricerca, fra cui pedagogiste ed esperte in questioni legate alle pari opportunità e all’immigrazione. Anche in questo caso le posizioni, indicative della misura degli approfondimenti condotti dalle partecipanti sui temi affrontati, sono altrettanto rivelatrici di risorse e intelligenze generosamente profuse nella discussione la cui efficacia richiederebbe di essere riportata nel modo più fedele possibile, intervenendo solo per gli aggiustamenti richiesti dal passaggio alla forma scritta.

“Dalla mia esperienza lavorativa ho maturato l’idea di una monocultura, anche organizzativa, nei servizi e nelle istituzioni, di una difficoltà a svolgere un lavoro di rete e intersettoriale... Ogni servizio si occupa della sua differenza. Ad esempio, le pari opportunità si occupano della donna in senso astratto... ossia indipendentemente dalle altre connotazioni che ne fanno proprio quella donna lì, di quell’età, con quella cultura e quell’origine... Ciò significa che si fa una politica di genere che rischia di diventare una politica generalista che si adatta ad un tipo implicito di donna, che spesso non è la donna immigrata. Chi si occupa di immigrazione lo fa senza interloquire con chi si occupa di differenze di genere. In questo modo si riduce la capacità di soddisfare realmente i bisogni delle persone, [...] perché le differenze non si danno in maniera singolare, da una parte “donna”, dall’altra “immigrata”.

Che problema crea questo a un’istituzione che si occupa di P.O.? Crea perdita di identità e timore di sottrarre competenze ad altri soggetti che si occupano ad esempio di immigrazione. E chi si occupa, allora, della donna immigrata? Le P.O. o i soggetti che operano nell’immigrazione? Dipende dal servizio a cui il soggetto si rivolge - Centro Donna o all’Ufficio Immigrazione. Questi però non si parlano. [...] Oltre ad un cambiamento macro e sistemico, va promosso quindi un superamento alle difficoltà nella collaborazione intersettoriale tra i servizi [...].

Vorrei spezzare una lancia anche a favore del progetto, per lo più abortito, della mediazione culturale, soprattutto nella scuola su cui non si riesce ad investire in maniera stabile... Si era iniziato un lavoro, anche se in maniera spuria e disorganica, ma poi ora non si vede nulla all’orizzonte.” (FG 2)

“Vorrei partire dalla scuola, perché ancora una volta si scaricano sulla scuola le difficoltà istituzionali e anche culturali nel gestire un problema... Che poi la scuola richieda un certo lavoro e che esistano esempi su come risolvere la questione, questo è vero. Nella scuola però non passa l’idea che non si può più parlare di

“io” e di “tu”, né di parità e uguaglianza, che sono parole degli anni Settanta... Perché, oggi, il problema della relazione fa perdere identità all’io e al tu... La parola “relazione” ti domanda di perdere un po’ di te... Il processo vero della scuola va in questo senso... Più che di “persona” dobbiamo parlare di “soggetto”, perché sono utili certe parole quando si parla in termini di relazioni, occorre usare il termine “*appartenenza*” non “identità”. Allo stesso modo, io non parlerei più di “interculturalità” ma di “*convergenza*”, che oggi è uno slogan fondamentale anche nella politica... Le convergenze lasciano spazio all’identità...

Il vero problema sono le politiche istituzionali del territorio: i Comuni, le associazioni, i costruttori, che non fanno una politica territoriale per l’immigrazione, ma delle politiche di ghetto... E non basta agire sulla scuola anche se questo deve essere fatto...” (FG 2)

“Mi trovo pienamente concorde quando si parla di *convergenze*, di persona in carne ed ossa, soggetto umano... convergenze come punti d’incontro ma trovare delle convergenze non lo vedo oppositivo a... io/tu. Una prospettiva dialogica non implica l’egoistica difesa della propria identità in opposizione ad un’identità altra... a questo proposito il termine convergenza non lo sento oppositivo all’io/ tu...” (FG 2)

“La questione della cittadinanza è solo l’etichetta finale... Il problema si pone nel rapporto con l’altro, quando questo diviene lo strumento per formare la propria identità... La Spagna ha una concezione diversa anche per la sua storia coloniale... Lì chi viene da un altro paese non è l’immigrato, non è lo straniero, ma una persona con risorse diverse. Quindi bisogna affrontare la questione che le persone con risorse diverse devono integrarsi per fare un percorso insieme... Invece, quello che ho notato qui è che viene sempre sottolineata la diversità, anche quando si acquisisce la cittadinanza italiana... Cioè chi non rientra nei parametri di un’identità costruita a tutti i livelli è un diverso, è un nemico perché mette in discussione la mia identità...” (FG2)

Sulla situazione, vista nei termini generali, le descrizioni dei due FG trovano dunque delle coincidenze: nel primo FG, gli attori diretti hanno esposto criticità derivanti da una schizofrenia organizzativa che viene confermata dalle partecipanti al secondo FG e ulteriormente approfondita attraverso uno scavo alla radice del problema. Nel FG2, infatti, la mancanza di una regia istituzionale e politica è stata indicata, con una precisa progressione di senso, come paradigmatica di quello che è stato concordemente riconosciuto come un ritardo culturale che rimanda, a sua volta, a una distorsione cognitiva rispetto all’approccio con la differenza. Sostanzialmente sembrano emergere i seguenti elementi:

- la frammentazione fra i soggetti (scuole, fra l'altro in competizione fra loro, Enti locali, Assessorati e Commissioni dedicate, Centri territoriali permanenti - CTP, associazioni, servizi, parti sociali);
- l'assenza di una regia;
- la mancanza strutturale di una rete per realizzare un'interazione coordinata e costruttiva;
- la parzialità dei processi attivati separatamente e con reciproco sospetto, concorrano ad evidenziare anche sul versante istituzionale, organizzativo e associativo l'inadeguatezza non solo culturale, ma cognitiva e intellettuale, nell'impostare relazioni "convergenti" fra soggetti differenti.

Questa lettura della situazione complessiva ci riporta alla dimensione nodale della nostra ricerca, poiché i temi delle pari opportunità per le differenze ampiamente intese ineriscono alla questione identitaria e alla costruzione di reali possibilità di rapportarsi fra diversi salvaguardando le *chances* di ognuno. L'indicazione che è stata espressa nel FG2 consiste nel promuovere un approccio cognitivo all'identità in termini di "appartenenza" e all'interazione in termini di "convergenza" e di "correlazione" fra differenze. Significativamente non è stato utilizzato il concetto di "integrazione" (su questo punto si rimanda al Capitolo 5, paragrafo 4).

"Il problema è che in Italia la questione delle differenze non è legata solo all'immigrazione e nemmeno alle differenze di genere. Queste sono le punte estreme, ma il problema è di tipo antropologico e legato innanzitutto alla regionalizzazione, sentita in tutti gli ambienti. Questo ci impedisce di trovare *correlazioni* tra le differenze... Abbiamo quindi in atto un processo di conservatorizzazione identitaria e non abbiamo riconosciuto il concetto di *appartenenza: non si riesce a distinguere tra identità ed appartenenza*. Per anni la differenza, da noi, è stato l'*handicap* e non siamo riusciti a risolverlo se non dandogli un appoggio, addirittura formando a parte gli insegnanti di sostegno, ma non rivoluzionando l'organizzazione scolastica, [...]. Il problema è che noi non procediamo con uno sguardo culturale sul sistema, ma ci concentriamo sul risolvere quel problema ... e alla fine finisce con un volontarismo del singolo, una visione sacrificale dell'impegno, non professionale... Non chiediamo invece una *forma mentis* che allarghi il piano di comprensione della cittadinanza..., ma partiamo dal fatto che nella scuola ci sono delle soluzioni... Il problema è molto più profondo: è sociale, culturale ma anche professionale e non solo ideologico, perché il processo attuale delle differenze richiede, alla base, una competenza fortissima nella gestione della complessità che da noi non è mai passata culturalmente... Voglio sapere quanti hanno letto i libri di Ceruti, di Morin, che trent'anni fa già scrivevano di queste cose... Noi continuiamo a leggere Piaget,

quelli che trattano delle singole discipline e continuiamo a lavorare su monoculture... L'incapacità di avere menti sistemiche ci impedisce di accedere al concetto di differenza per cui i nostri insegnanti non sono preparati [...]. La differenza la costruiamo sulle relazioni, la vita è fatta del rapporto con la relazione, [...] e la differenza richiede un pensiero meta-cognitivo.” (FG2)

Da quest'ultimo intervento è desumibile con una certa evidenza l'idea di un parallelismo fra il piano afferente al sistema e all'organizzazione e il piano propriamente cognitivo che implica la necessità (epistemologica) di una trasformazione nell'approccio all'identità e alle differenze. Con densità teorica e con spessore pedagogico, questa posizione quindi suggerisce di accostare la complessità ribaltando, da un lato, lo schematismo dell'identità nell'appartenenza, dall'altro, il modello dell'intercultura, e soprattutto dell'integrazionismo, nella convergenza e nella correlazione:

“Un insegnante deve lavorare sulla relazione che il processo scolastico sviluppa con l'immigrato, quindi sul rapporto, non su cosa si deve fare con l'altro... questa è la differenza! [...] Le nostre scuole sono un fallimento perché il problema viene personalizzato: si vuole risolvere la storia di quell'immigrato là, ma non vengono gestite le culture che generano quel tipo di relazioni... per formare invece le menti sistemiche, di cui avremmo bisogno... Dove sta la regia culturale ed organizzativa di questo? Noi procediamo a *spot*, ci manca quella regia culturale che non riesce a far diventare cultura sistemica, cultura forte... Dove stanno gli intellettuali? C'è quindi un problema strutturale...” (FG 2).

“La differenza fa venire fuori tutte le micro-problematiche... A Vicenza, ero andata a fare un intervento in seguito alla vicenda della ragazza del Bangladesh che, si diceva, avesse tentato il suicidio perché i genitori volevano farla tornare a casa e farla sposare. Ma non era vero: si trattava di una strumentalizzazione dei media... In quell'occasione era emerso il problema che i ragazzi di seconda generazione si prestano già ad una buona “integrazione”, ma il problema sta nel fatto che siamo noi a caricarli di un'ulteriore differenza... Abbassare il tono della differenza e alzare quello della convergenza sarebbe un buon punto di partenza. Qui invece si continua a ragionare sulla differenza come mancanza e non come risorsa.” (FG 2)

Se rapportiamo le posizioni ora riportate del FG2 con quelle degli insegnanti del FG1, non si ha un vero e proprio corrispettivo. Infatti, nella discussione del FG1, è stato invece posto l'accento proprio sulla necessità di distinguere le diverse situazioni e di rapportarsi alle specifiche differenze. Certo non in termini discriminatori, bensì in vista di una maggior attenzione alle diverse esigenze. Chi

opera direttamente a scuola ha cioè manifestato una particolare sensibilità alle differenze, sperimentate e vissute con forte coinvolgimento che, forse proprio per questo, assumono una valenza prioritaria nella quotidianità.

“Per prima cosa bisogna distinguere fra stranieri e cosiddetti immigrati di seconda generazione, che non sono stranieri. Questi o sono nati in Italia, oppure hanno frequentato la scuola media inferiore qui e quindi hanno una conoscenza della lingua diversa dai neoarrivati. [...] Sono diverse le problematiche tra i nuovi arrivati e quelli scolarizzati in Italia. [...] Poi ci sono quelli che arrivano in Italia verso i 14-15 anni, che hanno prospettive completamente diverse. È difficile mettere insieme questi due universi per affrontare la questione. Anche perché, ad esempio, ci sono casi di ragazzini che si iscrivono a scuola dopo 1 o 2 anni che sono arrivati in Italia. [...]E c'è anche una bella differenza tra le diverse nazionalità.” (FG1)

“Vivo la totale differenza tra etnie diverse nel senso che, per esempio, le ragazze dell'Est Europa (soprattutto dall'area balcanica, Serbia, Macedonia e Montenegro, ma anche Moldavia) hanno un approccio con la realtà italiana completamente diverso... Sono “straniere non straniere”, molto integrate con la nostra realtà. Hanno superato la fase del timore reverenziale, sono italiane a tutti gli effetti. Addirittura molte di loro si vergognano profondamente di parlare la loro lingua. Ad esempio, come insegnanti quando incontriamo i genitori che magari non parlano italiano, chiediamo ai figli di fare da interpreti, ma sono molto imbarazzati a farlo. Tendono molto al raggiungimento di una posizione sociale. Dall'altro lato, noto una forte difficoltà da parte delle ragazze che provengono da India e Bangladesh ad integrarsi, le vedo quasi totalmente isolate. Tra tutte quelle che frequentano i nostri corsi ce n'è solo un paio che hanno fatto il salto culturale, ma la maggior parte si trova al margine delle classi, soprattutto le ragazze, sia per la difficoltà a parlare italiano, sia per isolamento anche nei confronti delle studentesse immigrate di un'altra etnia.” (FG1)

Da ciò l'esigenza di attrezzare maggiormente il corpo insegnante:

“A livello del sistema di scuola, noi *tutor* e docenti siamo totalmente impreparati ad affrontare la questione delle differenze culturali. In particolare, per quanto riguarda le ragazze, perché i maschi in questa fase sono molto più integrati. Per noi, ad esempio, è un punto a sfavore del ragazzo (anche a livello di valutazione scolastica) se i genitori non vengono al colloquio con i docenti, e non consideriamo magari il fatto che per alcune culture l'insegnante rappresenta una sorta di autorità somma che non può essere messa in discussione.” (FG1)

Esigenza che è stata sottolineata anche nel FG2, seppur in termini diversi.

“Ci sono mille riflessioni che vengono stimulate... sul superamento del concetto di identità e l’idea di ibridazioni delle appartenenze culturali e dei modi di identificarsi. Fanno parte dell’esperienza costitutiva delle seconde generazioni di migranti... basta leggere esempi di scrittori post-coloniali... mi viene in mente *Eredi della sconfitta*⁵⁴... Quanto di questi fermenti culturali entra nella scuola a livello di letteratura e di storia? Veramente poco. E quanto viene affrontato il discorso relativo all’etnocentrismo e al postcolonialismo? Quanto i docenti sono preparati su queste tematiche? Sappiamo che i nostri programmi sono ancora molto tarati sulla nostra cultura nazionale improntata all’eurocentrismo. Manca la capacità di dare ai nuovi cittadini del futuro la consapevolezza globale anche delle tensioni che ci sono dietro a quello che viene presentato generalisticamente come scontro di civiltà” (FG 2).

L’insieme di queste considerazioni intorno a quella che è sentita e letta come una disfunzione organizzativa di carattere strutturale, dovuta a un ritardo sistematico di portata culturale, ingenera inevitabilmente il problema di quale debba essere il ruolo che distingue l’istituzione scolastica rispetto agli altri soggetti investiti del compito di promuovere una trasformazione complessiva delle relazioni fra differenze in termini di “convergenza”. Su questo aspetto, relativo alle funzioni sociali dell’istruzione formale, i partecipanti si sono espressi in modo diverso in entrambi i FG. Dall’idea di scuola come luogo di emancipazione e di autorealizzazione e come depositaria (esclusiva?) del sapere e quindi come principale opportunità sociale di acquisizione di conoscenza e di capacità critiche per partecipare consapevolmente alla vita sociale:

“Secondo me il problema è quello di trattenere il più possibile i ragazzi a scuola, di dar loro più istruzione” (FG 1).

All’idea di istruzione di matrice “domandista”⁵⁵, o comunque omogenea ai processi riformatori della secondaria di secondo grado, molto attenta all’efficienza economica dell’istruzione in termini di inserimento nel mercato locale del lavoro:

54 Si tratta del romanzo di Kiran Desai (2007), *Eredi della sconfitta*, Edizioni Adelphi, Milano [ndr].

55 Si veda Capitolo 1, paragrafo 2.

“nella scelta di un percorso professionale, comunque, non è cosa da poco il fatto di pensare a diventare un sostegno al reddito delle famiglie al compimento della maggiore età. Tante volte diventa anche l’unica scelta possibile, perché nell’esperienza che ho avuto si trovano i genitori fuori dal ciclo produttivo mentre il figlio riesce ad entrarvi come apprendista.” (FG 1)

All’idea che la scuola, specie in una società multietnica, debba dare evidenza e mantenere il suo ruolo esclusivo di luogo deputato alla socializzazione e al superamento delle diseguaglianze, proprio in quanto è nella scuola che le differenze apprendono a coesistere:

“Innanzitutto voglio dire che la scuola è un luogo primario di socializzazione tra figli di lavoratori immigrati e di lavoratori italiani. Non a caso le politiche per quanto riguarda l’istruzione varate negli ultimi anni vanno in senso contrario. Questo significa che sulla scuola si sta giocando una parità politica importantissima che chiama in causa tutti, non solo gli insegnanti ma l’intero mondo del lavoro e chi si occupa di immigrazione, sindacati, associazioni, anche di immigrati.” (FG 2)

In tal modo, all’istruzione viene attribuita (o rivendicata?) la responsabilità di agente primario della mobilità sociale e la funzione di contrasto alle diseguaglianze. Ma c’è stato anche chi ha voluto temperare tale assunto:

“... Individuare la scuola sì come un luogo in cui attuare la socializzazione, ma non l’unico. E in questo sottolineo l’importanza di portare la scuola e gli Enti locali a ragionare in modo sistemico, a lavorare in rete, con progettualità integrate... Questo significa partecipazione, co-progettazione... per rispondere a bisogni non pensati al tavolino ma raccolti dalle persone per cui si lavora... Questo potrebbe proteggere ciascun ente dal sovraccarico di responsabilità...” (FG 2)

Al fondo di quest’ultima posizione si potrebbe leggere la presa d’atto delle profonde trasformazioni della società “post-industriale” e “della conoscenza”. In effetti, la domanda che viene posta da più parti può trovare la seguente formulazione: in una società rarefatta e individualizzata, contrassegnata da rischi di esclusione sempre più elevati, data anche la riconfigurazione del *welfare* in atto, l’istruzione ricevuta a scuola rappresenta uno spazio sociale e civile di riferimento? Continua a funzionare come un dispositivo che genera simboli condivisi? Resiste nella sua funzione di depositaria di significati collettivi cui attinge il singolo per attrezzare il proprio approccio alla vita sociale? Ci piacerebbe rispondere che è questa la

“cultura della scuola” e dell’istruzione, che è questo l’*habitus* dominante, ma non tutti i segnali raccolti vanno in questa direzione:

“Da una ricerca del 2009, l’anno dei diritti, rispetto al problema degli adolescenti immigrati, era emerso che la conoscenza dei diritti passava attraverso i *media*. Questo nel senso che nessuno, né la famiglia, né le istituzioni, né la scuola si era occupato della questione dei diritti... Il problema della scuola è che si deve ri-socializzare, della socializzazione non è rimasto niente. [...] I ragazzi avevano conoscenza dei diritti solo ed esclusivamente attraverso i *media* e si riferiva solo ai contenuti diffusi dai *media*, fra cui immagini violente. Di conseguenza il loro sentimento sui diritti si presentava come angoscia e paura... Il diritto percepito solo in quanto violato e non come una risorsa. Il dato emerso con questi adolescenti (medie e superiori in tutto il Veneto) è stato che il primo problema che vivono gli adolescenti, italiani o immigrati che siano, è un senso di solitudine di fronte ai problemi dell’esistenza, il secondo è l’angoscia nei confronti dei problemi dell’esistenza e il terzo che i *media* sono il punto primo di attenzione nella comprensione di qualcosa. Di fronte a queste tre problematiche esistenziali, quando parliamo di intervenire sulle problematiche dell’immigrazione... il problema non è intervenire sui giovani immigrati, *il problema è cominciare a vedere cosa adolescenti italiani e immigrati hanno in comune...* Partendo dalle cose che hanno in comune, dalle convergenze, si comincia a costruire un terreno che unifica alcune prospettive di fondo. Ovvio che emergeranno delle differenze e poi si lavorerà su quelle ma non si può partire dalle differenze.” (FG 2)

Da qui il problema assume una duplice dimensione: da un lato, la sottrazione all’istituzione scolastica di credibilità e autorevolezza a causa dell’invadenza incontrollata dei *media*, dall’altro, tale erosione non garantisce il livello di qualità delle informazioni circolanti e non sempre mette a disposizione pari *chances* di conoscenza, se non in termini di appiattimento e di omologazione compromettendo, di fatto, le possibilità di scelta e la libertà di opinione. Se il percorso scolastico ha ancora un valore educativo e se l’istruzione formale può ancora esercitare un ruolo attivo nella formazione di cittadini consapevoli dei propri diritti e delle proprie responsabilità sociali, tale valore e tale ruolo devono essere a disposizione di tutti a parità di opportunità, a partire dall’equivalenza delle condizioni in cui ci si trova a esercitare la scelta dell’indirizzo di studi. (si veda anche Capitolo 5).

Nel primo FG il problema della scelta è stato declinato nei termini della mancanza di un efficace orientamento alle opzioni fra indirizzi scolastici che compromette la libertà di scelta

[...] alcune scelte hanno a che fare con un percorso obbligato dettato da esigenze economiche, senza tenere alcun conto delle aspirazioni e attitudini individuali. E bisogna pensare alle differenze su base nazionale: le famiglie dell'Est sono più scolarizzate, mentre ad esempio quelle del Bangladesh spesso sono composte da analfabeti. C'è da dire che i genitori, anche gli adulti che cominciano a frequentare i CTP, spesso sono completamente analfabeti anche per quanto riguarda la lingua d'origine e a volte, se sono andati a scuola, si trattava di scuole coraniche o con classi di 70 bambini.” (FG 1)

“Bisogna chiedersi inizialmente il perché di queste scelte, il perché della ricerca di un percorso professionale nella scuola secondaria superiore. Perché una grossa fetta di alunni e alunne immigrate di seconda o di prima generazione vanno a frequentare i Corsi di formazione professionale, magari per un breve periodo, anziché i Licei. Questa è la domanda principe. Il discorso di rete dà per scontato che le scelte siano consapevoli e non determinate da motivazioni economiche, dall'ignoranza... è un problema che sentiamo nella scuola secondaria.” (FG 1)

“I ragazzini hanno come primo impatto quello con lo sportello immigrazione, tramite ricongiungimenti, e poi vengono indirizzati alle scuole... Fino a qualche anno fa c'era il progetto Oasi (Orientamento e Accoglienza degli Studenti Immigrati, n.d.r) del Comune di Venezia che veicolava ascoltando le aspettative e valutando i diplomi anche le scuole che avevano fatto i protocolli d'accoglienza ... Ragazzini di fascia di età inferiore (pre scuole medie) venivano veicolati attraverso lo sportello di orientamento del Comune. Ora non badano solo all'accoglienza anche perché le scuole si sono dotate di commissioni interne e comunque parlano con i mediatori culturali. Questo per quanto riguarda i neo arrivati. Invece per quanto riguarda i ragazzi scolarizzati in Italia, diciamo che il ruolo predominante nell'orientamento è giocato dai docenti. Ci sono reti di scuole che si stanno muovendo in questa direzione, cioè nella direzione dell'accoglienza. [...] Per quelli scolarizzati, c'è un progetto, avviato da anni con il Comune di Venezia, che si articola nell'invio ai genitori di *dépliants* informativi sulla scuola secondaria superiore in quattro/cinque lingue e in una giornata di incontri. Le stesse scuole medie, inoltre, al terzo anno organizzano incontri, anche all'interno delle scuole superiori. Sono molte poche le famiglie e i ragazzi immigrati che vengono alla giornata informativa. La realtà è che i ragazzi non italiani alla fine scelgono gli Istituti Professionali (per la maggior parte), i Tecnici (8%) e una parte minoritaria, il 3%, sceglie i Licei. [...] Qual è il passa parola? ... Se l'aspettativa della famiglia è ottenere un rapporto di lavoro a breve termine per i figli, è ovvio che i Licei non vengono scelti.” (FG1).

“Piccola premessa, nell’opinione comune c’è una scala che vede i Licei al primo posto e i CFP all’ultimo. Con una battuta si può dire che i CFP sono l’ultima stazione prima della strada e quindi qui si devono attivare tutte le strategie possibili per evitare che il ragazzo esca dalla formazione. È importante il rapporto con i docenti ma anche con i compagni. Non ci sono casi di ragazzi che rientrano nella formazione dopo aver mollato. Noi attraverso la possibilità che ci ha dato la Regione, ci siamo inventati lo strumento del tutoraggio. Questo non significa che abbiamo risolto il problema, ad esempio, io come maschio ho grossissime difficoltà ad approcciare una ragazza indiana, perché ci sono tutta una serie di impedimenti culturali che ostacolano... A volte c’è anche il controllo dei fratelli maschi, maggiori o minori che stanno nelle altre classi.” (FG 1)

Volendo sintetizzare i risultati dei due incontri, pur nel rischio di incorrere in semplificazioni, è possibile mappare gli argomenti emersi nelle seguenti aree congruenti con i quesiti affrontati dal gruppo di ricerca.

- mancanza di un coordinamento istituzionale efficace fra i soggetti che si occupano di Orientamento, Istruzione e Formazione Professionale e Lavoro e servizi di accoglienza per non italiani;
- persistenza di condizionamenti di ordine economico, sociale, culturale, di nazionalità e, solo marginalmente, di genere nella scelta scolastica;
- scarso riconoscimento dell’istruzione secondaria come valore autonomo non strumentale al lavoro che può acuire le diseguaglianze sociali;
- inadeguatezza cognitiva e ritardo culturale nell’affrontare la questione identitaria in termini di appartenenza in merito alla differenza sia di genere, sia di nazionalità;
- urgenza di superare le diseguaglianze nella convergenza delle diversità in una prospettiva che ne approfondisca la conoscenza.

Va osservato, infine, che in nessuno dei due FG i testimoni interpellati hanno dedicato una particolare attenzione all’aspetto riguardante le differenze di genere e le pari opportunità fra uomo e donna. I tentativi di riportare le argomentazioni a questa dimensione non hanno avuto un riscontro rilevante, poiché in entrambi i casi il tema è stato assorbito nell’approccio alle differenze e in certo senso oscurato dal tema immigrazione, in tutte le sue varianti, ritenuto evidentemente più urgente dagli intervenuti.

Date le finalità della ricerca, si è comunque voluto verificare quale dimensione assuma nella letteratura attuale il problema delle pari opportunità e delle discri-

minazioni a scuola. A questo proposito un recente studio di Ballarino e Schade⁵⁶, partendo dai risultati di ricerche precedenti che “negli ultimi decenni ... hanno mostrato che le opportunità educative, delle femmine nate nelle coorti più recenti non sono in generale inferiori a quelle dei loro coetanei maschi, in Italia come negli altri paesi sviluppati” si pongono il seguente interrogativo: “cosa cambia in quello che sappiamo dell’andamento nel tempo della Doe (diseguaglianza di opportunità educative, ndr) legata alle origini familiari, se si prende in considerazione il genere?”⁵⁷ L’analisi di come i diversi meccanismi – legati principalmente alla diversa appartenenza di classe e al grado di istruzione familiare – interagiscano con il genere, porta Ballarino e Schade alla seguente conclusione “alla nostra domanda di ricerca ... la nostra risposta è negativa. Con qualche sfumatura, in particolare relativa alla piccola borghesia, [...] questo è lo stesso risultato a cui giunge la più recente e solida ricerca comparata sul tema (Breen *et al.*, 2010)⁵⁸: ci sembra dunque un risultato piuttosto affidabile.”⁵⁹

Questo il punto di vista di una raffinata analisi quantitativa.

56 Ballarino G. e H. Schade (2011), “Genere, origine sociale e disuguaglianza di istruzione nell’Italia contemporanea”, in *Sociologia del lavoro*, n. 120, pagg. 170-193.

57 Ibid. pag. 17 e pag. 173.

58 Breen R., R. Luijkx, W. Müller e R. Pollak (2010), “Long Term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences”, *European Sociological Review*, n. 26: 31-48 [ndr].

59 Ballarino G. e H. Schade (2011), “Genere, origine sociale e disuguaglianza di istruzione nell’Italia contemporanea”, op. cit., pag. 188.

ANALISI QUANTITATIVA: IL QUESTIONARIO

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto

1. Obiettivi del questionario

Il questionario, debitamente testato, è stato somministrato a giovani frequentanti le classi terze di 3 IPS e di 3 CFP, secondo la modalità concordate con i dirigenti delle strutture coinvolte e con le figure educative di riferimento (*insegnanti/tutor*). Nel disegno della ricerca, il questionario è inteso come strumento di conoscenza delle ragazze e dei ragazzi e propedeutico alla definizione contestuale della traccia per le interviste individuali.

Con tale strumento ci si propone di analizzare, oltre alle dimensioni strutturali (sesso, nazionalità, indirizzo di studio, territorio, ecc.), alcune variabili quali la classe sociale di appartenenza, attraverso le risposte relative alla situazione occupazionale e al livello di istruzione dei genitori e alla composizione del nucleo familiare, in base all'ipotesi che il capitale sociale e culturale costituiscano elementi cruciali nel processo di costruzione dell'identità, come nelle scelte e nei disegni progettuali degli adolescenti (si veda Capitolo 5).

Le domande sono state perciò raggruppate in cinque aree distinte:

A-Famiglia;

B-Scuola/studio;

C-Socializzazione/cultura;

D-Lavoro e progettualità;

E-La visione di genere nel lavoro e nella vita.

Tali aree sono corrispondenti alla suddivisione delle variabili individuate come indicative delle dimensioni da analizzare per soddisfare gli obiettivi dell'indagine. Tuttavia, la suddivisione ha valore strumentale e va assunta quale supporto di valenza analitico-esplicativa, per acquisire elementi che consentano un approccio globale alla progettualità esistenziale e all'orientamento rispetto alle problematiche di discriminazione per sesso e per nazionalità.

Questo comporta che l'assunto da cui muove la ricerca considera le possibili implicazioni fra i diversi aspetti emersi in una prospettiva complessa e non deterministica, senza cioè voler sortire correlazioni positive o negative, ad esempio,

fra i dati relativi alla classe sociale, piuttosto che alla nazionalità, da un lato, e l'approccio al futuro o al genere, dall'altro.

Per le indicazioni sulle subculture familiari e giovanili di appartenenza ci si è limitati alla formulazione di quesiti relativi alla percezione e condivisione dei modelli familiari, con particolare riferimento ai ruoli delle figure adulte maschili e femminili. Inoltre, per quanto riguarda l'influenza del contesto socio-culturale nella costruzione dell'identità di genere, è stata considerata l'opinione espressa rispetto ai modelli forniti dai *media*. Sempre sul versante dell'*humus* culturale di appartenenza si è quindi cercato di rilevare il grado di adesione rispetto alle più diffuse opinioni sulla presenza degli stranieri.

Rispetto alle variabili più strettamente individuali, sempre collocate nel raggio famiglia-scuola-extrascuola, un elemento che è stato ritenuto rilevante è quello relativo sia al compimento della scelta dell'indirizzo di studio, sia alla formulazione di prospettive professionali future. L'autonomia dell'adolescente rispetto a questi passaggi esistenziali risulta infatti un fattore che risente della diversa estrazione socio-culturale, delle opportunità di vita che ha a disposizione e delle condizioni a cui è vincolato.

Le risposte alle domande inerenti la carriera studentesca sono da intendersi come indicative della percezione delle propensioni e preferenze individuali ai fini di una ricostruzione dei profili soggettivi, come supporto interpretativo rispetto alle aspettative esistenziali e professionali, e non invece come significative del profitto o dell'adeguatezza dell'approccio didattico adottato dagli insegnanti. Pare opportuno sottolineare che ciò che si vuole guadagnare con l'elaborazione delle risposte è infatti un modello, o una matrice di lettura, che faccia riferimento all'esperienza complessiva e all'orientamento generale del soggetto, non invece all'esperienza didattica e al rendimento scolastico. Nell'ottica di un superamento della dicotomia fra *sapere* e *saper fare*, senza ignorare i risultati della vicenda scolastica, si è cercato perciò di porre attenzione all'autopercezione nella dimensione di quella competenza che viene indicata come *saper essere*¹.

Inoltre, poiché i ragazzi e le ragazze cui è stato somministrato il questionario, si trovano proprio al termine del percorso formativo intrapreso e nel momento di passaggio dalla dimensione scolastica alla dimensione lavorativa, essi sono stati considerati in quanto soggetti che si accingono ad affrontare l'impatto con il mercato del lavoro lasciandosi alle spalle l'esperienza scolastica e guardando oltre essa.

1 Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, op. cit., pagg. 48-63.

Dati generali

I questionari raccolti sono 260. Si tratta di 178 ragazze e 69 ragazzi e 13 non risposte². Di essi, 194 sono di nazionalità italiana, 66 (per il 25%) di diverse nazionalità straniere. Le nazionalità più rappresentate sono quelle dell'Est Europa: rumena 11, macedone 8, albanese e serba 7. Tolate le 13 mancate risposte, le ragazze e i ragazzi italiani sono rispettivamente 136 e 51, mentre le ragazze e i ragazzi stranieri sono rispettivamente 42 e 18.

Tabella 3.1 – Nazionalità genitori (freq. 260)

Genitori	Valori assoluti	Valori %
Entrambi Italia	178	68,5
Padre Italia - madre estero	10	3,8
Padre estero - madre Italia	2	0,8
Entrambi estero	70	26,9
Totale	260	100,0

Fonte: ns. elab.

I genitori di nazionalità straniera sono in percentuale leggermente superiore rispetto ai loro figli (alcuni probabilmente hanno raggiunto la maggiore età e acquisito la cittadinanza italiana).

La maggior parte (41 su 66) dei ragazzi e delle ragazze di nazionalità straniera dichiarano di vivere in Italia da più di cinque anni, il terzo rimanente da un periodo compreso fra uno e cinque anni.

2. La famiglia

La famiglia rappresenta spesso il punto di partenza nelle indagini sui giovani poiché raffigura l'elemento primario di relazione, di accompagnamento e di orientamento.

Se per un verso, la famiglia equivale allo spazio-luogo relazionale di condivisione degli affetti, trasmissione dei valori e di senso della vita³, per altro verso contribuisce alla produzione del capitale sociale attraverso l'educazione dei figli e favorendo e accompagnando il loro successo, già nella scuola e fino al lavoro⁴.

Nell'ambito del questionario si è indagata la famiglia come nucleo sociale di provenienza e in essa le risorse culturali. In specie, si sono presi in considerazione i

.....
2 Nella somministrazione del questionario sono stati coinvolti anche i ragazzi presenti nelle classi selezionate. Tenuto in considerazione il peso statistico delle risposte, si è effettuato il confronto tra i generi, ove possibile.

3 Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze.

4 Donati P. (1989), *Lineamenti di sociologia della famiglia*, Franco Angeli, Milano.

livelli di istruzione dei genitori come riferimento a disponibilità di beni simbolici, conoscenze, strumenti e competenze che possono descrivere, secondo l'analisi sociologica, lo spazio socio-culturale in cui i giovani si collocano, arrivando a determinare, talvolta, le scelte per il futuro⁵. Studi sul capitale culturale, infatti, hanno rilevato una forte connessione tra le risorse socio-culturali familiari e le possibilità da parte dei figli di raggiungere determinati livelli di istruzione⁶.

Tabella 3.2 – Con chi vivi? (freq. 258 su 260)

	Nazionalità		Totale
	Italiana	Estera	
Con entrambi i genitori	165	56	221
Con un solo genitore	15	3	18
Con un genitore e un suo partner	7	4	11
Altro	5	3	8
Totale	192	66	258

Fonte: ns. elab.

Entrando nel merito dei dati, per ciò che concerne il nucleo familiare, la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze di nazionalità sia italiana che straniera vivono con padre, madre e un fratello. In entrambi i casi, i nuclei familiari più rappresentati sono composti da quattro persone (Tabelle 3.2 e 3.3).

Tabella 3.3 – Numero di fratelli (freq. 260)

Numero di fratelli	Nazionalità		Totale
	Italiana	Estera	
0	32	8	40
1	99	25	124
2	46	18	64
3	11	7	18
4	5	5	10
5	0	3	3
7	1	0	1
Totale	194	66	260

Fonte: ns. elab.

.....
 5 Cfr. Besozzi E. (2009) (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma.

6 In particolare si veda Santagati M., *Risorse culturali della famiglia e chance di vita: un focus sugli elementi di discontinuità*, in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà*, op. cit.; Barbieri G. e P. Cipollone, *I poveri in istruzione*, in Brandolini A. e C. Saraceno (2007) (a cura di), *Povertà e benessere*, il Mulino, Bologna, pagg. 329-49; Barone C., *Le motivazioni di studio nella scuola di massa: per amore, per forza o per interesse?*, in Cavalli A. e G. Argentin (2007) (a cura di), *Giovani a scuola*, op. cit.

In merito al titolo di studio dei genitori (Tabella 3.4), si osserva che presentano un livello di istruzione di licenza media in 103 casi, rispettivamente in 92 di studenti italiani e in 11 di non italiani. Hanno raggiunto il diploma di maturità i genitori di 122 giovani, 83 italiani e 39 stranieri. Hanno, infine, la laurea 11 genitori di ragazzi italiani e 11 di studenti stranieri.

Tabella 3.4 – Livello di istruzione dei genitori per nazionalità

Livello istruzione genitori	Nazionalità		Totale
	Italiana	Estera	
Elementare	4	4	8
Media	92	11	103
Superiore	83	39	122
Laurea	11	11	22
Totale	190	65	255

Fonte: ns. elab.

In relazione all'occupazione risultano occupati i padri di 155 ragazzi italiani e di 51 ragazzi stranieri. 20 sono i padri disoccupati, 8 italiani e 12 stranieri, e 25 i padri in pensione, dei quali 1 straniero.

Tabella 3.5.a – Professione del padre per nazionalità

Professione padre: mansione	Nazionalità		Totale
	Italiana	Estera	
Dirigente, quadro	17	1	18
Insegnante	4	0	4
Impiegato, maestro, infermiere ecc.	12	2	14
Operaio, bidello, commesso ecc.	90	42	132
Altro dipendente	24	9	33
Imprenditore	10	0	10
Libero professionista	2	0	2
Commerciante/artigiano	14	7	21
Rappresentante	2	0	2
Agricoltore	1	0	1
Altro	3	0	3
Totale	179	61	240

Fonte: ns. elab.

Le madri che risultano occupate, invece, sono 138: 103 di studenti italiani e 35 di studenti non italiani. 89 sono le madri casalinghe (69 di studenti italiani e 20 di

studenti stranieri) e 28, invece, quelle disoccupate (18 di studenti italiani e 10 di studenti non italiani).

Per ciò che concerne il tipo di professione svolta dai genitori, se considerati separatamente, nella maggior parte dei casi i padri (Tabella 3.5.a) sono operai, bidello, commesso (132) o svolgono comunque lavori da dipendente (21). Sono 18 i padri che ricoprono ruoli di dirigenza.

In via generale, su 248 risposte, 41 studenti dichiarano che il padre svolge un lavoro indipendente, mentre i restanti 207 affermano che il padre è occupato alle dipendenze.

Le madri (Tabella 3.5.b) svolgono per lo più mansioni di operaia, bidella, commessa (95). In 30 casi si tratta di madri occupate come impiegate, maestre o infermiere. Su 172 studenti, sono 142 ad asserire che le madri lavorano alle dipendenze e 30, invece, ad affermare che le madri svolgono un lavoro autonomo.

Tabella 3.5.b – Professione della madre per nazionalità

Professione madre: mansione	Nazionalità		Totale
	Italiana	Estera	
Dirigente, quadro	3	0	3
Insegnante	1	0	1
Impiegata, maestra, infermiera ecc.	26	4	30
Operaia, bidella, commessa ecc.	71	24	95
Altro dipendente	9	4	13
Imprenditore	3	2	5
Libera professionista	5	0	5
Commerciante/artigiana	5	3	8
Agricoltrice	0	2	2
Socia di cooperativa	1	1	2
Coadiuvante familiare	3	0	3
Altro	1	1	2
Totale	128	41	169

Fonte: ns. elab.

3. Scuola e studio

Le domande di questa sezione riguardano, da un lato, i motivi della scelta del percorso intrapreso e la rappresentazione che le studentesse e gli studenti si sono formati della scuola, dall'altro, forniscono alcune informazioni sulle materie in

cui essi si ritengono più capaci, senza entrare nel merito del profitto o della valutazione delle performance scolastiche⁷.

Quanto al primo punto, relativo ai motivi che hanno portato alla scelta della scuola frequentata, la domanda richiedeva di rispondere “sì” o “no” a tutte le opzioni proposte in Tabella 3.6.

Tabella 3.6 – Motivi della scelta della scuola per nazionalità e sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Mi prepara al lavoro che vorrei fare	74,1%	81,8%	62,3%	81,4%	76,0%
È una scuola concreta	65,8%	74,2%	59,4%	70,1%	67,1%
Dura meno delle altre	47,2%	54,5%	36,2%	54,2%	49,2%
La frequentano i miei amici	20,2%	19,7%	15,9%	20,9%	19,5%
È vicina a dove abito	37,3%	33,3%	31,9%	37,3%	35,8%
Non sapevo che scuola scegliere	23,8%	16,7%	26,1%	20,9%	22,4%
Altro	9,3%	3,0%	13,0%	5,6%	7,7%

Fonte: ns. elab.

Come si può osservare, il 22,4% del totale ha scelto l’opzione “non sapevo che scuola scegliere”.

A indicare questa (non)motivazione sono percentualmente molto più numerosi gli studenti italiani (23,8%) di quelli non italiani (16,7%). Guardando al risultato per sesso, si tratta del 26,1% dei maschi contro il 20,9% delle femmine. Da tale risposta sembra che in questi IPS e CFP, per quasi un quarto della popolazione scolastica (si arriva oltre la metà, associando a tale opzione la precedente “è vicina a dove abito” che indica una motivazione legittima ma che non tiene conto della proposta formativa), la scelta sia casuale o comunque non inscritta in un progetto di studio e professionale, anche solo abbozzato. Si coglie piuttosto una certa indifferenza rispetto a come il percorso scolastico possa incidere sul proprio futuro e, in generale, una qualche noncuranza su come imprimere una direzione alla propria esistenza. Se ciò confermasse quanto è stato rilevato durante i *focus group* sull’inadeguatezza dei servizi di orientamento e sull’insufficienza di informazioni a disposizione dei ragazzi e delle loro famiglie, tali deficit avrebbero effetti ancora più macroscopici sugli studenti italiani che su quelli non italiani. Il disorientamento adolescenziale non sarebbe quindi direttamente associabile al

7 Di questo si occupano anche indagini internazionali, fra cui la nota indagine P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment), promossa dall’OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico).

fenomeno dell'immigrazione o alle vicende legate al ricongiungimento dei minori stranieri, ma investirebbe le (non)scelte generazionali. Rimane difficile da spiegare perché la scarsa efficienza dei servizi orientativi e, in generale, l'assenza di una cultura della progettualità professionale (ed esistenziale) debbano colpire più gravemente i maschi che le femmine. La vicinanza della scuola a casa sembra invece costituire una ragione più propriamente femminile (37,3% ragazze contro 31,9% ragazzi).

Per quanto non trascurabile, tuttavia, la percentuale che ha indicato questa (non) motivazione al tipo di studi intrapresi non rappresenta la maggioranza. Ha invece avuto il più elevato numero di "sì" (76%) – e rappresenterebbe, perciò, la ragione principale della scelta – l'opzione che risulta indicativa di una ragguardevole consapevolezza intorno al tipo di lavoro per il quale si viene formati e di una certa coincidenza fra questo e le proprie aspirazioni professionali. Assumendo i risultati ottenuti, si ha complessivamente un'indicazione di responsabilità rispetto alla scelta compiuta, che si esprime anche nella seconda e nella terza delle opzioni indicate, inerenti rispettivamente alla "concretezza" (seconda opzione) di un programma di studi che fornisce una qualifica subito spendibile e che verrebbe preferito, appunto, per la "breve durata" (terza opzione). Questa compattezza fra i primi tre motivi caratterizza in particolare le ragazze e, quanto a nazionalità, risulta più spiccata per i non italiani. Tale lucidità rispetto alla scelta troverebbe conferma nei dati della tabella successiva (Tabella 3.7) relativi ai fattori o figure che hanno influito sulla scelta stessa, dove oltre il 50% del totale, in maggioranza ragazze italiane, dichiara di non essere stato influenzato da altri e che comunque le figure esterne che più hanno pesato sono quelle genitoriali, verosimilmente improntate a una razionalizzazione del percorso da seguire in tempi brevi per trovare un'occupazione.

Tabella 3.7 – Influenze esterne nella scelta della scuola per nazionalità e sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Genitori	22,0%	21,2%	20,6%	22,2%	21,7%
Parenti	6,3%	15,2%	10,3%	6,8%	7,8%
Insegnanti	14,1%	16,7%	13,2%	15,3%	14,8%
Amici	15,7%	7,6%	10,3%	15,3%	13,9%
Nessuno	52,9%	50,0%	50,0%	53,4%	52,5%
Altro	3,7%	9,1%	8,8%	3,4%	4,9%

Fonte: ns. elab.

Non necessariamente ciò è dovuto all'urgenza di guadagnare e contribuire in breve tempo alle spese familiari e quindi riconducibile allo *status* economico, tuttavia, come escludere un "effetto contesto sociale" sull'orientamento che i genitori impartiscono ai figli? Dalle risposte si desume che il punto di vista dei genitori ha pesato più di quello degli insegnanti, giudizio quest'ultimo, che dovrebbe basarsi sulla qualità del rendimento e indirizzare i ragazzi sulla base di una coerente valutazione degli esiti ottenuti e delle attitudini dimostrate. Anche se, come osserva Daniele Checchi, non sempre si può asserire che l'orientamento fornito dagli insegnanti si fondi esclusivamente sui risultati scolastici e non anche invece su valutazioni che

"tengono conto dell'ambiente familiare, misurato dal titolo di studio più alto nella coppia dei genitori [...] entrambe le ipotesi sono verificate. [...] Si noti altresì che non solo conta l'effetto "famiglia di provenienza" ma anche l'ambiente scolastico di contesto [*scil.* delle medie inferiori, ndr] sembra avere un suo ruolo. Se introduciamo la quota di genitori laureati all'interno della scuola, come misura indiretta del livello sociale della scuola, osserviamo che questa variabile influenza significativamente l'orientamento scolastico dei professori, ad indicazione di una loro potenziale sensibilità alle pressioni direttamente o indirettamente provenienti dall'ambiente circostante"⁸.

Oltre a questo, non va trascurato che per quanto il giudizio degli insegnanti possa essere fondato sui risultati scolastici più di quello dei genitori o di altre figure esterne, ciò non garantisce che esso sia *tout court* corrispondente alle inclinazioni e ai talenti dello studente. Da un lato, per l'ovvia ragione che, come ogni giudizio, anche i giudizi formulati dagli insegnanti mantengono un margine di arbitrio, dall'altro, per la forse meno scontata ragione che non si dà un rispecchiamento immediato e inconfutabile fra giudizi scolastici e capacità degli allievi.

Posto che la preminenza genitoriale, fra le figure esterne, può avere più valenze (dalla forte autorità, alla maggior fiducia riposta da parte dei ragazzi verso i familiari piuttosto che verso gli insegnanti, spiegabile nei termini di un profondo legame affettivo e/o di una scarsa credibilità degli insegnanti e così via). Posto inoltre che in ogni caso l'oggettività orientativa degli insegnanti non è attestata, l'indicazione che emerge dalle risposte è che le attitudini e le capacità dimostrate a scuola assumono una posizione secondaria rispetto ai legami familiari e amicali per le decisioni sul proprio futuro professionale. Tali legami rimandano all'am-

8 Checchi D. (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, www.unimi.it, pag. 2.

biente socioculturale di provenienza, e se rispetto ad esso l'adolescente sviluppasse un comportamento particolarmente recettivo e imitativo si potrebbe verificare la riproduzione delle condizioni di partenza. A questo proposito, nel Capitolo 5, abbiamo voluto segnare la distanza dalle secche in cui può scivolare una lettura improntata al determinismo sociale impedendo, a nostro avviso, la comprensione della complessità dei fenomeni. Siamo cioè convinti che fra origine sociale e qualità dell'istruzione ricevuta non vi sia un legame del tutto lineare e, con Mariangela Travagliati, pensiamo che

“nel pur rilevante peso giocato dal *background* familiare sui percorsi di istruzione, e dunque, sulle *chances* di vita degli adolescenti, si ipotizza che esista uno spazio di elaborazione personale, nel quale l'istruzione diventa strumento di emancipazione personale e di orientamento nel mondo”.⁹

Le situazioni inoltre non sono imm modificabili e i condizionamenti stessi non sono necessariamente delle catene, ma possono rappresentare delle opportunità. Tuttavia, questa elasticità di lettura delle condizioni di partenza non esonera dal predisporre una struttura di orientamento e di accompagnamento che sostenga i processi di scelta. Riconoscere la variabile “spazio di elaborazione personale” non significa caricare sull'iniziativa del singolo (adolescente, in questo caso) la responsabilità di costruire da sé le strategie di risposta alle situazioni con cui deve misurarsi. Non è sufficiente fare affidamento nella capacità dell'adolescente di impiegare le risorse a disposizione e di cogliere le *chances* che si presentano, o addirittura di trasformare situazioni infauste in opportunità. Contare solo su questo significherebbe lasciare mano libera al caso e quindi a una sperequazione delle opportunità, mentre è indispensabile che sia garantita e razionalizzata una rete di risorse e di *chances*, equamente accessibili, a sostegno della capacità individuale di fruirne¹⁰.

A questo proposito, va aggiunto che non sappiamo se l'autonomia dichiarata nella scelta della scuola (il 52,5% dice di non essere stato influenzato da nessuno) vada letta come indicativa di una precoce determinazione rispetto al proprio futuro, o, per contro, della mancanza di un servizio di orientamento efficace e di una concreta informazione sia sulle altre scelte disponibili sia sulle conseguenze che intraprendere un percorso piuttosto che un altro può avere sul futuro. Detto

9 Travagliati M. (2009), “Nell'istruzione, liceale, tecnica e professionale: *background* familiare e *habitus* scolastico”, in Besozzi E. (2009) (a cura di), *Tra sogni e realtà*, op. cit., pag. 117.

10 Per la letteratura di riferimento su questo punto si rimanda al Capitolo 5.

altrimenti: queste ragazze e questi ragazzi scelgono da soli perché sono “maturi” e hanno raggiunto un sufficiente grado di elaborazione personale rispetto alle proprie attese e alle proprie attitudini o perché sono lasciati a se stessi nella decisione?

A giudicare da come è vista la scuola (Tabella 3.8), le opportunità complessive che lo studio può riservare non sono in primo piano per le studentesse e per gli studenti contattati. La scuola è considerata strumentale al lavoro e non viene attribuito all’istruzione un valore di per sé. Questo sembra l’*habitus* scolastico prevalente (56,8%), soprattutto per i non italiani (67,2%) e per le ragazze (58,9%). Confermato dal fatto che l’*item* che indica la scuola come “l’unico luogo in cui hai l’opportunità di migliorare la tua istruzione e acquisire una cultura generale” è stato scelto solo dal 13,6% del totale.

Tabella 3.8 – Rappresentazione della scuola per nazionalità e sesso (una sola risposta)

Cosa rappresenta per te la scuola?	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	M	F	
Un’opportunità per prepararsi ad affrontare il mondo del lavoro	52,6%	67,2%	51,5%	58,9%	56,8%
Un percorso obbligatorio per esercitare la professione scelta	25,5%	12,5%	23,5%	21,7%	22,2%
La possibilità di acquisire una cultura generale	14,1%	12,5%	14,7%	13,1%	13,6%
Una tappa per proseguire gli studi	7,8%	7,8%	10,3%	6,3%	7,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Non necessariamente questo va interpretato come una svalutazione dell’istruzione, piuttosto rivela che per queste studentesse e questi studenti, prima che una valenza intellettuale, la scuola ha un’utilità di tipo pratico – convinzione del resto lineare con il tipo di percorso intrapreso. Tale “coerenza” non esonera comunque dall’interrogarsi intorno a che cosa abbia contribuito a questa idea sull’istruzione. A quanto, cioè, questa “cultura della scuola” derivi dal *background* familiare e dal contesto socioculturale di appartenenza e naturalmente, dalla disponibilità economica delle famiglie. In ogni caso, come sopra, anche l’incidenza di queste variabili richiederebbe di essere correlata alla risposta adattiva individuale e alle strategie personali attivate.

Riguardo a questo, su un altro dato che sembra aprire alcuni interrogativi richiamiamo l'attenzione: il 10,3% dei maschi, ma soltanto il 6,3% delle femmine considera la scuola "una tappa per proseguire gli studi". Al di là dei 4 punti di differenza percentuale (che si riducono a circa 3 se si confronta Tabella 3.19), come spiegare questa maggiore proiezione a un proseguimento dell'istruzione da parte dei maschi, ad esempio, alla luce della loro più marcata (non)motivazione nella scelta scolastica, osservata a proposito di Tabella 3.5? Si tratta forse della conferma di una scelta "confusa" e della conseguente esigenza di un'ulteriore fase di "sospensione" rispetto al futuro più sentita dai maschi? O di una maggior determinazione delle femmine a entrare nel mondo del lavoro coerentemente al percorso scelto? Oppure di una maggior motivazione/propensione allo studio dei maschi rispetto alle femmine? Ipotesi che sarebbe confermata dalla forte differenza riguardo all'*item* "dura meno delle altre" indicato come motivazione alla scelta della scuola (Tabella 3.6) solo dal 36,2% dei maschi contro ben il 54,2% delle femmine.

Non si tratta ovviamente di stabilire una classifica, per genere, dei "più studiosi" o, per contro, dei più "predisposti al lavoro". Inoltre, è proprio il tipo di percorso intrapreso a presentare la possibilità di fermarsi alla qualifica ottenuta col triennio, come una prerogativa. In questo senso è più che mai congruo volere chiudere in fretta con la scuola e il fatto che le femmine siano più determinate dei maschi potrebbe essere anche indicativo di maggior chiarezza delle ragazze rispetto all'entrata nel mondo del lavoro. Ciò non esime, tuttavia, da alcune considerazioni di fronte a percorsi scolastici che si fermano al terzo anno e che, per quanto si concludano con l'acquisizione di una qualifica, potrebbero in futuro mostrare qualche limite rispetto alle possibilità occupazionali. L'interruzione degli studi alla fine del triennio non assicura immediatamente un impiego coerente col percorso seguito e stabile. Inoltre, anche nel caso ciò si verifici, va osservato che questo tipo di formazione scolastica offre possibilità professionali limitate e, plausibilmente, minori *chances* di vita. Il maggior numero di ragazze, che non di ragazzi, a voler non proseguire nello studio, oggi, potrebbe tradursi, domani, in un maggior numero di donne, che non di uomini, vincolate a esercitare mansioni di scarso contenuto professionale alle quali si riconoscono minor capacità salariale e minor prestigio sociale, anche in ordine a un più "basso" titolo di studio richiesto per svolgerle.

Come è noto, la conquista della scuola da parte delle donne è un fenomeno molto recente, soprattutto in Italia, e solo dagli anni Settanta la cosiddetta "femminilizzazione" dell'istruzione ha influito sull'emancipazione – per ora solo parziale – dalla condizione lavorativa in cui versavano le donne delle generazioni precedenti molto meno scolarizzate. Potrebbe, perciò, essere opportuno proseguire su questa linea e

incentivare l'istruzione delle ragazze, rispetto alle quali il mondo del lavoro riserva comunque maggiori difficoltà che per i maschi, anche quando esse sono in possesso di un titolo di studio più elevato. Tanto più in una società in cui l'imperativo a sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere è sempre più pressante, con un mercato del lavoro in cui le competenze devono essere costantemente aggiornate, ampliate e rinnovate. In un mondo in cui le nuove generazioni con ogni probabilità si troveranno a sostenere le sfide della competizione globale in modo molto più aspro delle precedenti, potrebbe rivelarsi strategico puntare a fornire una strumentazione di partenza duttile e al tempo solida, magari prolungando i percorsi scolastici. Se una bassa istruzione si traduce spesso in minori *chances* di occupazione, a sua volta, una scarsa occupabilità si converte in una maggior vulnerabilità, e a questa le donne sono più esposte¹¹. Le strategie che intendono contrastare le disuguaglianze sociali, economiche e culturali non possono essere disgiunte dall'impegno contro le discriminazioni di genere che implica una maggior cura per l'istruzione delle donne.

Passando alle *performances* scolastiche, dal momento che la scuola viene concepita come il luogo in cui si sviluppano abilità e competenze di tipo pratico, non sorprende che le materie tecnico-pratiche siano anche quelle in cui tutti, ma soprattutto le studentesse (59,6% contro 50,7% dei ragazzi), dichiarano di riuscire a dare il meglio (Tabella 3.9).

Si tratta della percezione che studentesse e studenti hanno rispetto al loro approccio alle diverse discipline, quindi dell'espressione di una preferenza verso certi ambiti, più che dei risultati ottenuti; in ogni caso, risulterebbe esservi coerenza fra rendimento scolastico e scelta compiuta. Tuttavia riguardo a questo, sarebbe necessario valutare in che misura, ad esempio, la scuola e la cultura stessa dell'istituto attribuiscono importanza alla riuscita in una disciplina piuttosto che in un'altra. Anche in tal senso, non è possibile trarre conclusioni definitive e le risposte aprono una serie di interrogativi ulteriori. Uno fra questi potrebbe riguardare quanto ancora pesi sul rendimento e sulle *performances* scolastiche l'inveterato stereotipo sulla scarsa propensione femminile alle materie scientifico-matematiche. Le ragazze infatti dicono di riuscire meglio dei ragazzi nelle materie storico-letterarie, mentre i ragazzi,

.....
11 Senza entrare nel merito, ci limitiamo a ricordare che secondo i recenti dati diffusi dall'Employment Outlook dell'OCSE, la situazione che emerge a fine 2010, mostra che l'Italia è a rischio povertà. Un giovane su due è precario e i salari sono inferiori alla media dell'UE. Inoltre, il 27% dei giovani tra i 15 e i 24 anni è disoccupato. Se si osserva il dato per genere, sono le giovani donne a essere disoccupate per il 29,4% delle donne, contro il 26,8% degli uomini, dati comunque superiori alla media dei 34 Paesi UE (rispettivamente 15,7% e 17,6%). Inoltre, il 76,9% delle donne è occupata part time.

rispetto alle ragazze, si considerano più portati oltre che per le materie scientifico-matematiche anche nelle lingue straniere.

Tabella 3.9 – Propensioni verso materie scolastiche per nazionalità e sesso

Materie in cui riescono a dare il meglio	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Storico-letterarie	21,1%	18,2%	17,4%	20,8%	19,8%
Scientifico-matematiche	16,0%	27,3%	21,7%	18,0%	19,0%
Lingue straniere	21,6%	25,8%	23,2%	21,9%	22,3%
Tecnico-pratiche	56,7%	57,6%	50,7%	59,6%	57,1%
Nessuna	11,9%	12,1%	17,4%	10,1%	12,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Materie in cui non riescono a dare il meglio	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Storico-letterarie	14,8%	27,7%	18,2%	17,7%	17,8%
Scientifico-matematiche	36,0%	46,2%	34,8%	39,4%	38,2%
Lingue straniere	42,3%	38,5%	45,5%	39,4%	41,1%
Tecnico-pratiche	15,9%	9,2%	12,1%	14,9%	14,1%
Nessuna	15,9%	9,2%	16,7%	14,3%	14,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Ugualmente per una lettura delle risposte sui motivi di insuccesso rispetto a certe materie (Tabella 3.10), va tenuta presente la “gerarchia” fra discipline che, per quanto in modo omogeneo alle esigenze didattiche, ogni scuola frequentata inevitabilmente trasmette. Si rileverebbe che la minor riuscita è associata alla difficoltà di concentrazione per il 58,1% del totale, difficoltà che colpisce molto più i non italiani (67,2%) che gli italiani (55,1%) e ben il 62,7% delle femmine rispetto al 46% dei maschi.

La capacità di concentrazione non è frutto del caso, né può essere ricondotta solo a pregi personali o a doni naturali. Come ci insegna la psicologia dell’apprendimento, anche in questo caso, i fattori in gioco sono molteplici. E, soprattutto, pur volendo assumere con una certa immediatezza le risposte, non è del tutto certo che cosa significhi per ragazze e ragazzi “fare fatica a concentrarsi”. E, anche ammesso che tale significato sia sufficientemente univoco, qual è il senso di questa difficoltà di concentrazione? Si tratta di una forma di giustificazione per gli scarsi risultati ottenuti o del riconoscimento che l’insuccesso deriva da un impegno insufficiente? La mancata riuscita viene cioè vissuta in modo vittimistico oppure

assumendosene personalmente la responsabilità? E l'atteggiamento in questo senso a che tipo di orientamento valoriale rimanda?

Tabella 3.10 – Difficoltà incontrate nelle materie in cui la riuscita è minore per nazionalità e sesso

Motivi di insuccesso	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Le considero poco interessanti in generale	26,4%	20,3%	30,2%	24,1%	25,8%
Le considero materie poco utili	16,3%	15,6%	17,5%	15,7%	16,2%
Faccio fatica a concentrarmi	55,1%	67,2%	46,0%	62,7%	58,1%
Non ho tempo sufficiente per studiarle	8,4%	7,8%	11,1%	7,2%	8,3%
Non mi trovo bene con l'insegnante	28,1%	23,4%	39,7%	20,5%	25,8%
Altro	9,0%	9,4%	7,9%	9,6%	9,2%

Fonte: ns. elab.

Inoltre, accanto alle domande inevase sul significato che viene attribuito a questa difficoltà di concentrazione, resta aperto l'interrogativo intorno alla forte disparità fra i sessi: il gap è di oltre 16 punti percentuali. Se per i non italiani può soccorrere l'ipotesi di disagi legati all'inserimento nel paese ospitante e di problemi linguistici, perché le femmine dichiarano di “fare fatica a concentrarsi” in misura tanto superiore ai maschi che, fra l'altro, sembrerebbero (Tabella 3.5) meno motivati?

Sempre in merito alle difficoltà indicate come causa di una scarsa riuscita, da osservare un'altra forbice fra maschi e femmine, relativa al “non trovarsi bene con l'insegnante” che riguarda quasi il doppio dei ragazzi rispetto alle ragazze, rispettivamente 39,7% e 20,5%. Fermo restando che i dati rilevano il motivo percepito, anche in questo caso non possiamo dare letture definitive. Potrebbe trattarsi di una maggior propensione dei maschi a scaricare su altri la responsabilità di uno scarso rendimento, oppure di un'effettiva difficoltà a rapportarsi con le figure adulte che, in questo caso, risulterebbe più accentuata per i ragazzi che per le ragazze. Ma anche questo va letto: ossia ci dice che i ragazzi sono meno disciplinati delle ragazze? O che le ragazze sono più docili e remissive? E se così fosse, da dove viene questo tipo di diversità? Dall'educazione familiare? Dall'induzione a comportamenti stereotipati e dalla conformità nell'assumere atteggiamenti attesi sulla base dell'appartenenza al genere? E così via.

4. Socializzazione e cultura

La scuola ricopre un ruolo centrale nel processo di crescita e socializzazione dei giovani. È il luogo dell'istruzione, in cui si trasmettono saperi e conoscenze di natura generale e astratta, ma anche della formazione di abilità pratiche spendibili nel mondo del lavoro e dell'educazione ai valori e ai criteri che regolano lo stare nella collettività¹².

Nella scuola, l'esperienza dei saperi e della pratica sui saperi si fonde con l'esperienza della relazione tra compagni, ed è proprio a scuola che possono nascere amicizie che poi permangono nel tempo e che consentono agli adolescenti di sperimentarsi, rinforzando la propria identità.

Il confronto con l'altro da sé inevitabilmente espone il giovane a cesure, separazioni, risoluzioni e trasformazioni che gli consentono di maturare non rifuggendo la dimensione dello scambio relazionale.

Dai dati raccolti nel questionario, si evince che i rapporti tra studentesse e studenti all'interno del gruppo classe risultano positivi e, in particolar modo, più per i ragazzi (66,7%) che per le ragazze (42,7%). Sono gli studenti a dichiarare maggiormente di stare bene nella relazione con tutti i compagni di classe (Tabella 3.11).

Tabella 3.11 – Socializzazione autopercipita per nazionalità e sesso

Ti trovi bene con i tuoi compagni e le tue compagne?	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Con tutti	50,0%	54,5%	66,7%	42,7%	49,4%
Solo con alcuni	49,5%	42,4%	30,4%	56,7%	49,4%
Solo con i ragazzi	-	1,5%	1,4%	-	0,4%
Solo con le ragazze	-	1,5%	1,4%	-	0,4%
Con nessuno	0,5%			0,6%	0,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Le studentesse (56,7%), invece, più dei compagni (30,4%), sostengono di star bene solamente con alcuni studenti e non con tutti.

Si rileva come durante l'adolescenza, l'incontro tra coetanei, così come la misura dello star bene, sono dati nel segno del timore e dell'insicurezza e come sostiene

.....
12 Schizzerotto A. e C. Barone (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna.

Norberto Galli “variano da soggetto a soggetto in relazione alla loro personalità ed al contesto in cui sono vissuti, ai valori che coltivano”¹³.

Le tendenze emerse trovano riscontro, in egual misura, anche nell’indagine *Giovani a scuola*, condotta tra i giovani nelle scuole italiane, nella quale è stato rilevato che, in via generale, “tra i compagni di classe regnano rapporti migliori che con i compagni di scuola. La classe resta pur sempre un luogo di rapporti prevalentemente solidaristici, nel quale si deve stabilire e mantenere un certo equilibrio, visto che si sta insieme per tante ore, per tanti mesi e, spesso, per diversi anni”¹⁴. Si instaurano dunque forti dinamiche di gruppo tra gli appartenenti alla classe, che invece funzionano meno tra compagni di scuola.

Tabella 3.12.a – Argomenti di discussione con le ragazze per nazionalità e sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Politica e società	16,1%	10,6%	25,0%	10,2%	14,3%
Attualità e cronaca	50,0%	48,5%	54,4%	48,6%	50,2%
Cultura	80,2%	84,8%	72,1%	85,3%	81,6%
Moda e look	74,0%	75,8%	48,5%	84,7%	74,7%
Sport	43,2%	57,6%	50,0%	45,2%	46,5%
Scuola/studio	58,3%	72,7%	64,7%	58,8%	60,4%
Amicizia	93,8%	89,4%	88,2%	94,4%	92,7%
Progetti per il futuro	78,6%	84,8%	75,0%	81,4%	79,6%
Amore	83,9%	83,3%	67,6%	89,8%	83,7%
Sesso	70,3%	72,7%	69,1%	70,1%	69,8%
Hobby	84,9%	80,3%	77,9%	85,3%	83,3%
Problemi personali	68,8%	57,6%	45,6%	71,8%	64,5%
Altro	0,5%	9,1%	4,4%	1,7%	2,4%
Difficile parlare	5,7%	6,1%	5,9%	6,2%	6,1%

Fonte: ns. elab.

L’argomento di maggiore discussione tra studentesse e studenti risulta essere l’amicizia, anche se le ragazze faticano a confrontarsi con i ragazzi su questo tema, preferendo il rapporto con le amiche.

Distinguendo le risposte per sesso emerge che, nel rapportarsi con le amiche (Tabella 3.12.a), le ragazze parlano soprattutto di amore (89,8%), cultura

13 Galli N. (2004), *L’amicizia dono per tutte le età*, Vitae Pensiero, Milano, p. 140.

14 Cfr. Cavalli A. e G. Argentin (2007) (a cura di), *Giovani a scuola*, cit., pp. 37-38.

(85,3%), *hobby* (85,3%), moda e *look* (84,7%), progetti per il futuro (81,4%), problemi personali (71,8%) e sesso (70,1%).

I ragazzi, invece, con le amiche parlano di *hobby* (77,9%), progetti per il futuro (75%), cultura (72,1%), sesso (69,1%), amore (67,6%).

Tabella 3.12.b – Argomenti di discussione con i ragazzi per nazionalità e sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Politica e società	28,2%	27,7%	42,6%	21,5%	27,5%
Attualità e cronaca	50,0%	49,2%	61,8%	44,8%	49,6%
Cultura	76,1%	76,9%	76,5%	76,2%	76,3%
Moda e look	31,9%	49,2%	45,6%	31,4%	35,4%
Sport	71,8%	75,4%	85,3%	66,9%	72,1%
Scuola/studio	50,5%	72,3%	60,3%	51,2%	53,8%
Amicizia	76,1%	80,0%	89,7%	71,5%	76,7%
Progetti per il futuro	54,8%	63,1%	76,5%	48,8%	56,7%
Amore	52,7%	50,8%	61,8%	47,7%	51,7%
Sesso	51,6%	47,7%	79,4%	38,4%	50,0%
Hobby	81,9%	70,8%	85,3%	77,3%	79,6%
Problemi personali	44,7%	38,5%	51,5%	39,5%	42,9%
Altro	2,7%	7,7%	7,4%	1,7%	3,3%
Difficile parlare	6,4%	9,2%	4,4%	8,7%	7,5%

Fonte: ns. elab.

Tra gli argomenti meno trattati da ragazze e ragazzi con le amiche, vi si trovano temi di politica e società oltre a temi di attualità e cronaca. L'osservazione dei dati fa risaltare, invece, come a parlare con le amiche, di scuola e studio, siano maggiormente studentesse e studenti stranieri (72,7%).

Allo stesso modo, gli stranieri parlano di più con le ragazze di sport (57,6%), rispetto a compagni/e italiani/e (43,2%).

Gli argomenti di discussione con i ragazzi (Tabella 3.12b) riguardano, per le ragazze, principalmente *hobby* (77,3%), cultura (76,2%), sport (66,9%), scuola e studio (51,2%). Tra maschi, invece, gli argomenti più trattati hanno a che vedere con sport (85,3%), *hobby* (85,3%), sesso (79,4%), progetti per il futuro (76,5%), cultura (76,5%), attualità e cronaca (61,8%).

Il dettaglio per nazionalità fa emergere che gli argomenti affrontati tra studentesse e studenti italiani e ragazzi, vertono su *hobby* (81,9%) prima che su amicizia (76,1%) e cultura (76,1%).

Ragazze e ragazzi di provenienza straniera parlano, invece, con gli amici di amicizia (80%), cultura (76,9), sport (75,4%), scuola e studio (72,3%) e *hobby* (70,8%).

Al di là degli argomenti che gli adolescenti scelgono di trattare con le compagne, piuttosto che con compagni, i dati fanno emergere percepibili differenze anche nella scelta rispetto al sesso delle persone con cui sostenere compiti di studio.

Dall'analisi del quesito con chi preferisci studiare (Tabella 3.13), infatti, si evince che oltre il 50% dei ragazzi e oltre il 60% delle ragazze preferiscono studiare in solitudine, senza la presenza di compagni. Tra coloro che, invece, preferiscono studiare con qualcuno, tra le ragazze il 13% preferisce studiare con compagne e il 5% con compagni. Tra i ragazzi, l'8,8% preferisce lo studio con le compagne e il 7,4% con i compagni. Non esprimono preferenze in merito il 30% di ragazzi e il 20% di ragazze.

Tabella 3.13 – Propensione autopercipita a svolgere attività in collaborazione per nazionalità e sesso

Con chi preferisci studiare?	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Compagni	7,7%	1,6%	7,4%	5,1%	5,7%
Compagne	11,9%	14,1%	8,8%	13,0%	11,8%
Entrambi	21,6%	28,1%	30,9%	20,3%	23,3%
Da solo/a	58,8%	56,3%	52,9%	61,6%	59,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab

Osservando i dati sui principali cosiddetti “consumi culturali” occorre dire che, in via generale, il consumo culturale giovanile è oramai molto differenziato al proprio interno. I *teenagers* presentano livelli di fruizione culturale ampi e articolati, anche se con un minor grado di intensità e continuità¹⁵, così come hanno rilevato le indagini IARD sulla condizione giovanile in Italia.

I dati più rilevanti raccolti presso gli IPS e i CFP nei quali è stata compiuta l'indagine fanno emergere che la lettura di quotidiani o riviste settimanali avviene “spesso o talvolta” per circa il 73% di studentesse e studenti intercettati, con minime variazioni percentuali del dato, se considerato per sesso o per nazionalità.

Il restante 27% dei rispondenti afferma, invece, di non leggere giornali o stampa, con una leggera differenza percentuale per i maschi i quali, rispetto alle ragazze, si distinguono maggiormente in tale *item* (30,8%).

15 Cfr. Cavalli A. e G. Argentin (2007) (a cura di), *Giovani a scuola*, op. cit., pagg. 183-198; Buzzi C., A. Cavalli e A. de Lillo (2002) (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. V rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, pagg. 401-437.

I dati portano a osservare, da una parte, la preferenza dei giovani verso altri *media* che garantiscono una informazione, la televisione o la rete internet, più fruibile e, a quell'età, a basso costo. In specie, il piccolo schermo risulta essere fra i *media* il più utilizzato dagli adolescenti, nonostante il parallelo imporsi di internet anche su supporti inediti come i telefonini¹⁶. Dall'altra parte, invece, è da considerare la poca abitudine alla lettura del giornale che spesso si riscontra presso gli adolescenti.

Tabella 3.14 – Consumi culturali per nazionalità e sesso

Leggi quotidiani e/o settimanali?	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Sì, spesso	11,5%	10,8%	10,8%	12,4%	11,9%
Sì, talvolta	61,8%	63,1%	58,5%	61,2%	60,5%
No, mai	26,7%	26,2%	30,8%	26,4%	27,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Suoni qualche strumento?	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Sì	16,1%	9,1%	19,4%	12,4%	14,3%
No, ma mi piacerebbe	35,4%	43,9%	35,8%	38,2%	37,6%
No, non mi interessa	48,4%	47,0%	44,8%	49,4%	48,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Quante volte vai al cinema in un mese?	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
1-2 volte	60,6%	52,3%	52,9%	60,5%	58,4%
3-5 volte	10,9%	3,1%	10,3%	8,5%	9,0%
Più di 5 volte	2,1%	3,1%	1,5%	2,3%	2,0%
Mai	26,4%	41,5%	35,3%	28,8%	30,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Quanti libri hai letto negli ultimi 12 mesi?	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
1-2	41,7%	45,5%	45,6%	42,7%	43,5%
3-5	19,8%	15,2%	7,4%	20,8%	17,1%
Più di 5	13,0%	7,6%	11,8%	11,8%	11,8%
Nessuno	25,5%	31,8%	35,3%	24,7%	27,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

La tematica “consumo culturale”, in generale, e dei *media*, in particolare, risente delle influenze che fattori quali moda e appartenenza hanno sulla costruzione dell'identità giovanile e sugli agiti attraverso la manifestazione di comportamenti e atteggiamenti.

16 Cfr. Conte M. (2009), *Immagini della persona. Adolescenti, tv, educazione*, Carocci, Roma.

Il binomio che qui si richiama è tra omologazione e distinzione con riferimento alle influenze culturali¹⁷ che tendono a soddisfare negli adolescenti tanto il bisogno di appartenenza e integrazione tra pari e con gruppi di riferimento, quanto le spinte soggettive presenti a quell'età e all'esplorazione di possibilità in vista dell'affermazione di sé. Quasi il 50% degli adolescenti osservati non è interessato a suonare uno strumento musicale. A non suonare strumenti e a manifestare interesse sono più le ragazze (38,2%) che i maschi (35,8%), e tra questi, sono più numerosi gli studenti stranieri (43,9%) di quelli italiani (35,4%). Tra coloro che, invece, suonano almeno uno strumento si osservano maggiormente studenti italiani (16,1%) e, in particolar modo, di sesso maschile (19,4%).

Ad andare al cinema una o due volte al mese sono il 60,6% di studentesse e studenti italiani e il 52,3% di quelli stranieri. Osservando il dato per sesso, pare essere un'attività gradita più dalle ragazze (60,5%) che dai ragazzi (52,9%).

La conferma di questo ultimo dato si evince anche dalla percentuale di ragazzi che dichiarano di non andare mai al cinema (35,3%), più elevata di quella delle ragazze (28,8%). A non andarci affatto sono, invece, il 26,4% di studentesse e studenti italiani e il 41,5% degli stranieri.

Un ultimo *item* relativamente ai consumi culturali ha voluto osservare la lettura di libri tra le studentesse e gli studenti.

Ad aver letto uno o due libri nell'arco di un anno il 45,6% dei ragazzi e il 42,7% delle ragazze.

A dichiarare di non aver letto nemmeno un libro, oltre ai testi scolastici, invece, sono il 35,3% dei maschi e il 24,7% delle femmine.

Interrogati (Tabella 3.15) se la presenza in Italia di persone straniere rappresenti un fattore positivo o negativo, le studentesse e gli studenti hanno risposto positivamente nella maggior parte dei casi.

Occorre segnalare che le possibilità di risposta si sono articolate su quattro livelli, da molto negativo a molto positivo.

L'analisi per nazionalità permette di osservare come le opzioni di risposta molto e abbastanza positivo siano presenti più tra studentesse e studenti stranieri (93,7%), che tra quelli italiani (67,5%), i quali nel 14,7% dei casi ritengono il fenomeno molto negativo e nel 17,8% dei casi abbastanza negativo.

17 Bourdieu P., *La distinzione*, op. cit., p. 273 e sgg.

Tabella 3.15 – Pensi che la presenza in Italia di stranieri sia un fatto positivo o negativo per nazionalità e sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Molto positivo	23,0%	39,1%	23,2%	27,0%	25,9%
Abbastanza positivo	44,5%	54,6%	49,3%	46,6%	47,3%
Abbastanza negativo	17,8%	6,3%	11,6%	16,7%	15,2%
Molto negativo	14,7%	-	15,9%	9,8%	11,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Circa quest'ultima considerazione non si avvertono rilevanti differenze tra i generi, anche se il valore molto negativo è presente più tra i ragazzi (15,9%) che tra le ragazze (9,8%) e il valore abbastanza negativo, più tra le studentesse (16,7%) che tra gli studenti (11,6%).

Nello specifico delle opinioni sulla presenza degli stranieri in Italia è stato chiesto a studentesse e studenti di esprimersi in merito ad alcune affermazioni chiedendo loro di assegnare un valore su una scala da 1 a 6, dove 1 indica il disaccordo e 6 il massimo accordo.

Ne è emerso un quadro interessante (Tabella 3.16) che vede un generale accordo tra studentesse e studenti italiani sulla necessità di un adattamento da parte degli stranieri alla cultura italiana. L'accordo, inoltre, è da considerarsi anche nei confronti della necessità di riconoscere agli stranieri gli stessi diritti degli italiani.

Tabella 3.16 – Grado di accordo con alcune opinioni sugli stranieri, per nazionalità e sesso

	Media punteggi: accordo min. =1- max = 6				Totale
	Nazionalità		Sesso		
	Italiana	Estera	M	F	
Gli stranieri devono adattarsi alla cultura e alle abitudini italiane	5,2	4,0	4,6	5,0	4,9
Gli stranieri contribuiscono ad un arricchimento culturale e sociale	3,6	4,8	3,9	3,9	3,9
Una presenza di stranieri comporta un aumento della criminalità	3,9	2,9	3,9	3,6	3,7
Gli stranieri contribuiscono ad aumentare la disoccupazione degli italiani	4,0	2,5	3,5	3,6	3,6
Gli stranieri devono avere gli stessi diritti degli italiani	4,7	5,5	4,7	4,9	4,9

Fonte: ns. elab.

Si ha l'impressione che i giovani siano concordi nell'affermare che il concetto di integrazione sia strettamente correlato con l'inclusione e la partecipazione, laddove integrarsi equivale a far parte di un dato contesto.

In tali affermazioni non si riscontrano rilevanti scostamenti dei dati osservati per sesso o nazionalità. Tuttavia, si osserva che il grado di accordo assegnato all'*item* circa l'adeguamento degli stranieri alla cultura italiana è più basso (valore 4) tra le studentesse e gli studenti stranieri, lasciando supporre una leggera resistenza al rischio di omologazione e, di riflesso, una preoccupazione identitaria a salvaguardia delle proprie origini culturali.

Rispetto all'opzione "gli stranieri contribuiscono ad un arricchimento culturale", il grado di accordo tra ragazzi e ragazze è leggermente sopra la media, se il dettaglio viene osservato per sesso.

La prospettiva di analisi per nazionalità, invece, permette di registrare che studentesse e studenti stranieri assegnano a tale *item* un valore medio maggiore rispetto agli italiani.

Per ciò che concerne il grado di accordo assegnato agli *item* che correlano la presenza di stranieri tanto all'aumento di criminalità, quanto all'aumento della disoccupazione tra gli italiani, le risposte per sesso e di studentesse e studenti italiani si concentrano su un grado di accordo poco più che medio. Tra studentesse e studenti stranieri, invece, il grado di accordo risulta essere sotto la media.

Tabella 3.17 – Conosci l'esistenza di organismi nazionali ed internazionali per la promozione delle "pari opportunità", per nazionalità e sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Si	6,4%	10,9%	9,2%	7,5%	8,0%
No	93,6%	89,1%	90,8%	92,5%	92,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Di fronte alla richiesta di conoscenza di organismi che a livello nazionale e internazionale si occupano di promuovere le pari opportunità (Tabella 3.17), emerge che pochi tra studentesse e studenti rispondono in modo affermativo: di più i maschi (9,2%) delle femmine (7,5%) e gli studenti stranieri (10,9%) che quelli italiani (6,4%).

La percezione che i giovani intercettati hanno circa l'esistenza di discriminazioni nel contesto in cui vivono appare di impatto (Tabella 3.18). Studentesse e studenti percepiscono motivi di forti discriminazioni per ragioni di nazionalità o prove-

nienza, oltre che di religione, appartenenza e sesso. Studentesse e studenti stranieri percepiscono, invece, discriminazioni dovute a ragioni religiose (63,5%) e di sesso (58,7%). Tale dato appare invertito, invece, tra i giovani italiani.

Analizzati per sesso i dati sulla percezione di discriminazione fanno emergere che i ragazzi verificano discriminazioni nel loro ambiente circa nazionalità (78,5%), orientamento sessuale (69,2%), religione (61,5%), opinione (55,4%), disabilità (40%). Le ragazze, invece, verificano discriminazioni in merito a nazionalità (89,1%), religione (68,6%), orientamento sessuale (68%), disabilità (57,7%) e opinione (52,6%).

Tabella 3.18 – Esistenza di discriminazioni nel contesto in cui vivi

Tipo di discriminazione	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Genere	48,7%	50,8%	36,9%	53,7%	49,2%
Nazionalità	88,4%	82,5%	78,5%	89,1%	86,3%
Religione	66,7%	63,5%	61,5%	68,6%	66,7%
Classe sociale	44,4%	41,3%	33,8%	45,7%	42,5%
Disabilità	55,6%	47,6%	40,0%	57,7%	52,9%
Età	29,6%	47,6%	30,8%	35,4%	34,2%
Orientamento sessuale	72,0%	58,7%	69,2%	68,0%	68,3%
Opinione	53,4%	57,1%	55,4%	52,6%	53,3%
Altro	1,1%		1,5%	0,6%	0,8%

Fonte: ns. elab.

5. Lavoro e progettualità

Nello specifico progettuale che caratterizza la vita di una persona durante la giovinezza una delle dimensioni peculiari che contribuisce alla definizione dell'identità sociale, e quindi al rafforzamento della dimensione identitaria, è rappresentata dal processo di preparazione all'esercizio di una professione e, successivamente, dal lavoro stesso. Si tratta di un processo che trova spesso inizio nell'ambiente di vita familiare¹⁸, attraverso le aspettative verso i figli, che la famiglia manifesta nei confronti dei percorsi, prima di studio e, in seguito, professionali, e che continua, consolidandosi, nel percorso individuale, scolastico-formativo, attraverso l'acquisizione dei saperi. L'adolescente viene, così, guidato lungo una traiettoria evolutiva e di cambiamento che lo porterà a consolidare l'immagine che ha di sé e

.....
 18 Vegetti Finzi S. e A.M. Battistin (2000), *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano, pagg. 359-370.

ad avvicinare il proprio essere dotato di capacità, abilità, competenze, intuizioni, creatività, al ruolo che potrà ricoprire nel contesto sociale in qualità di occupato. Con l'adolescenza, il giovane comincia a prendere in considerazione il proprio futuro collocandosi nel mondo occupazionale e lavorativo, inizialmente in modo fantastico e/o lontano dal principio di realtà, attraverso il passaggio dal pensiero concreto a quello formale e alla progressiva attenzione dedicata all'ascolto del proprio sé interiore¹⁹.

Di fatto, nella vita dei giovani la realtà del lavoro si sostanzia progressivamente come un aspetto fondamentale, dapprima attraverso le rappresentazioni che gli adulti propongono, talvolta influenzandoli, successivamente mediante la crescente stabilità degli interessi che li guidano ad individuare un ambito professionale possibile per il proprio sé. Si tratta di interessi che si aggiustano in modo graduale durante il percorso di crescita e di esplorazione professionale e, successivamente, di progressiva stabilizzazione all'interno del mondo del lavoro.

Prendendo in considerazione le aspettative future (Tabella 3.19) che studentesse e studenti hanno in vista del termine del percorso triennale di studi la maggior parte di essi (62,6%) ha dichiarato di voler cercare un lavoro.

Su questo livello di risposta non si riscontrano elevate differenze percentuali, anche se sul piano della nazionalità sono più numerosi studentesse e studenti stranieri (66,2%) e sul piano del sesso le ragazze (64,6%) a rispondere in tal modo. Si veda anche Tabella 3.5.

Tra studentesse e studenti italiani e stranieri, questi ultimi, nella misura del 20%, affermano con più forza di voler continuare gli studi, a fronte del 15,5% dei compagni italiani, che dimostrano un grado di incertezza doppio nei confronti del futuro (18,6%), rispetto agli studenti stranieri (9,2%).

Tabella 3.19 – Cosa pensi di fare dopo aver terminato la scuola per nazionalità e per sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Continuare gli studi	15,5%	20,0%	17,6%	14,6%	15,4%
Cercare un lavoro	59,8%	66,2%	57,4%	64,6%	62,6%
Altro	6,2%	4,6%	8,8%	4,5%	5,7%
Non so	18,6%	9,2%	16,2%	16,3%	16,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

19 Soresi S. e L. Nota (2000), *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*, Giunti, Firenze, pagg. 37 e sgg.

A qualifica raggiunta la più parte tra studentesse e studenti pensa di continuare a studiare o a lavorare in Italia. Dal dettaglio delle risposte per nazionalità si osserva come in Italia voglia studiare o lavorare l'88% degli studenti italiani e il 65% degli studenti stranieri, mentre all'estero rispettivamente il 12% e il 35%.

Tabella 3.20 – Dove pensi studiare o lavorare dopo aver terminato la scuola per nazionalità e per sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Italia	88,0%	65,0%	77,0%	86,0%	83,6%
Estero	12,0%	35,0%	23,0%	14,0%	16,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

L'elevata percentuale di studentesse e studenti stranieri (Tabella 3.20) che dichiarano di voler allontanarsi dall'Italia per ragioni di studio o lavoro lascia intravedere non solo l'eventualità di un ulteriore cambio di paese, rispetto a quello di origine, ma anche la possibilità di un progetto di rientro nel paese di provenienza.²⁰ Interrogati su cosa tra successo, denaro e lavoro possa essere messo al primo posto (Tabella 3.21), la maggior parte dei rispondenti fa primeggiare il lavoro, lasciando al secondo posto il denaro e al terzo il successo.

Osservato per sesso, il dato vale più per le studentesse (51,7%) che per gli studenti (26,1%), i quali fanno primeggiare il denaro nel 23,2% dei casi. La distribuzione per nazionalità, invece, fa rilevare una certa omogeneità di risposta tra studentesse e studenti stranieri e italiani. Si tratta di una sorta di coincidenza valoriale che porta a considerare il lavoro come un aspetto importante nella vita e come fonte di realizzazione personale. Una riflessione sul tema dei valori giovanili è stata avanzata anche nella VI indagine IARD da cui emerge che tra i giovani italiani "i valori connessi all'impegno verso la collettività" (non solo l'impegno sociale, ma che l'impegno politico), oltre che poco apprezzati in generale, sembrano più appannaggio di coloro che provengono da famiglie con capitale culturale più elevato.

.....
 20 Su questo punto, vanno tenute in considerazione le norme sull'acquisizione della cittadinanza riportate in nota 33 del Capitolo 2.

Tabella 3.21 – Preferenze denaro/lavoro/successo per nazionalità e per sesso

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
1-denaro					
2-lavoro	13,4%	3,0%	8,7%	11,8%	10,9%
3-successo					
1-denaro					
2-successo	12,4%	9,1%	23,2%	7,3%	11,7%
3-lavoro					
1-lavoro					
2-denaro	43,8%	43,9%	26,1%	51,7%	44,5%
3-successo					
1-lavoro					
2-successo	13,9%	16,7%	14,5%	13,5%	13,8%
3-denaro					
1-successo					
2-denaro	8,2%	6,1%	13,0%	5,6%	7,7%
3-lavoro					
1-successo					
2-lavoro	8,2%	19,7%	13,0%	10,1%	10,9%
3-denaro					
1-successo					
2-denaro	-	1,5%	1,4%	-	0,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Allo stesso modo le virtù civili (rispetto delle regole, la libertà, la democrazia) interessano di più coloro che sono culturalmente avvantaggiati, così come i valori acquisitivi di risorse immateriali (l'istruzione e la cultura). Mentre i valori più legati alla conquista di risorse materiali o comunque socialmente visibili (la carriera, il guadagno, il benessere economico, il prestigio) interessano di più i maschi e sono in generale più apprezzati da chi parte da una condizione sociale di svantaggio²¹.

21 Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (2002) (a cura di), *Giovani del nuovo secolo*, op. cit., pag. 151.

Un approfondimento sulla rappresentazione del lavoro ha permesso, invece, di evidenziare il ruolo che esso ricopre nella vita di studentesse e studenti. È stato chiesto loro di pronunciarsi in merito ad alcune affermazioni, assegnando un valore su una scala da 1 a 6, dove 1 indica il disaccordo e 6 il massimo accordo.

Tabella 3.22 – Che cosa rappresenta per te il lavoro, per nazionalità e sesso

	Media punteggi: accordo min. =1- max = 6					Totale
	Nazionalità		Sesso			
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina		
Occasione per creare legami	4,3	3,9	3,9	4,3	4,2	
Possibilità di crescita	5,1	4,9	4,6	5,1	5,0	
Mezzo per guadagnare	5,6	5,6	5,7	5,6	5,6	
Mezzo per raggiungere prestigio	4,3	4,6	4,5	4,4	4,4	
Mezzo per raggiungere autonomia	5,3	5,2	5,1	5,3	5,2	
Occasione di realizzazione personale	5,2	5,1	4,8	5,4	5,2	
Modo per occupare il tempo	2,8	3,3	2,7	3,0	2,9	
Modo per dare un contributo alla società	3,8	3,7	3,9	3,7	3,7	

Fonte: ns. elab.

I dati fanno registrare un elevato grado di accordo sul lavoro come mezzo per guadagnare, ma anche per raggiungere l'autonomia personale e come occasione di realizzazione e possibilità di crescita. Valori sopra la media si sono registrati, invece, per le opzioni di risposta che vedono il lavoro come occasione per creare legami, quale mezzo per raggiungere prestigio o come modo per contribuire alla società.

Tabella 3.23 – Caratteristiche del lavoro ideale, per nazionalità e sesso

	Media punteggi: accordo min. =1- max = 6				Totale
	Nazionalità		Sesso		
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Molto tempo libero	4,0	3,5	4,5	3,7	3,9
Contratto a tempo indeterminato	5,2	5,2	4,9	5,3	5,2
Occasioni di viaggiare	4,4	4,6	4,4	4,3	4,4
Giusto rapporto tra tempo libero e orario di lavoro	5,3	5,1	4,9	5,3	5,2
Flessibilità e cambiamento	4,1	4,2	3,9	4,2	4,1

Fonte: ns. elab.

Nella media, infine, la rappresentazione del lavoro come modo per occupare il tempo. Su tale quesito, valutazioni delle risposte per nazionalità o sesso non hanno fatto emergere differenze di rilievo tra le risposte.

Relativamente alle caratteristiche del lavoro ideale (Tabella 3.22), studentesse e studenti hanno espresso il loro grado di accordo elevato per un lavoro che abbia una buona retribuzione, un contratto a tempo indeterminato e garantisca il giusto rapporto tra tempo libero e orario di lavoro.

Su gradi di poco sopra la media sono stati valutati anche gli *item* relativi al desiderio di un lavoro con molto tempo libero (Tabella 3.23), che consenta occasioni di viaggi e che sia elemento di flessibilità e cambiamento.

6. La visione di genere nel lavoro e nella vita

Posto che l'istituzionalizzazione delle pari opportunità non sembra avere un impatto sulla vita degli studenti e su quella delle studentesse, in particolare italiane (Tabella 3.17), ogni forma di discriminazione è percepita con preoccupante intensità. Precisamente, nell'ordine delle risposte di Tabella 3.18, le discriminazioni riguardano la nazionalità, la religione, il sesso, l'opinione, la disabilità, il genere, la classe sociale e l'età. Di rilievo che, oltre ai numeri, tale risposta risulta pressoché omogenea e che gli scostamenti per sesso e per nazionalità non sono significativi. La concordanza, inoltre, si rileva anche rispetto a “quanto” sono sentite le discriminazioni per ciascuno dei diversi tipi. Risultati che non permettono di escludere che tale percezione possa essere anche diversamente comprovata.

Tabella 3.24 – Cosa rappresenta l'uguaglianza tra uomo e donna (una sola risposta)

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Le donne possono fare tutto ciò che fanno gli uomini	29,1%	31,3%	29,4%	30,2%	30,0%
La possibilità per uomini e donne di realizzarsi	63,0%	59,4%	52,9%	65,1%	61,7%
Una questione superata di cui non ci si occupa più	4,2%	4,7%	8,8%	2,9%	4,6%
Nessuna delle precedenti risposte	3,7%	4,7%	8,8%	1,7%	3,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

In questo clima, se ci chiediamo come studentesse e studenti si rappresentano l'uguaglianza fra uomo e donna (Tabella 3.24), la risposta prevalente (61,7%) è come “la possibilità per uomini e donne di realizzarsi”. Questo è l'*item* verso cui hanno espresso preferenza sia le ragazze che i ragazzi, sia gli italiani che i non italiani.

Le rimanenti risposte, per la maggior parte, sono indicative di un'uguaglianza intesa come raggiungimento degli *standard* maschili da parte delle donne, e questo, purtroppo, per ben il 30,2% delle ragazze (29,4% i ragazzi) e in particolare per i non italiani (31,3%). Sono tuttavia pochissimi quelli che ritengono la questione inattuale e superata e si tratta soprattutto di ragazzi (8,8% contro il 2,9% delle ragazze).

Piuttosto contraddittorie le risposte riportate nelle Tabelle 3.25.a e 3.25.b, nel senso che c'è una discrepanza numerica fra la risposta alla prima domanda e alla seconda. Non risulta cioè immediatamente evidente perché, ad esempio, il 49,4% delle ragazze che nega l'esistenza di lavori "più adatti" alle donne, scenda al 37,9% quando si tratta di negare la stessa cosa per gli uomini. O, viceversa, perché il 50,6% che pensa vi siano lavori più adatti alle donne salga al 62,1% per indicare che vi sono lavori più adatti agli uomini.

Tabella 3.25.a – Esistono lavori più adatti alle donne

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Sì	52,6%	58,1%	61,2%	50,6%	53,6%
No	47,4%	41,9%	38,8%	49,4%	46,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Tabella 3.25.b – Esistono lavori più adatti agli uomini

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Sì	62,2%	67,7%	63,2%	62,1%	62,4%
No	37,8%	32,3%	36,8%	37,9%	37,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Probabilmente parte delle ragazze che ha scelto "no" in Tabella 3.25.a, pensa che una donna possa fare qualsiasi tipo di lavoro, ma che tale possibilità non sia attribuibile agli uomini, il che significherebbe che le donne possono disporre di maggiori *chances*. Ma perché allora i lavori più adatti agli uomini sono considerati tali dal 62,1%, ossia con quasi 12 punti percentuali di scarto rispetto ai lavori considerati "più adatti" alle donne? L'interpretazione più facile è che per alcune ragazze l'idea, ad esempio, che le donne possono lavorare in miniera o ricoprire un posto di potere e responsabilità, non è sempre associata all'idea che anche gli

uomini possono fare i *baby-sitter*. Se quest'ipotesi fosse verificabile avremmo la triste conferma della persistenza di stereotipi, verosimilmente sbilanciati rispetto ai lavori di cura, e che essi agiscono anche sulle nuove generazioni.

Tabella 3.26 – Corrispondenza autopercepita a modelli maschili o femminili

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Femminili	24,5%	26,2%		34,7%	25,0%
Maschili	18,6%	21,3%	54,5%	4,7%	18,6%
Entrambi	51,1%	41,0%	31,8%	55,3%	48,7%
Nessuno dei due	5,9%	11,5%	13,6%	5,3%	7,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Fra le risposte di Tabella 3.26 alla domanda “secondo te, i tuoi comportamenti/le tue scelte/le tue aspettative corrispondono più a modelli definiti come maschili o come femminili?”, quasi la metà (48,7%) è che i propri comportamenti/scelte/aspettative corrispondono a entrambi i modelli. A sveltare su questo *item* sono le ragazze (55,3% contro il 31,8% dei ragazzi) e la nazionalità italiana (51,1% contro il 41% della non italiana), cosa che potrebbe indicare una tendenza, soprattutto delle femmine, a superare la stereotipia di genere. Tuttavia, qui sembra emergere anche un aspetto che inerisce l'orientamento generale dell'istruzione in Italia, e che può essere indicato come l'“apologia del neutro”²², dove la neutralità è piuttosto mistificata poiché il soggetto neutro e universale, corrisponde al maschio, bianco, abile. Nella scuola italiana, inoltre, la “femminilizzazione” del corpo docente sembra andare “a discapito dell'affermazione armoniosa dell'identità di genere”!²³ In un certo senso, la riprova può essere individuata in quel 34,7% delle ragazze che si riconosce nei modelli femminili, percentuale a cui risponde il 54,5% dei ragazzi che si riconosce nei modelli maschili, manifestando un ben maggior orgoglio di genere. In questo caso, l'*impasse* sta nel leggere tali risposte come indicative di una maggiore consapevolezza femminile della presenza nella personalità di componenti eterogenee rispetto al sesso e al genere, o come rivelatrici del desiderio di emulazione

22 Molto il materiale e la letteratura su questo punto. Si vedano, fra gli altri, i saggi contenuti in Padoan I. e M. Sangiuliano (2008) (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino e Besozzi E. (2003) (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, FrancoAngeli. Milano.

23 Sartori F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., pag. 50.

dei comportamenti maschili che, per sovrappiù, ha un corrispettivo molto inferiore nei ragazzi rispetto all'emulazione di comportamenti femminili.

Al 32,2% delle figure adulte femminili (Tabella 3.27) che si occupano in prevalenza della famiglia (contro il 6,4% delle figure maschili di Tabella 3.29) si aggiunge il 37,2% che sopporta il doppio carico di lavoro fuori e dentro casa (26,3% i maschi adulti che sarebbero costretti alla doppia presenza). Mentre, fra le donne adulte, solo il 3,3% si occupa in prevalenza del lavoro, contro il 40,3% dei maschi adulti.

Tabella 3.27 – Quale stile di vita descrive meglio le donne adulte nella tua famiglia

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	M	F	
Doppio carico lavoro e famiglia	35,6%	38,1%	42,6%	35,1%	37,2%
Prevalenza impegno professionale	4,3%	1,6%	5,9%	2,3%	3,3%
Prevalenza cura della famiglia	31,9%	36,5%	30,9%	32,7%	32,2%
Equilibrio fra impegno professionale, familiare e personale	28,2%	23,8%	20,6%	29,8%	27,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Tabella 3.28 – Approvazione del ruolo delle figure femminili adulte in famiglia

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Molto	50,5%	39,1%	42,6%	52,0%	49,4%
Abbastanza	33,9%	45,3%	41,2%	33,1%	35,4%
Poco	11,5%	12,5%	8,8%	12,0%	11,1%
Per niente	4,2%	3,1%	7,4%	2,9%	4,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

A stupire non è l'asimmetria, quanto l'approvazione rispetto alle figure femminili adulte della famiglia (Tabella 3.28) per il 52% e di quelle maschili per il 46,6% (Tabella 3.30) da parte delle ragazze. Tuttavia, quel 27% circa delle figure femminili (Tabella 3.27) e maschili (Tabella 3.29) che gestisce con "equilibrio" lavoro e famiglia può spiegare, in parte questa adesione.

Tabella 3.29 – Quale stile di vita descrive meglio gli uomini adulti nella tua famiglia

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Doppio carico lavoro e famiglia	25,9%	28,1%	21,9%	27,9%	26,3%
Prevalenza impegno professionale	43,2%	26,6%	51,6%	36,0%	40,3%
Prevalenza cura della famiglia	4,9%	12,5%	9,4%	5,2%	6,4%
Equilibrio fra impegno professionale, familiare e personale	25,9%	32,8%	17,2%	30,8%	27,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Tabella 3.30 – Approvazione del ruolo delle figure maschili adulte in famiglia

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Molto	46,9%	45,3%	47,8%	46,6%	46,9%
Abbastanza	37,0%	29,7%	35,8%	34,7%	35,0%
Poco	10,9%	23,4%	13,4%	13,6%	13,6%
Per niente	5,2%	1,6%	3,0%	5,1%	4,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Va però osservato che, anche assumendo quest'ultima percentuale come corrispondente a un effettivo equilibrio, essa, aggiunta a quella del doppio carico (quindi a una forma di squilibrio) e a quella delle casalinghe (prevalenza di lavoro domestico), ci restituisce una popolazione adulta femminile occupata negli impegni domestici al 96,7%, contro il 59,7% delle figure adulte maschili, a confermare la forte disparità rispetto al tempo dedicato al lavoro domestico di cui ci informano tutte le ricerche sul tema²⁴.

.....
 24 Romano M.C. (2008), "Lavoro familiare e genere: un gap trasversale alle fasi della vita", Cap. 4, in Istat (2008), *Conciliare lavoro e famiglia. Una sfida quotidiana*, Argomenti n. 33; Sartori F. (2009), "La famiglia ruoli di genere e divisione del lavoro" in *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., pagg. 135-184. Le forti asimmetrie tra donne e uomini nell'ambito delle responsabilità familiari, causa e la conseguenza della bassa occupazione femminile sono confermate anche dal rapporto annuale Istat per il 2010, <http://www.istat.it/dati/catalogo/20110523_00/rapporto_2011.pdf>, da cui si ricava che nel triennio 2008-2010, il tasso di attività delle donne fra i 15 e i 64 anni) è diminuito di quasi un punto percentuale passando dal bassissimo 47% del 2008 al 46,1% del 2010. Si veda Del Boca D. e L. Menarini, "Un altro passo indietro per le donne italiane", <www.lavoce.info.it> del 10.06.2011.

Non a caso, le maggiori facilitazioni, l'uomo (62,6% contro 22,3% delle donne) le riscontrerebbe nel lavoro (rispettivamente Tabelle 3.32.a e 3.31.a), dove, per contro, la donna riscontrerebbe le maggiori limitazioni e discriminazioni: 43,8% contro 8,4% per gli uomini (Tabelle 3.31.b e 3.32.b).

Tabella 3.31.a – Essere donna comporta facilitazioni e/o agevolazioni

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
A casa	29,0%	43,5%	26,9%	34,9%	32,6%
A scuola	8,8%	14,5%	20,9%	5,7%	9,9%
Nel lavoro	21,2%	25,8%	20,9%	22,9%	22,3%
Nelle relazioni	41,5%	35,5%	40,3%	39,4%	39,7%
Nessuna	24,9%	12,9%	16,4%	25,1%	22,7%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Tabella 3.31.b – Essere donna comporta limitazioni e/o discriminazioni

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
A casa	9,3%	14,8%	13,4%	9,7%	10,7%
A scuola	4,1%	1,6%	3,0%	3,4%	3,3%
Nel lavoro	44,8%	39,3%	40,3%	45,1%	43,8%
Nelle relazioni	16,5%	23,0%	6,0%	22,3%	17,8%
Nessuna	36,1%	36,1%	43,3%	34,3%	36,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Le donne comunque sono ritenute facilitate in modo particolare nelle relazioni (39,7%), risposta sostanzialmente omogenea, tranne un leggero scostamento per i non italiani, per i quali l'ambito in cui la donna è maggiormente facilitata è la casa (43,5% contro 32,6% del dato generale).

Tabella 3.32.a – Essere uomo comporta facilitazioni e/o agevolazioni

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
A casa	11,1%	9,8%	10,6%	9,9%	10,1%
A scuola	2,1%	3,3%	3,0%	1,2%	1,7%
Nel lavoro	63,7%	59,0%	59,1%	64,0%	62,6%
Nelle relazioni	19,5%	11,5%	9,1%	22,1%	18,5%
Nessuna	21,6%	31,1%	30,3%	20,9%	23,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Tabella 3.32.b – Essere uomo comporta limitazioni e/o discriminazioni

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
A casa	14,1%	10,9%	4,5%	17,5%	13,9%
A scuola	4,3%	4,7%	9,1%	2,9%	4,6%
Nel lavoro	7,0%	12,5%	6,1%	9,4%	8,4%
Nelle relazioni	9,7%	21,9%	10,6%	14,0%	13,1%
Nessuna	68,6%	56,3%	69,7%	62,0%	64,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Rispetto a queste risposte non sono particolarmente rilevanti le differenze per sesso e nazionalità. La forbice maggiore è comunque per nazionalità: dalla Tabella 3.31.b, si ricava che per i non italiani, in casa, le donne subirebbero limitazioni per il 14,8% contro il 10,7% del dato generale, quindi in misura sensibilmente maggiore. A questo si associa la minor percentuale di limitazioni e discriminazioni sul lavoro per le donne (39,3% contro il 43,8% della media) che viene indicata sempre dai non italiani. Se si attribuisse all'esperienza nel proprio paese questo tipo di risposta, risulterebbe che in Italia, sempre relativamente alla percezione di ragazze e ragazzi, le donne sono maggiormente discriminate sul lavoro.

Come studentesse e studenti vedono gli uomini e le donne nella rappresentazione che ne danno i *media*?

Tabella 3.33.a – Come viene presentata la donna dai *mass media*

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	Maschio	Femmina	
Proiezione di immaginario erotico maschile	51,1%	38,3%	60,9%	42,3%	47,4%
Moglie/madre/casalinga	25,0%	30,0%	18,8%	29,8%	26,7%
Donna single e affermata	6,0%	5,0%	6,3%	5,4%	5,6%
Donna realizzata in famiglia e nel lavoro	17,4%	26,7%	14,1%	22,0%	19,8%
Altro	0,5%			0,6%	0,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Le risposte osservabili alle Tabelle 3.33.a e 3.33.b sono di sicuro impatto, in particolare, se si confrontano i dati relativi al primo *item* di entrambe le tabelle.

Si riscontra un certo equilibrio fra la rappresentazione della donna come realizzata in famiglia e nel lavoro e quella dell'uomo rappresentato come padre e marito

dedito alla famiglia. L'equilibrio salta se si paragona il 5,5% del totale che considera che i *media* rappresentino una donna affermata, al 21,4% che vede l'uomo rappresentato come impegnato a pensare alla propria realizzazione. Le risposte meno omogenee sono quelle relative alla rappresentazione dell'uomo come simbolo di potere: è così per il 32,7% delle ragazze contro il 21,2% dei ragazzi e per il 32,8% degli italiani contro il 15,5% dei non italiani.

Tabella 3.33.b – Come viene presentato l'uomo dai mass media

	Nazionalità		Sesso		Totale
	Italiana	Estera	M	F	
Proiezione di immaginario erotico femminile	7,1%	15,9%	13,6%	7,7%	9,4%
Pensa alla propria realizzazione	21,3%	19,0%	22,7%	20,8%	21,4%
Simbolo di potere	32,8%	17,5%	21,2%	32,7%	29,5%
Simbolo di successo	24,0%	22,2%	25,8%	21,4%	22,6%
Padre/marito dedito alla famiglia	14,2%	23,8%	15,2%	17,3%	16,7%
Altro	0,5%	1,6%	1,5%		0,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Come si pongono le nuove generazioni di fronte ad alcune opinioni condivise e a convinzioni radicate nel senso comune?

Tabella 3.34 – Grado di accordo con alcune affermazioni

	Media punteggi: accordo min.=1- max.=6				Totale
	Nazionalità		Sesso		
	Italiana	Estera	M	F	
La vita di una donna è completa se è in coppia e ha figli	4,3	4,5	4,4	4,4	4,4
La vita di un uomo è completa se è in coppia e ha figli	3,9	4,4	4,2	4,0	4,0
La vita di una donna è completa solo se lavora, anche se è in coppia e ha figli	3,8	3,7	3,6	3,9	3,8
La vita di un uomo è completa solo se lavora, anche se è in coppia e ha figli	4,1	4,2	4,2	4,1	4,1
Anche se lavora, è la donna che deve occuparsi della famiglia e dei figli prima di tutto	4,1	4,0	4,2	4,0	4,1
Anche se lavora, è l'uomo che deve occuparsi della famiglia e dei figli prima di tutto	3,5	3,8	3,7	3,5	3,6
Le donne possono avere successo solo in certi lavori o settori	3,2	3,7	3,6	3,2	3,3
Gli uomini possono avere successo solo in certi lavori o settori	3,1	3,7	3,4	3,2	3,2
Per un uomo è molto importante essere di aspetto attraente	4,0	4,1	3,9	4,1	4,0
Per una donna è molto importante essere di aspetto attraente	4,8	4,8	4,9	4,8	4,8

Fonte: ns. elab.

L'adesione/non adesione delle studentesse e degli studenti rispetto alle affermazioni riportate in Tabella 3.34 si presenta in modo piuttosto enigmatico. Sono state volutamente accostate asserzioni stereotipate ad asserzioni controsteriotipiche rispetto ai ruoli maschili e femminili, ma dalle risposte si evince una fuorviante "quasi equivalenza" fra *item* che dovrebbero escludersi a vicenda. Poiché la domanda chiedeva di dare un valore agli *item* assegnando "1" in caso di minor accordo e "6" in caso di maggior accordo, in parte, si può spiegare una certa ambivalenza nel risultato.

Tabella 3.35 – Grado di accordo valori percentuali

	Nazionalità		Sesso		Totale	
	Grado di accordo	Italiana	Non italiana	Maschio		Femmina
<i>Per una donna è molto importante essere di aspetto attraente</i>						
	1	4,2%	1,5%	1,5%	4,0%	3,3%
	2	2,6%	3,1%	3,0%	2,8%	2,9%
	3	10,0%	12,3%	14,9%	9,1%	10,7%
Abbastanza d'accordo	4	14,7%	18,5%	11,9%	15,9%	14,8%
Molto d'accordo	5	29,5%	27,7%	25,4%	30,1%	28,8%
	6	38,9%	36,9%	43,3%	38,1%	39,5%
Totale		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: ns. elab.

Tabella 3.36 – Indagine IARD (val. %)

	1996			2000			2004		
	M	F	Totale	Mi	F	Totale	M	F	Totale
<i>Per una donna è molto importante essere attraente</i>									
Sono d'accordo	69,1	57,1	63,1	73,5	63,7	69,8	69,8	53,9	61,8
di cui									
Molto d'accordo	21,1	13,0	17,1	23,8	13,6	19,0	12,6	5,4	9,0
Abbastanza d'accordo	47,9	44,1	46,0	51,5	50,1	50,8	57,2	48,5	52,8

Fonte: ns. elab. su dati VI Indagine IARD²⁵

L'elemento su cui richiamiamo l'attenzione, e su cui torneremo anche nei capitoli seguenti, è quello relativo ai due *item* finali. L'ultimo, che asserisce l'importanza di un aspetto attraente per la donna, è quello rispetto per il quale è stato espresso il maggior accordo in perfetta compattezza fra ragazze e ragazzi, italiani e non italiani. Significativo il fatto che la stessa asserzione riferita all'uomo (penultimo *item*) riscontri un accordo di 4 punti altrettanto omogenei per sesso e nazionalità.

.....
 25 Buzzi C., A. Cavalli e A. de Lillo (2007) (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, pag. 236.

Sappiamo quanto la corporeità sia determinante nella fase adolescenziale e ipotizziamo che questo possa spiegare il risultato. Una conferma verrebbe dal confronto con altre indagini. Infatti, poiché lo stereotipo riferito alla donna, ultimo *item*, è coincidente con quello utilizzato nell'indagine IARD, ne proponiamo la versione disaggregata in Tabella 3.35 per un confronto con Tabella 3.36. La comparabilità è solo parziale, e potrebbe appunto confermare quanto osservato sull'adolescenza, poiché nell'indagine IARD ci si rivolge a giovani di età compresa fra i 15 ai 34 anni. In ogni caso, è interessante riportare quei dati poiché ci mostrano anche la dinamica dell'adesione a questo stereotipo dal 1996 al 2004 (Tabella 3.36).

Anche a voler considerare l'accordo solo a partire dal punteggio 4, l'aderenza allo stereotipo delle studentesse e degli studenti del sistema IeFP, appare molto superiore, soprattutto per quelli che sono "molto d'accordo".

Stando alla lettura che ne dà Carmen Leccardi²⁶, si tratta di una delle affermazioni rispetto alle quali si registra un accordo sostanzialmente stabile e, distinguendo fra conservatori e innovatori, sarebbero anche in quel caso le coorti dei giovani sotto i 18-20 e i *teenagers* dai 15 ai 17 i più rappresentati nell'orientamento di tipo tradizionalista. Riportando in sintesi i contenuti delle asserzioni stereotipate dell'Indagine IARD, si nota come l'adesione si esprime anche rispetto alle convinzioni secondo cui è l'uomo a dover mantenere la famiglia e a comandare in casa, dove non si ritiene importante la partizione dei lavori domestici. Per l'uomo, inoltre, conta più che per la donna il successo nel lavoro. La donna, per la quale è importante l'aspetto, come si è visto, deve curare i figli, evitando il lavoro extradomestico ed è ritenuta capace di sacrificarsi per la famiglia. Emerge, infine, la convinzione che sia la maternità l'unica esperienza di autorealizzazione femminile.

L'interpretazione di Leccardi in merito alla persistenza degli stereotipi di genere presso i giovani e i giovanissimi in particolare, che peraltro risulta sganciata dalla realtà contemporanea dove invece "i ruoli maschili e femminili si pluralizzano, diventano più fluidi e si intrecciano", consiste nell'ipotesi che essi svolgerebbero "un'importante funzione di disciplinatori dell'incertezza, oltre che di riduttori della complessità"²⁷. Una spiegazione che non assolve, ci sembra, poiché categorizzare (o stigmatizzare?), se aiuta ad ancorarsi a qualche punto fermo, a semplificare con mappe e concettualizzazioni la complessità crescente, al tempo stesso può produrre false generalizzazioni e sterili riduzioni delle differenze a formule vuote. Gli stereotipi di genere, in particolare, corrispondono a certezze che pro-

26 Cfr: Leccardi C. (2007), "stereotipi di genere" in Buzzi C., A. Cavalli e A. de Lillo (2007) (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine IARD*, op. cit., pag. 235.

27 Ibid: pagg. 233-234.

ducono esclusione e diseguaglianza e perpetuano una gerarchia sbilanciata a favore del potere maschile. Il sistema educativo dovrebbe essere trasparente riguardo al prezzo di una tranquillità basata su questi meccanismi e, soprattutto, i giovani dovrebbero essere avvertiti che il processo che rinforza la disparità fra i generi non si ferma ai generi, ma produce, in modo esponenziale, diseguaglianze rispetto a ogni forma di polarizzazione.

Non è possibile assumere il risultato delle risposte a questa domanda senza precauzioni. Tuttavia, in generale, sono pochi gli indizi che facciano pensare a forme, se non di rottura, di una presa di distanza da schemi precostituiti.

In sostanza, l'indagine quantitativa non ha registrato segni consistenti di una spinta all'autonomia dai modelli proposti (/imposti) dalla generazione adulta, come ci si potrebbe attendere da adolescenti in procinto di affacciarsi a un mondo che presenta notevoli incoerenze. Senza generalizzare, si può osservare che la mentalità innovativa, talvolta critica, di cui spesso le nuove generazioni si fanno portatrici, appare piuttosto sotto traccia. Dagli elementi affiorati, non è facile ricavare una caratterizzazione che permetta di delineare uno, o più profili, in cui si estrinsechi uno (o più d'uno) specifico stile espressivo della propria condizione, o tentativi, magari balbettati, di costruire nuovi simboli. Per quanto l'indagine si limiti a osservare le forme che può assumere il passaggio da una condizione all'altra, i modi della percezione di soggetti *in transito* rispetto alle forti contraddizioni in atto – per quanto cioè lo scopo perseguito dall'indagine non sia identificare “sottoculture”²⁸ giovanili o forme strutturate di risposta a fenomeni sociali complessi –, il risultato complessivo ci fa comunque scorgere una distanza generalizzata ai disagi diffusi, mentre non vengono fatti intravedere segni di un immaginario in trasformazione, né viene fatta udire l'eco di qualche fermento.

D'altra parte, va ribadita l'opportunità di ulteriori approfondimenti, e ricordato che un questionario non ha l'ambizione di restituire un quadro fedele delle convinzioni e delle attese di chi lo compila. Non si può perciò escludere che buona parte dell'energia adolescenziale sia rimasta celata negli *item*.

28 Cfr. Merico M. (2004), *Giovani e società*, Carocci, Roma.

ANALISI QUALITATIVA: LE INTERVISTE

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto

1. Domande, risposte e ... verosimiglianza

Nella fase conclusiva che andiamo a presentare, è stata esaminata la parola delle “protagoniste” della ricerca, parola che costituisce una fonte di dati primari raccolti con interviste a 30 ragazze, di cui 19 di cittadinanza non italiana e 11 di cittadinanza italiana.

Relativamente al grado di attendibilità del materiale di cui si occupa questo capitolo, per quanto i concetti di validità, affidabilità e oggettività abbiano conosciuto un notevole processo di erosione nella stessa ricerca di tipo *standard*¹, devono essere tenute presenti alcune considerazioni. Un’intervista si caratterizza, in termini generali, come un rapporto fra osservatore e osservato che si attualizza in una relazione comunicativa² che avviene in un contesto dato fra due soggetti con ruoli definiti nel gioco delle domande e delle risposte. I diversi livelli e la complessità

.....
1 Per ovvie ragioni, non è possibile approfondire questo aspetto. Altrettanto non è possibile tacere che lo scacco al mito dell’oggettività del dato riguarda un po’ tutti i territori del sapere e che l’ordine di tale discorso rimanda a un piano ontologico, ossia: quale modello di oggettività per le scienze sociali? (cfr., ad es., Montuschi E., 2006, *Oggettività e scienze umane. Introduzione alla filosofia della ricerca sociale*, Carocci, Roma). In tal senso, ricordiamo la prospettiva discussa dal filosofo analitico statunitense Donald Davidson in *Subjective, Intersubjective, Objective* (2001), Oxford University Press, Oxford, che cerca di rispondere ad alcune domande epistemologiche cruciali intorno alla possibilità di un sapere oggettivo, intorno a che cosa si intende per oggettività e quale ruolo svolge l’intersoggettività. Escludendo sia il primato del dato esterno o dell’oggettività (empirismo), sia il primato della soggettività (razionalismo), Davidson sostiene che il pensiero, si connette necessariamente sia con il mondo esterno che con gli altri e propone un tipo di oggettività connesso al mondo esterno e agli altri soggetti, ma fondato sull’intersoggettività e sul confronto interpersonale.

2 Il rapporto fra i due soggetti è tutt’altro che scontato, e la stessa asimmetria fra pretesa conoscitiva dell’osservatore sull’osservato è meno costitutiva di quanto apparentemente possa sembrare. Se si considera quella fra intervistato/intervistatore (osservato/ osservatore) come una relazione, si può assumere che all’interno di essa le parti subiscano continue modifiche attraverso una serie di adattamenti, fino a trasformarsi reciprocamente. Ne consegue che, da un lato, l’osservatore non “domina” la relazione, ma diviene una semplice componente di essa, dall’altro, si esclude la possibilità che qualsivoglia descrizione dei fenomeni sia obiettiva, poiché essa stessa è parte integrante del dominio di descrizione dell’osservatore ed ha senso solo in un contesto determinato. È cioè essa stessa “situata”. (Cfr. ad es. Geertz C., 1990, *Opere e vite. L’antropologo come autore*, il Mulino Bologna). Il tema attraversa (travolge?) tutti i saperi, dalla fisica alla filosofia, dalla cibernetica alle scienze umane.

strutturale di questa relazione non possono essere qui esaminati³, ma saranno comunque proposte alcune precisazioni elementari, e indispensabili, sui limiti costitutivi dello strumento utilizzato. Innanzitutto, in merito alla corrispondenza fra le risposte ottenute dalle intervistate e i “fatti” cui si riferiscono, secondariamente, fra tali risposte e i pensieri che possono esprimere e/o non esprimere, da ultimo sullo scambio di significati che si attiva nel corso dell’intervista fra i due attori.

Per prima cosa, le dichiarazioni raccolte non rappresentano né sono assunte come dati cui sia attribuibile un grado di certezza incontrovertibile. Di esse non si vuole misurare l’attendibilità, né testare l’adeguatezza/obiettività rispetto alla “realtà” cui si riferiscono. Nello specifico, il fatto che siano proferite da adolescenti che fanno esperienza diretta del sistema IeFP è sì essenziale a fare di esse il contenuto dell’analisi, ma non sufficiente a garantirne esaustività o verosimiglianza.

Quanto al secondo aspetto, esse sono “espressione”, o trasposizione *in verbis*, di un punto di vista, ma non vi sono elementi per stabilire quanto il punto di vista espresso corrisponda a ciò che la persona intervistata *realmente* pensa. Così come è impossibile escludere che in un diverso tempo, in un diverso contesto, ad un altro ricercatore, la stessa intervistata, alla stessa domanda, possa esprimere una differente opinione in tutto o in parte.

Considerando l’altro dei due attori, l’intervistatore, nulla permette di escludere che, in un contesto comunicativo, i due interlocutori utilizzino significati non perfettamente omogenei per designare i referenti delle domande e delle risposte⁴. Ciò contribuisce a mantenere, sia nel *setting*, sia in fase di rielaborazione, il

3 Cfr. a questo proposito Nigris D. (2003), *Standard e non-standard nella ricerca sociale*, op. cit., pagg. 22-49.

4 Senza che questo implichi necessariamente aderire alla cosiddetta tesi della “indeterminatezza della traduzione” (Quine W.V.O., 1951, “Two Dogmas of Empiricism”, *Philosophical Review*, LX, pagg. 20-43) o, più in generale, alla “tesi di una drammatica inconfontabilità tra i vari punti di vista” (Davidson D., 1944, “On the Very Idea of a Conceptual Scheme” del 1974; trad. it., 1988, “Sull’idea stessa di schema concettuale”, in Egidi R., a cura di, *La svolta relativistica nell’epistemologia contemporanea*, Franco Angeli, Milano, pag. 152), che, presupponendo paradossalmente un sistema di coordinate comune in cui inserirli, mostrerebbe la sua inconsistenza. L’obiettivo polemico di Davidson è “la metafora dominante del relativismo epistemologico, quella cioè dei punti di vista differenti”, non meno del dogmatico dualismo tra schema e contenuto, tra linguaggio e mondo o tra linguaggi. E, nella *pars construens* del famoso saggio, “il filosofo dell’interpretazione” opponeva il cosiddetto “principio di carità” alla tesi dell’incommensurabilità fra linguaggi, o dell’assoluta incomparabilità fra schemi concettuali, consistente nell’assunzione di una coincidenza delle *credenze* di chi parla e di chi interpreta cui sono tenuti i parlanti, poiché non si potrebbe interpretare l’altro se non gli si attribuisse, sulla fiducia, la capacità di discernere il vero, perlomeno nella stragrande maggioranza dei casi.

Si veda anche Montesperelli P. (2004), *L’intervista ermeneutica*, op. cit.: “Ciò che possiamo comprendere dell’altro è ciò che l’altro esprime attraverso il suo linguaggio; ma per tradurre le sue espressioni dobbiamo tradurle nel nostro modo di esprimerci”, pag. 25.

grado di aderenza fra le reciproche intenzioni a uno stadio di incertezza, poiché non si può asserire con certezza che l'uno intenda affermare quanto chi lo ascolta ritiene intenda dire e, in ultima analisi, può darsi corrispondenza fra quanto *chi ascolta ritiene* l'altro *abbia* intenzione di dire, e viceversa. Per ovvie ragioni, non è possibile dedicare a questo punto delicatissimo l'attenzione dovuta. Basti l'avvertenza che non si tratta di deviare in sofismi metodologici, quanto piuttosto di soffermarsi sul "senso" che è possibile attribuire a quanto si va raccogliendo attraverso le dichiarazioni di un'intervista. In merito, Davidson osserva:

"Se sappiamo soltanto che una certa persona ritiene vero un certo enunciato, in effetti ignoriamo sia cosa egli intende con quell'enunciato, sia quale credenza il suo ritenerlo vero rappresenti. Il ritenere vero quell'enunciato è perciò il vettore di due forze: il problema dell'interpretazione è ricavare dall'evidenza empirica una valida teoria del significato e una teoria accettabile della credenza."⁵

Va richiamata quindi la necessità di un atteggiamento problematico intorno ai significati intra-soggettivi e ai livelli di interiorità delle dichiarazioni raccolte. Sono questi che, pur rimanendo per lo più impliciti, danno consistenza ai vissuti da cui la soggettività, espressa attraverso gli enunciati dal parlante, emerge come epifenomeno. Vale a dire che *quanto enunciato non corrisponde necessariamente a un dato di realtà*; e che, qualunque sia l'idea di "realtà" che si voglia assumere, essa rimanda piuttosto al prodotto di mediazioni successive che non a un *quid* immediato o neutro. In una relazione "inautentica" o comunque "costruita" come quella che si verifica in un'intervista, il risultato delle mediazioni fra significati e della stratificazione delle credenze, viene ulteriormente distillato attraverso il filtro del contesto specifico. Infatti, il "senso" delle domande e delle risposte di un'intervista è garantito da una "cornice cognitiva" o *frame*⁶ che traccia il contesto dello scambio relazionale. Tale garanzia di "senso" coincide con il limite di esso, poiché il "senso" di quanto viene detto, e ascoltato, rimane determinato e vincolato a quel *setting*.

A questo proposito, è necessario anche aggiungere che il *setting* delle interviste condotte per la ricerca è coinciso con l'ambiente scolastico (le interviste si sono svolte tutte durante l'orario di lezione in un'aula libera della scuola frequentata)

.....
5 Davidson D.(1988), "Sull'idea stessa di schema concettuale", op. cit., pag. 165.

6 Le "cornici cognitive", o *frame*, sono da intendersi non come strutture logiche neutrali, ma come visioni del mondo alla cui formazione concorrono complessi fattori psicologici e sociali propri delle comunità di riferimento. Cfr. Goffman I. (2001), *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando, Roma.

e non va trascurato che l'adolescente può percepire tale contesto come inibente. Inoltre, poiché "i soggetti osservati, anche se conoscono i fini della ricerca, non necessariamente li interpretano allo stesso modo del ricercatore"⁷, non si può escludere che, nonostante le reiterate rassicurazioni, la figura del ricercatore nella veste di intervistatore sia stata avvertita alla stregua di quella di un insegnante che pone domande e interroga. Detto altrimenti, inevitabilmente in uno scambio comunicativo fra un adulto (per di più sconosciuto e comunque estraneo⁸ all'ambiente) e un adolescente si innesca un rapporto asimmetrico, e non è possibile misurare in che grado ciò possa avere influito sul contenuto e sulla qualità delle risposte. Questa avvertenza, almeno in parte, può dare conto di una generalizzata reticenza delle intervistate. Non è stato semplice, infatti, interagire con le ragazze e indurle a parlare della propria esperienza e delle proprie attese. In molti casi, l'intervista si è rivelata uno scambio fra domande e risposte più che in un dialogo fluido in cui emergesse in modo spontaneo l'esigenza di argomentare da parte delle ragazze. D'altra parte lo strumento utilizzato, ossia l'intervista semistruutturata prevista dal disegno della ricerca, consentiva un colloquio contestuale all'esperienza scolastica e alle aspettative delle intervistate rispetto al futuro esistenziale e lavorativo, e non propriamente l'approfondimento rispetto ad altri vissuti. In particolare, ad esempio per le ragazze di origine non italiana, le significative esperienze del distacco, del viaggio, del ricongiungimento e dell'appartenenza alla cultura d'origine o del conflitto con essa non hanno potuto trovare l'attenzione dovuta. A questo proposito, ricordiamo che sono sempre più numerose le indagini sui minori che scelgono, a ragion veduta, l'intervista in profondità o quella biografica o i racconti di vita come gli strumenti più adeguati a cogliere la polisemia di cui sono portatrici le vite degli adolescenti e di quelli che provengono dall'estero, in particolare. Come osserva Elena Besozzi:

"In sostanza, nel corso delle indagini sulla popolazione immigrata, si ha sovente l'impressione che qualcosa sia sfuggito, rimasto fuori dal campo visivo del ricercatore o dalla sua sensibilità. Una verifica la si ha quando si incontrano narrazioni,

7 Cellini E. (2008), *L'osservazione nelle scienze umane*, FrancoAngeli, Milano, pag. 111.

8 Senza considerare che lo stesso ricercatore non dovrebbe sentirsi estraneo, poiché la troppa distanza dall'oggetto ingenera l'illusione di conoscerlo in modo obiettivo, come l'eccessiva familiarità preclude la comprensione. Per il superamento dell'*impasse* si tende a mutuare dal pensiero filosofico la dialettica dialogica di matrice gadameriana, secondo cui il rapporto fra interprete e interpretato dovrebbe coincidere con un agito contemporaneamente fra *familiarità* ed *estraneità*. Si veda Gadamer H.G. (1983), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano e Montesperelli P. (1998), *L'intervista ermeneutica*, op. cit.

storie di vita, testimonianze nei blog, ecc., anche la letteratura migrante produce questa sensazione di avere a che fare con *un mondo denso di significati e di emozioni che non possono essere colte altrimenti*. Questa difficoltà, a detta di molti, si presenta soprattutto per le metodologie *standard*, di tipo quantitativo, che ricorrono all'uso del questionario. A ciò si è ovviato molto spesso ricorrendo a metodologie di tipo qualitativo, sviluppando un'analisi mediante la raccolta di storie di vita, o attraverso interviste in profondità.”⁹

Entrando nel merito, durante l'intervista si è cercato di:

- approfondire il punto di vista personale sulle domande del questionario relative alle pari opportunità con riferimento all'esperienza quotidiana;
- sondare l'opinione sui modelli di donna prevalenti proposti dai *media*;
- comprendere le ragioni personali della scelta scolastica e la coerenza delle aspettative per il futuro;
- verificare il condizionamento di genere rispetto alla progettualità lavorativa ed esistenziale.

2. Il punto di vista personale sull'indagine e le pari opportunità nell'esperienza quotidiana

Le studentesse intervistate sono state indicate ai ricercatori dagli insegnanti e appartengono alle classi in cui è stato distribuito il questionario di cui al Capitolo 3. Le intervistate, perciò, hanno compilato il questionario (tranne le assenti il giorno della somministrazione) e alla domanda su come avessero accolto l'iniziativa e sulla loro opinione in merito non hanno espresso alcuna osservazione di rilievo¹⁰. Reticenza difficile da interpretare perché può celare un giudizio negativo sul questionario stesso, un generale disinteresse per i temi in esso affrontati, una forma di assuefazione allo strumento, o di contro, una piena adesione alle riflessioni stimolate attraverso i quesiti posti.

Procedendo, si rileva che il tema delle discriminazioni, largamente intese, è molto sentito da alcune studentesse, e in particolar modo da quelle di cittadinanza non italiana e con recente esperienza di immigrazione dal paese d'origine. Sono stati riferiti episodi e vissuti personali inerenti a discriminazioni di stampo xenofobo

9 Besozzi E., M. Colombo e M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, op. cit., pag. 37, corsivo nostro.

10 Riportiamo questa assenza di giudizio, perché come è noto, la “mancanza di opinioni”, con la “desiderabilità sociale”, costituisce uno dei motivi che alimentano i dubbi sulla possibilità di comprendere la realtà sociale attraverso resoconti verbali. Cfr. Corbetta P. (2005), *La ricerca sociale*, op. cit.

sperimentate soprattutto al momento dell'arrivo da un altro paese nella delicata fase di inserimento, per quelle che non sono nate in Italia:

“sì, all'inizio, quando siamo arrivati qui le persone ci guardavano in maniera strana tipo come dire eccone degli altri poi adesso no però” (Marocco, 18).

“all'inizio io mi sono sentita molto sola e isolata ma quando ho imparato la lingua ho cominciato a farmi tanti amici, sia ragazzi che ragazze... ci sono casi di persone che non si trovano ancora bene, tipo ho una ragazza in classe che non si sente a suo agio e vuole tornare al suo paese appena finisce la scuola” (Romania, 17).

“io mi sono sempre trovata bene con i miei compagni a parte quando in un altro istituto, nel secondo e terzo anno... i miei compagni mi facevano tante cattiverie perché erano molto razzisti infatti ho lasciato la scuola per due anni perché sono stata molto male e... poi dato che comunque volevo proseguire a studiare ma allo stesso tempo non volevo più stare lì mi sono trasferita in questa scuola...” (Ucraina, 18).

“anche durante i dibattiti in classe notavo che avevano questo modo di esprimersi piuttosto pesante non solo nei confronti di chi era straniero ma anche di chi era diverso come disabili o persone che avevano difficoltà di vario genere” (Ucraina, 18).

“in ogni paese che vai è giusto che ti adatti che le persone si adeguano... è giusto però c'è gente che ha la mentalità talmente chiusa che anche se ci prova non ci riesce però uno deve cercare di inserirsi nella società non restarne fuori... certa gente non condivide alcune cose... essendo cresciuti in un altro posto e venendo qui già grandi è difficile adeguarsi... tipo ho notato a scuola nostra che i cinesi non si inseriscono mai con noi, fanno gruppo tra di loro ma con noi no, sono molto asociali...” (Marocco, 18)

Le dichiarazioni in merito alle discriminazioni percepite e/o subite a causa della provenienza appaiono inequivocabili. A creare perplessità è piuttosto il registro attenuato delle descrizioni di episodi – di cui si intuisce una certa drammaticità – che risulta inspiegabilmente sproporzionato alla gravità di queste dinamiche, posto sia verificabile una reale corrispondenza con quanto avvenuto.

Quello che si può osservare è che tali episodi sono stati percepiti come discriminazioni e non è trascurabile il fatto che in questo modo le intervistate hanno parlato dell'impatto con Italia e con la scuola italiana. Impatto che rappresenta, ci sembra

di poter dire, un evento di rottura¹¹ della continuità nella biografia. Non sappiamo se questo sia anche il modo in cui narrano a se stesse l'esperienza e quanto il disagio che è possibile intuire abbia influito sul processo di costruzione di "sé". Sappiamo però che è anche, ma forse soprattutto, su queste eventuali autonarrazioni che esse vanno plasmando la propria identità.

Altro elemento da sottolineare, i termini e i modi della narrazione di questa esperienza sono rivelatori di una strategia attivata come risposta a un contesto percepito, a ragione o a torto, come ostile. La strategia che le intervistate sembrano aver messo in atto corrisponde a quella dell'assimilazionismo più rigido (si veda Capitolo 5). E per quanto tale risposta confermi, in parte, quello che è emerso nel *Focus group 1* (Capitolo 2, paragrafo 6) riguardo a un forte desiderio di assimilazione da parte delle ragazze non italiane, non possiamo non chiederci se si tratti di convinzione, o di conformità a propositi integrazionisti assorbiti in famiglia, o di ribellione al conservatorismo rispetto alle tradizioni proprie del paese d'origine che possono essere imposte dalla famiglia e dal gruppo di appartenenza o, ancora, di desiderabilità sociale, una delle principali variabili spurie ad effetto distorsivo. Così come, resta aperto l'interrogativo su cosa le ragazze interpellate avrebbero risposto, e su come avrebbero raccontato la loro esperienza, a un intervistatore della loro stessa nazionalità di provenienza o non italiano. Le problematiche anticipate nel primo paragrafo di questo capitolo emergono qui in tutta la loro evidenza e, molto probabilmente, aggravate dall'età delle intervistate. Rimane forte un dubbio: potendo allestire situazioni di dialogo diverse da queste e avendo modo di approfondire le risposte con diversa tecnica, si sarebbero potute creare condizioni per favorire una maggior immediatezza? Ciò avrebbe procurato altri risultati ai ricercatori, certo non necessariamente più corrispondenti a "verità" e a "dati di fatto", ma, soprattutto avrebbe offerto l'opportunità per una diversa riflessione su di sé da parte delle intervistate¹².

.....
11 L'interruzione cioè di una situazione per passare ad un'altra completamente diversa e sconosciuta. Diciamo "rottura", ma vorremmo non pregiudicarla in negativo. Determinati eventi segnano la biografia personale demarcando il flusso temporale in "un prima" in "un dopo" l'esperienza che il soggetto fa dell'evento stesso.

12 Sulle potenzialità della narrazione come agente di trasformazione del sé del narratore stesso, la letteratura è ricchissima. Fra gli altri: Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaele Cortina, Milano; Bertaux D. (2008), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano; Bichi R. (2000), *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, FrancoAngeli, Milano; Id. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Brescia; Bruner J.S. (1987), "Life as narrative", *Social Research*, 54; Id. (1991) "La costruzione narrativa della realtà", in Ammaniti M., e D. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari; Id. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino; Id. (2002), *La fabbrica delle storie*, Roma-

Nel merito, infatti, va considerato che l'adolescenza, come fase di definizione identitaria non sempre segue un percorso lineare e può rappresentare per giovani di origine straniera, come nei casi succitati, il momento di presa di consapevolezza della personale differenza di origine. Come sottolinea Anna Granata, che ha analizzato il tema dell'“integrazione” degli adolescenti stranieri in Italia, tale presa di coscienza coincide spesso con un “salto esistenziale da una condizione di omologazione al gruppo dei coetanei, che caratterizza l'infanzia, a una condizione di estraneità, in cui lo sguardo altrui registra una differenza, dedotta dalla diversità dei tratti somatici, da un'appartenenza religiosa o da uno stile di vita familiare inusuale agli occhi degli altri”¹³. Il riferimento della studiosa è da ricondurre in specie agli episodi specifici – *boundary events* – che caratterizzano le storie personali e corrispondenti a momenti precisi dell'esistenza che rivelano una condizione di minoranza lasciando il segno nella memoria soggettiva.

Rispetto alle discriminazioni di genere, le intervistate, in prima battuta e in più di un caso, hanno sostenuto di non riscontrarne nel contesto in cui vivono, né in famiglia, né a scuola, né fra gli amici. Tuttavia, domande più circostanziate su questo tema, cruciale per la ricerca, e perciò poste dai ricercatori per approfondire con esempi in che modo si verifichi concretamente tale equilibrio fra uomini e donne nel contesto di appartenenza, hanno appurato, invece, che le studentesse avvertono una certa disparità, soprattutto in casa.

In discussione non è tanto la funzione educativa genitoriale svolta da madri e padri, mai menzionata durante le interviste, quanto piuttosto la suddivisione dei carichi di lavoro e la gestione della casa da parte dell'intero nucleo familiare, ma in particolare dai genitori. Esse percepiscono una sostanziale asimmetria dei ruoli tra la figura materna e la figura paterna.

Il modello prevalente che emerge dalle interviste è quello, ancora molto diffuso e intramontabile, pur nella cosiddetta era “post-fordista” e della femminilizzazione del mercato del lavoro, dove la madre è casalinga a tutti gli effetti, anche se occupata fuori casa, e il padre occupato fuori casa e non contemplato per collaborare

.....
Bari, Laterza; Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari; Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari; Ferrarotti F. (1981), *Storia e storie di vita*, Laterza, Bari; Formenti L. (2006), “Per pensare il futuro. Il contributo della formazione autobiografica” in Bresciani P.G. e M. Franchi, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano; Pineau G. (2000), *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan, Paris; Smorti A. (1997), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze.

13 Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma, pag. 50.

alle faccende domestiche. A prescindere dalla condizione domestica data, risulta essere molto basso il grado di accordo e condivisione con la gestione asimmetrica del *ménage* familiare e la partizione dei lavori domestici a carico della figura femminile. Generalmente, le ragazze, a prescindere dalla nazionalità, sono invece più favorevoli a un coinvolgimento dei componenti di sesso maschile della famiglia (padre-fratelli) alle faccende domestiche:

“credo che l'uomo dovrebbe lavorare di più. La donna non ce la fa a fare tutto, a lavorare tutto il giorno perché è difficile. L'uomo dovrebbe fare più ore perché è uomo. La donna dovrebbe dedicare più tempo alla casa. L'uomo dovrebbe aiutare la donna perché [la donna] non ha tempo per lavorare” (Romania 18).

“parte tutto dalla mentalità delle persone. Io sono cresciuta qui e penso che uomini e donne devono avere gli stessi diritti e non come tanti anni fa che ciò non accadeva. Per i miei genitori su certe cose non ci sono differenze. Per loro però la donna deve lavorare più in casa che fuori: per esempio deve lavare, cucinare, pulire e fare le spese. L'uomo invece in casa non fa nulla ma si preoccupa per i figli e porta a casa il pane. Io dico che il lavoro non influisce. È giusto dare una mano in casa. Non mi sento sfruttata e poi ho la mamma invalida e per me è normale dare una mano in casa. Nella mia futura famiglia i lavori di casa si faranno insieme anche con la persona che sarà al mio fianco” (Albania, 18).

“penso che se non c'è la donna nella famiglia una famiglia non funziona, così come se non c'è l'uomo. Sono due figure importanti nella misura uguale. In India ci sono posti dove la donna è repressa in casa e non può uscire. Qui ci sono più opportunità e anche in India sta cominciando ad essercene. Al Sud in India è più difficile che vengano garantite le pari opportunità. Ci sono paesi dove le donne non vanno a scuola e devono rimanere in casa: sono svantaggiate. Sono i genitori che educano così pensando che questo sia bene. A casa mia per esempio i lavori di casa sono distribuiti. Io cucino. Papà non cucinava in India ma ora lo fa. Le bollette le paga mio papà. I lavori sono uguali. Mio papà dice che devo fare quello che voglio. Anche tra i miei fratelli e le mie sorelle non c'è differenza di trattamento” (India, 18).

“pari opportunità: per me la donna deve essere rispettata con il proprio partner. Rispetto i ruoli a casa mia, cucino io e la mamma mentre il papà non lo fa. I lavori sono ben distribuiti” (Romania, 18).

“differenze devono esserci perché un uomo è un uomo e una donna è una donna. La mamma è casalinga, mio papà lavora durante la settimana e torna solo il sabato

e domenica ma comunque chi ha la responsabilità della casa e di noi e deve pagare tutto è la mamma...” (Kosovo, 18).

All'asimmetria riguardante le figure adulte si aggiunge, in alcuni casi, una diversità di trattamento riservata dai genitori ai figli di sesso maschile, coincidente soprattutto con un maggiore permissivismo circa la partecipazione alle faccende domestiche, la gestione del tempo libero e degli orari di uscita da casa e rientro e la gestione del denaro. Ad esempio:

“nella nostra famiglia ci sono già dei ruoli assegnati, tipo la mamma pensa alla casa e il papà pensa al suo lavoro e alle spese... Poi ho due fratelli e noto che ci sono tante differenze tipo loro fanno quello che gli pare e escono quando vogliono, io no” (Marocco, 18).

“a casa le differenze invece ci sono. Mio fratello viene trattato un po' meglio. È un po' più viziato, non fa le pulizie, non aiuta in casa, non fa nulla. Mio papà non è quasi mai in casa. Sulle faccende di casa lavorano più le donne, mentre per le altre cose, tipo sistemare le carte di casa, c'è collaborazione di tutti e due” (Albania, 17).

“no, no, no... infatti anche il discorso di avere un ragazzo... mio fratello che ha la ragazza non gli dicono niente... io invece che ho un ragazzo non posso nemmeno nominarlo... non lo sanno... sono due anni e mezzo che non lo sanno... se lo scoprissero sarebbero dei bei guai... meglio non farglielo sapere... compio i 18 anni e poi più avanti vedrò” (Turchia, 18).

Tuttavia, questo quadro presenta qualche incrinatura. Vi è chi, tra le ragazze, afferma che a fare la differenza nella suddivisione dei lavori tra donne e uomini, non sia la specifica appartenenza al genere, ma i tratti della personalità. Le modalità in cui ciò viene affermato non lasciano trasparire particolari approfondimenti circa questo tipo di convinzioni, anche se nelle studentesse che condividono questa posizione, si associa una maggior sensibilità al tema delle pari opportunità. Le ragazze non italiane che sostengono questa idea di un primato della persona sul genere, rivelano un certo grado di affrancamento dalla tradizione socio-culturale di riferimento e da influenze religiose – che spesso incidono nella diversificazione dei ruoli all'interno della società anche attraverso le forme del pregiudizio e degli stereotipi. Tale visione, è comunque sostenuta con un certo “autocompiacimento”, o sembra considerata dalle intervistate una risposta “risolutiva” rispetto alle differenze/disparità di genere. Se consideriamo, del resto, che nella scuola italiana, la linea prevalente di approccio alle differenze uomo donna, si caratterizza per

l'adozione di un'artificiosa "neutralità", tanto sul piano degli stili cognitivi e dei comportamenti, quanto su quello della trasmissione dei contenuti storico-culturali, non stupisce che l'ordine del discorso di queste ragazze sia strutturato sulla convinzione che la "positività" o la "correttezza" coincida con una semplificata parificazione, a costo di livellare le differenze¹⁴. Probabilmente questa posizione costituisce un guadagno personale ricavato dall'esperienza di socializzazione vissuta a scuola e con gli amici. Ma anche messa così, rimane del tutto implicito (e qui la responsabilità compete a una tradizione pedagogica che ha radici profonde) che la socializzazione stessa, a sua volta non dovrebbe essere intesa come un imperativo, né come un valore assoluto epurato da risvolti o incrinature, ma avvenire sempre all'interno di un determinato modello di genere che influisce sulla costruzione dell'identità individuale.

Le ragazze tendono a presentare, dunque, questa idea di una priorità della "persona" a prescindere dall'identità di genere come espressione di un'apertura loro propria su come dovrebbero essere considerati gli individui. Sono, tuttavia, anche consapevoli che essa non è diffusa, né condivisa e che, specie nel mondo del lavoro, non tutti sono propensi a valorizzare le capacità personali e a riconoscere le potenzialità e gli elementi di originalità che caratterizzano i soggetti senza considerarne il sesso e il genere. Implicitamente sembra avvertano cioè il distacco fra la situazione scolastica e quanto avviene al fuori della scuola, se non altro rispetto all'indifferenza alle differenze di genere. Per esempio, due di loro dicono:

"le scelte dipendono dalla persona e non dal sesso. Anche nel mondo del lavoro è importante la persona con cui parli, perché ci sono persone che preferiscono i maschi" (India, 18).

"per esempio nel lavoro dove si pensa sempre che l'uomo sia più forte, anche per fare certi lavori, ma secondo me non è così. Io conosco tante donne che fanno lavori da uomini, tipo muratore, uno che lega il ferro, nei cantieri... il problema è anche nello stipendio che la donna prende meno dell'uomo e poi a casa: la donna è quella che lava e l'uomo è quello che sta più rilassato... non tutti per fortuna... In casa mia no, mio papà fa di tutto in casa, cucina, ecc. perché è in cassa integrazione e

14 Osserva Elena Besozzi: "Saperi, processi, stili di apprendimento, sono concepiti all'insegna di un ipotetico universalismo [...] e di un'indifferenza verso la differenza [...] la scuola tratta gli individui più come individui astratti (secondo il principio di cittadinanza) che come persone umane con la loro personalità", Besozzi E. (2003) (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, FrancoAngeli. Milano, pag.12.

quindi, non sta lavorando, fa queste cose, invece mia mamma che lavora non le può fare. Quando lavorava aveva i turni e aveva tempo e si dividevano le cose” (Romania, 17).

Dove, ciò che emerge non sembra tanto una posizione sul genere e sui rapporti fra generi, poiché anche alla luce di un’educazione complessivamente volta a eludere i temi inerenti le differenze per tradurle nella neutralità, è difficile aspettarsi sia davvero questa la questione problematizzata. Molto probabilmente, tale posizione è più rivelativa del modo in cui le adolescenti pensano genericamente l’individuo, le sue possibilità e il suo raggio di azione, le sue *chances*. L’idea che ne risulta è quella di un’individualità molto enfatizzata, da un lato, spiegabile anche con la normale autoreferenzialità adolescenziale che rimanda alla mistica dell’autodeterminazione, dall’altro, fa trasparire la percezione di una totale incertezza. Proprio perché l’autodeterminazione individuale è sovrastimata, le determinazioni che competono all’“altro”, a loro volta, rappresentano un’incognita, di fronte alla quale ci si trova sperduti e impotenti. Come osserva Zygmunt Bauman, “la caratteristica più diffusa dei nostri contemporanei è appunto la cronica infiammazione del problema dell’identità”¹⁵.

3. Modelli di donna prevalenti proposti dai *media*

L’opinione delle studentesse sull’immagine della donna proposta dai *media* lascia trasparire un generale dissenso su ciò che la televisione fa passare come modello femminile prevalente. Risulta diffusa l’idea che la televisione esibisca un tipo di donna alterato, e in molti casi artefatto, lontano dalla vita reale e non rappresentativo dell’universo femminile.

In via generale, il modello di donna prevalentemente proposto dalla televisione non coincide con quello che le studentesse hanno e dichiarano, nella maggior parte dei casi, di non riconoscersi affatto nella donna-oggetto spesso proposta dal grande schermo, ma di non sentirsene offese:

“non mi riconosco mai perché fanno vedere la donna come stupida che non è capace di fare niente e fa solo la figurina, rimane là, viene presa in giro e non fa niente” (Marocco, 18).

15 Bauman Z. (2002b), *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano, pag. 32.

“fanno vedere solo la bellezza e il fisico... e non quello che pensa la donna mentre l'uomo non mette in primo piano il fisico ma di più le parole. Le veline sono belle ma non parlano. Non mi sento offesa, perché ognuno fa delle scelte nella vita e se loro hanno avuto questa fortuna tra virgolette... no, non mi sento offesa perché non ci do tanto peso” (Romania, 17).

“le donne in tv non mi interessano. Sono lontane da me. Dovrei dimagrire qualche chilo, ma trovo che sto bene così. Mia sorella invece si fa influenzare e si sente offesa dalle ragazze troppo magre.” (Moldavia, 17).

“Io credo che questo modello condizioni le ragazze soprattutto più piccole di me, 13/14 anni. Sono sicura che se fossi io in tv mi sentirei offesa, da casa però a guardare non mi sento offesa, mi viene però da giudicare: es. pupe e seccioni mi pare che le ragazze siano belle e stupide.” (Albania, 18).

Anche in altri casi è risultato che la non identificazione con le figure femminili più presenti in televisione e di successo rimanda principalmente a una sorta di distanza dalla propria corporeità. La difformità dal modello è probabilmente vissuta in negativo: non riconoscersi nel modello può implicare non l'affrancamento dal modello, ma anzi la percezione della propria inadeguatezza. La costruzione dell'identità femminile, da sempre, paga un prezzo altissimo alla definizione della figura corporea e, per le giovani generazioni, le imposizioni mediatiche in questo senso costituiscono una complicazione ulteriore di una fase tanto delicata per la strutturazione della propria immagine fisica, da intendersi in un *continuum* con quella del proprio sé. Rispetto alla possibilità di un superamento di certi stereotipi da parte delle giovani intervistate, lascia perplessi il fatto che la presa di distanza da certi modelli derivi non tanto dal dissenso per un canone imposto, quanto dalla frustrazione per l'irraggiungibilità del canone. A conferma dell'importanza attribuita all'aspetto, rilevata anche nelle risposte al questionario (si veda anche il Capitolo 5).

Inoltre, anche rispetto a queste valutazioni, sembra riemergere una sorta di individualizzazione del problema nella modalità tutta autoriferita di affrontare la questione. Da un lato, il senso di inadeguatezza colpisce il proprio ego, il proprio narcisismo, dall'altro, se un disagio viene percepito, è perché se ne fa una questione personale. Questa personalizzazione e la mancanza di qualsiasi forma di partecipazione o di coinvolgimento in fenomeni che riguardano la società nel suo complesso, si rivela anche rispetto all'altro polo della questione. Ossia nella tendenza a considerare le donne che esibiscono il proprio corpo nel circo mediatico, come donne che fanno una scelta “personale” di questo

tipo. Alla domanda “ti senti offesa da come viene strumentalizzato il corpo femminile”, la reazione più comune è stata di stupore: “Io? È un problema di chi lo fa”. Dove l’enfasi sull’individualità sembra riemergere e contaminare, inevitabilmente, la consapevolezza sia dell’identità di genere, sia dell’appartenenza. Un meccanismo di autoesonero, che di fatto rivela un’antropologia molto comune, connotata da un individualismo, accentuato anche dal travaglio adolescenziale per la costruzione della propria identità. In questo modo le ragazze sono portate a dissentire più che dalla riduzione delle figure femminili alla fisicità e all’esercizio di un ruolo che le bolla di mancanza di autonomia di pensiero e di intelligenza, dal farsi coinvolgere in questo gioco, da parte delle donne di spettacolo. Significativo, in proposito, quanto dice una ragazza albanese:

“le donne in tv sono belle e stupide, le femmine sembrano e certe lo sono stupide. Credo che siano gli uomini a manovrare il tutto in tv con la responsabilità finale delle donne che ci stanno a questo gioco” (Albania, 17)

Infatti, se è vero che l’opposizione critica al modello di donna bella-svestita-muta è stata espressa con decisione dalla maggioranza delle ragazze, vi è la tendenza a sostenere che gli spettacoli televisivi di questo tipo sono il risultato di un gioco tra le parti maschile e femminile. Per gli *spot* pubblicitari, palinsesti e *fiction*, pur progettati da menti maschili che relegano la donna a ruoli che la vincolano alla sua fisicità, gli uomini devono servirsi di donne consenzienti, ma che astutamente sfrutterebbero la debolezza maschile derivante da un’accentuata sessualizzazione e quindi subalterna. Le donne accetterebbero questi ruoli per affermarsi, in seguito, anche per la loro intelligenza e per le loro capacità, dato che nulla hanno da perdere¹⁶.

Non è difficile, ci sembra, in questa lettura riconoscere uno degli stereotipi di genere più potenti, e diremmo infidi, che ci mostra una donna inventata dagli uomini come inquietante e affascinante, la cui pericolosità, in quanto proiezione maschile, rimane tutta sotto controllo. Su questa polarizzazione oppositiva e ambigua del maschile e del femminile, il dominio dell’uomo si rafforza da secoli arenando la possibilità di equilibrare i rapporti fra i sessi. C’è da chiedersi, inoltre,

.....
16 Avrebbe dunque una “ragione” e risponderebbe a un disegno questo tipo di comportamenti, anche se ci sembra comunque inevasa la domanda di Michela Marzano: perché molte adolescenti di oggi pensano che l’unico modo per avere successo sia “essere belle e tacere”? Cfr. Marzano M., 2010, *Sii bella e stai zitta*, Mondadori, Milano.

quanto questa lettura delle strategie di *soubrettes*, veline, ecc. sia determinata, a sua volta, dai messaggi che filtrano anche da altri *media* (rotocalchi, internet e *gossip* in genere). Quanto, cioè, nella costruzione collettiva delle biografie dei soliti noti dello *star system* siano proiettati sogni di affermazione e di rivalse. Quanto, insomma, questo immaginario incarni, oggi, ancora la favola di Cenerentola. Sicuramente, anche l'esplicita contrarietà delle ragazze intervistate verso i modelli femminili imposti dai *media*, non rimanda a convinzioni prive di ambiguità:

“la donna può fare la velina per esempio ma non che faccia certe robe tipo... essere con pochi vestiti... penso che non sia un bell'esempio per le ragazzine. Non mi sento rispettata ma non mi sento offesa perché è lei che vuole farlo... io non lo farei una roba del genere” (Kosovo 18).

“Nella tv indiana, nei telefilm, la donna ha sempre la colpa di tutto. Quando la donna fa fatica nessuna la aiuta, viene lasciata sola nella fatica. Credo che qui ci sia più parità tra i modelli rispetto all'India. I maschi fanno quello che vogliono ma le donne vengono colpevolizzate in televisione per quello che non fa la donna. Le veline possono essere dei modelli ma a quanto si vede hanno una vita difficile perché si devono concedere. Questo un po' mi offende” (India, 18).

“i modelli in tv ... molta fantascienza ... di solito si propongono donne poco intelligenti. Alla tv ci punta chi vuole fare carriera in un certo modo. Credo alla fine che in questo le donne sono più brave e ci riescono” (Italia, 18).

Di altro avviso sono invece alcune ragazze che vedono la televisione come mezzo in cui la femminilità del corpo diventa occasione di affermazione anche del pensiero. In tali casi, il trattamento delle donne in televisione non disturba ed è anche apprezzato:

“in tv le donne sono rispettate. Devono vestire bene e sono belle. Mi piacerebbe essere come loro e lavorare in tv. La tv è fatta da tutti: da donne e uomini” (Romania, 18)

“Una donna in tv rappresenta ciò che ci si attende realmente da una donna sulla televisione. Le donne sono belle e prosperose e questo è quello che ci si aspetta di vedere. Mi piacciono le donne più mature in tv, per esempio quelle che fanno la politica” (Albania, 18).

Ci sono però anche donne che si distinguono ma hanno più di 50 anni come la d'Urso. Le donne di successo in tv sono infatti tutte grandi d'età” (Moldavia, 17).

4. Scelta scolastica e coerenza delle aspettative per il futuro

La parte dell'intervista dedicata ad approfondire le ragioni della scelta scolastica e le aspettative delle studentesse per il futuro, a partire dalla formazione ricevuta, ha fatto emergere considerazioni importanti circa la necessità di accompagnamento e orientamento ai percorsi formativi e professionali (come emerso dai *Focus group*, cfr. Cap. 2 paragrafo 6). Sotto questo aspetto, fermo restando che "la scelta del tipo di scuola superiore è il risultato di un processo non direttamente osservabile (*processo latente*) di cui conosciamo solo l'esito finale"¹⁷, le considerazioni che potrebbero assumere rilievo in questo senso sono quelle relative allo *status* economico e socio-culturale dell'ambiente di provenienza. Durante l'intervista semistrutturata, somministrata ad adolescenti, nelle condizioni ricordate, non è stato possibile, per ovvie ragioni, porre quesiti che fornissero le informazioni rilevanti per una lettura delle condizioni economiche della famiglia, della posizione sociale e lavorativa dei genitori e del capitale culturale delle intervistate. Inoltre, come si è cercato di spiegare nel Capitolo 5, nutriamo alcune riserve rispetto alla capacità predittiva di analisi rigidamente fondate sul capitale sociale e sul capitale culturale. Stante l'indiscutibile regolarità individuata e dimostrata, attraverso indici, calcoli e curve, ci sembra importante mantenere una certa distanza dal presupposto di una compatta continuità fra le condizioni di partenza e le scelte e i risultati individuali. Cercando di contenere le forzature, le risposte alla domanda sulle ragioni della scelta scolastica sono state riorganizzate attorno a tre nuclei:

- scelta incoerente;
- seconda scelta;
- scelta coerente.

Il nucleo *scelta incoerente* è rappresentato da studentesse che si sono rese conto di essere inserite in un percorso formativo che in parte o totalmente non coincide con il lavoro e la professionalità che vorrebbero esercitare da adulte. Ciò che le ha spinte ad iscriversi alla data scuola e al dato corso di studi risponde a motivi che non hanno a che vedere con la vocazione o l'aspirazione personale verso una determinata professione, bensì con ragioni pratiche come la vicinanza a casa dell'IPS o del CFP.

Si ha l'impressione che la scelta scolastica sia stata determinata dunque da fattori altri e non abbia tenuto in particolare considerazione desideri per il futuro né propensioni e potenzialità. Né sembra basarsi sugli esiti scolastici che avrebbero

17 Checchi D. e S. Redaelli (2008), *Scelte scolastiche e ambiente familiare*, mimeo, www.unimi.it, pag. 9.

potuto suggerire percorsi differenti da quelli intrapresi e più appaganti, anche rimanendo nell'ambito dell'IeFP. In tal senso, le studentesse affermano che:

“Forse è un po' banale ma ho scelto questa scuola perché abito vicino. Poi provando ho visto che un po' mi piace, ma non credo ancora che sarà il mio lavoro perché vorrei che fosse un altro il mio lavoro, anche se è un po' difficile” (Italia, 18).

“Beh, io questa scelta l'ho... cioè io ho scelto questa scuola perché era vicina a casa mia non perché mi interessava... io volevo andare all'alberghiero però era troppo lontano... e siccome quando sono andata a vederlo ero in terza media, essendo piccola, era una cosa troppo grande... Adesso se dovrei rifare la mia scelta andrei all'alberghiero” (Tunisia, 17).

“Se i miei mi hanno ostacolato nella scelta scolastica... mio padre sì [si intende: che si era d'accordo e quindi non ha ostacolato, ndr] e invece mia madre mi ha ostacolato molto. Voleva che facessi ragioneria o cose del genere ma per me era troppo pesante. Ho pensato che potevo fare questa scuola e dopo i tre anni farne un'altra tipo psicologia” (Marocco, 17).

Come si spieghi questa “incoerenza”, o se si preferisce “leggerezza”, rispetto a una decisione sul proprio futuro non è facile da stabilire. Andando per ordine, occorre innanzitutto sottolineare che l’“incoerenza” è rilevata da chi osserva, e risponde a una categorizzazione che è stata scelta per orientare l’interpretazione delle risposte, ma non è necessariamente vissuta come tale dalle ragazze intervistate. Vale a dire che queste ragazze appaiono piuttosto “smarrite” al ricercatore, o a chi, come lui, parte da un capitale culturale che mette la scuola e lo studio al primo posto, ma è importante non proiettare la propria scala di valori sulle intervistate. Secondariamente, si tratta di forme di “smarrimento” piuttosto diverse e non si può escludere che la discriminante coincida con la nazionalità. Infatti, per quanto, nel primo caso si intuisca per la ragazza italiana un po' di imbarazzo per aver scelto la scuola più vicina (“forse è un po' banale”, dice), non si percepisce una particolare insofferenza (“ho provato, un po' mi piace ...”), bensì, piuttosto, una scarsa considerazione dell'importanza di scegliere il percorso scolastico desiderato. In questo caso, probabilmente, vi è una situazione di riferimento in cui alla scuola non si attribuisce un peso decisivo per la costruzione del proprio futuro. L'ipotesi, non verificabile con le informazioni disponibili, è che, in generale, allo studio e all'educazione non sia riconosciuto un valore di particolare rilievo. E ciò potrebbe essere esaminato alla luce del capitale culturale di partenza, poiché è autoevidente una certa circolarità, o quanto meno un rinforzo reciproco, fra scarso

interesse allo studio e capitale culturale modesto spesso associati a un mediocre successo scolastico. Il contenuto del capitale culturale (si veda Capitolo 5) cui facciamo qui riferimento non ha a che fare esclusivamente con la classe sociale o con il titolo di studio o con la professione esercitata, quanto piuttosto col valore che la famiglia e il gruppo sociale di riferimento attribuiscono all'educazione e all'acquisizione di competenze attraverso la formazione. Anche una famiglia economicamente agiata e/o riconosciuta dal gruppo sociale di appartenenza, e quindi potenzialmente con un *network* esterno efficace, può non dare rilievo alla riuscita scolastica, o comunque, non attribuire particolare importanza alle competenze che la formazione professionale dà l'opportunità di acquisire. Se, nel caso della ragazza italiana, del Nordest, una coincidenza fra un *habitus* connotato da "disinteresse" per la scuola e "incoerenza" nella scelta scolastica raggiunge una certa plausibilità, non necessariamente la spiegazione è applicabile agli altri casi, poiché anche il capitale culturale e l'*habitus* non sono elementi originari, ma frutto di stratificazioni successive su cui influiscono molteplici fattori.

Nel secondo caso riportato, infatti, viene espresso ad esempio un esplicito ripensamento, anche se non tale da spingere la ragazza di origini tunisine a tentare (o a ipotizzare?) il passaggio all'alberghiero, la scuola che avrebbe voluto e vorrebbe fare. Possibile che la ragazza non sia abbastanza determinata; possibile che anche in questo caso i suoi desideri formativi non siano particolarmente tenuti in considerazione dai genitori; ma possibile anche che non sia sufficientemente orientata e informata sulla concreta prerogativa di rivedere la sua scelta. Trattandosi di una ragazza di origine tunisina, quest'ultima ipotesi confermerebbe la necessità di rinforzare i servizi di orientamento scolastico soprattutto per i ragazzi e per i genitori di cittadinanza non italiana, come hanno sollecitato i partecipanti del *Focus group* 1 esaminato nel Capitolo 2. Se così fosse, non avremmo semplicemente una conferma fra fonti primarie interne alla ricerca, ma dovremmo anche considerare che la mancanza di un orientamento scolastico mirato e la scarsa efficienza di servizi di accoglienza per cittadini stranieri possono incidere pesantemente sulle *chances* a disposizione dei ragazzi e sul loro futuro, creando o aggravando situazioni di forte disparità. Non sarebbe sufficiente quindi l'analisi delle condizioni di partenza e del *background* familiare, ma occorrerebbe valutare in che modo e con quale efficacia sono di fatto garantiti diritti e opportunità ai cittadini non italiani. Su questo punto, rimandiamo al Capitolo 5.

Lo "smarrimento" della ragazza di origine marocchina è ancora diverso, poiché probabilmente trova spiegazione in una scarsa attitudine allo studio tutta personale, visto che la madre avrebbe preferito un Istituto Tecnico che la ragazza ha

giudicato troppo impegnativo. Anche in questo caso, tuttavia, la vaghezza rispetto alle possibilità dopo il terzo anno, confermano una certa disinformazione e un sostanziale disorientamento.

Rimane aperto un interrogativo per queste tre figure dello “smarrimento”, ossia quanto abbia inciso dover intraprendere un percorso anziché un altro a soli 14 anni.

Il nucleo *seconda scelta*, invece, è contraddistinto da studentesse approdate ai corsi professionalizzanti dopo aver sperimentato altri corsi di studio, liceali, tecnici o professionali. A tutti gli effetti, si tratterebbe in realtà di una terza via, poiché sono state escluse da percorsi di studio precedenti, e hanno preferito posticipare l'ingresso nel mondo del lavoro, continuando l'investimento in formazione. Tali ragazze affermano, più o meno esplicitamente, di aver iniziato il percorso di studi superiore partendo da scelte personali circa lo studio e il lavoro, ma sottolineano che si trattava di opzioni del tutto diverse da quelle in cui si trovano al momento dell'intervista. Si riscontra un grado di soddisfazione medio circa l'indirizzo professionale intrapreso, lontano appunto da interessi iniziali, cui sono state costrette a rinunciare loro malgrado. Tali studentesse, due italiane e una di origine turca, si raccontano in tal modo:

“sono stata bocciata al primo anno in un altro istituto e poi sono venuta qua però ho sbagliato anche qua perché potevo continuare in quella scuola e mi sono arresa troppo presto... perché mi sono ammalata e poi quando dopo un mese sono tornata mi hanno interrogato subito e poi non ho più avuto il tempo di recuperare perché era maggio” (Italia, 18).

“allora diciamo che io ho cambiato abbastanza scuole... in prima facevo ragioneria, che è più o meno come questa scuola qua, però sono stata bocciata perché non studiavo io... me lo immaginavo. Poi ho fatto due anni di linguistico e però sono stata bocciata anche lì e quindi sono venuta qua. Però a me sarebbe sempre piaciuto fare il geometra... da sempre... ma invece... (sorride) eh... anche a casa, sai mio papà lavorando in quell'ambito non... “no perché le donne geometra no le bada nisuno” e così... “ (Italia, 19)

“beh, io ho scelto... perché comunque... i miei genitori non volevano che venissi in questa scuola qua perché volevano che facessi una scuola più... diciamo che facessi tre anni e basta... questa è tre anni più due e io voglio fare gli altri due... Tipo i Centri per la formazione volevano loro... All'inizio, comunque non avevo grande interesse perché io ho sempre sognato di fare l'attrice, perché mi piace il

teatro ma i miei non vogliono perché dicono che è un brutto ambiente. Io voglio teatro non televisione perché appena vedo una telecamera mi imbarazzo e scappo via. Il teatro mi piace” (Turchia, 18).

Dalle prime due risposte si verifica come il sistema IeFP costituisca un'opportunità di rimonta per chi sperimenta l'insuccesso scolastico nell'altro sistema. Nei primi due casi, la scelta, per quanto di ripiego, rappresenta un'ancora di salvataggio attraverso cui si attiva un recupero al canale dell'istruzione e formazione di soggetti che altrimenti ne sarebbero definitivamente espulsi. Al tempo stesso, proprio queste studentesse sembrano sentirsi vittime di un'esclusione e lasciano trasparire con una certa evidenza segni di frustrazione. Sono iscritte a quella determinata scuola, sono proiettate in un percorso definito, ma sembrano non riconoscersi. Quelle ragazze infatti avevano deciso altro, ma ... La *chance* di proseguire con un corso di formazione professionale e di non trovarsi troppo giovani e del tutto prive di qualifica sul mercato del lavoro presenta, cioè, anche un risvolto personale non propriamente luminoso che lascia intravedere un futuro affrontato sul crinale del rimpianto. Percorsi accidentati come questi sono fisiologici al sistema scolastico e, se letti come paradigmatici di numerosissime situazioni simili, la loro significatività risulta relativa. Tuttavia, dovrebbe essere maggiore l'attenzione rispetto a quanto può influire sulla donna (probabilmente madre) di domani un'esperienza in cui la mortificazione e l'insofferenza sembrano dominanti, esattamente come per tutti gli adolescenti che si trovano in tali condizioni.

La ragazza di origine turca non riporta un percorso di questo tipo, ma sembra aver fatto comunque una scelta di ripiego e quindi non soddisfacente per le sue aspirazioni. E sono, del resto, troppo scarni gli elementi per attribuirle ad un'imposizione dei genitori. Sarebbe inoltre troppo meccanico, ma poco credibile, far coincidere l'origine o la religione, con una censura del sogno di fare l'attrice della ragazza. Poiché, sembrerebbe trattarsi di un sogno, non di un progetto e che l'intervento dei genitori abbia piena legittimità.

Anche per queste tre ragazze, non avendo altre informazioni disponibili, possiamo solo intuire, cercando di non scendere nell'impressionismo sociologico, che siamo di fronte a situazioni non particolarmente fortunate, ma non abbiamo elementi sufficienti per ipotizzare alcun tipo di correlazione fra *milieu*, insuccesso, seconda scelta e conseguente insoddisfazione.

Il nucleo *scelta coerente*, infine, dà conto della coerenza tra le aspettative sul corso di studi intrapreso e il lavoro futuro da svolgere. In tali casi, le intervistate fanno riferimento ad una figura familiare positiva per l'orientamento alla scelta scolastica e ciò confermerebbe l'influenza, se non la funzione determinante, dei valori

familiari e in generale degli elementi che costituiscono il capitale culturale del gruppo sociale di appartenenza. Esse raccontano che:

“ho scelto di fare l'estetista. Perché anche mia cugina fa l'estetista e allora ho cominciato ad andare in centro estetico da lei e ho capito che mi piace il lavoro, stare a contatto con le persone... Poi venendo a scuola qua io ho scoperto che mi piace tantissimo massaggiare e allora voglio continuare e provare a fare la laurea in fisioterapia” (Italia, 17).

“i miei mi avevano consigliato questo perché era un bel lavoro, ma mi hanno anche detto di scegliere da sola lasciandomi libera... Poi mi piaceva da piccola ed è un bel lavoro, non è come quelli che vai in fabbrica. Speriamo che con questa crisi quando noi usciamo dalla scuola riusciamo a trovare lavoro... Poi non si sa, se poi lo trovi ti pagano pochissimo e ti sfruttano e non sai cosa scegliere” (Romania, 17).

“ho scelto questa scuola perché voglio aprire un negozio mio e così imparo di più. Mi piacerebbe abbigliamento per bambini, anche i primi due stage li ho fatti in negozi di abbigliamento per bambini” (Romania, 18).

Passando più direttamente alle *aspettative* per il futuro le posizioni emerse lasciano intravedere in alcune studentesse, ma non nella più parte, idee chiare sullo sviluppo della carriera professionale, anche se non pienamente in coerenza con il percorso di studio frequentato. Vi è dunque, per alcune, una prefigurazione piuttosto precisa del ruolo sociale desiderato e una certa chiarezza nell'aspirazione professionale, che risulta però elaborata a prescindere dal corso di studi:

“io ho lasciato la scuola per segretaria in Marocco e poi ho continuato qui. È stata la zia a trovare questa scuola. La scuola in Marocco era più impegnativa e la preferivo a questa. Per il futuro vorrei lavorare e fare un'altra cosa: l'infermiera o l'operatrice socio-sanitaria perché mi piace questa professione” (Marocco, 18).

“ho scelto questa scuola perché alle medie con una mediatrice indiana mi hanno consigliato di frequentarla. A me piace e l'ho scelta perché voglio fare la segretaria e occuparmi di contabilità. Alla fine della scuola cercherò un lavoro: voglio lavorare in un ufficio amministrativo e spero di trovarlo. Non continuerò a studiare” (India, 18).

“mi piacerebbe fare la fotografa e girare il mondo facendo delle mostre. In questo desiderio essere donna non influisce. Io non voglio figli. Vorrei una bella convivenza tra professionisti. Al momento non voglio figli” (Italia, 18).

“Il Liceo troppo impegnativo... però io l’università la voglio fare: voglio laurearmi in economia e commercio e quindi bisogna avere almeno le basi... per questo ho scelto questa scuola” (Marocco, 18).

Per molte delle intervistate appare piuttosto evidente il bisogno di essere orientate sui percorsi possibili da intraprendere dopo il raggiungimento della qualifica, a partire anche dalla formazione ricevuta. L’impressione è che un gran numero di ragazze non abbia avuto modo di confrontarsi con le opportunità e i percorsi effettivi che il mondo della scuola e della formazione offre, rimanendo, in tal modo, all’oscuro di possibilità formative maggiormente coincidenti, in prospettiva, con desideri e aspirazioni. Non si può cioè affermare che esse, specie se di cittadinanza non italiana, siano state messe nelle condizioni di fruire appieno delle risorse a disposizione. Sembra, infatti, di constatare poca chiarezza, da parte delle ragazze, su come è organizzata l’istruzione nel suo complesso. Anche in termini molto generali, risulta piuttosto scarsa l’informazione sugli ambiti disciplinari e sulle differenze fra attività lavorative e settori professionali. In più di un caso sono state associate a percorsi di formazione professionale tipi di professionalità che necessitano del possesso di un diploma di laurea per essere esercitate. Si riscontra così una generale incoerenza tra i percorsi di studio intrapresi e le aspettative per il futuro:

“mi piacerebbe fare psicologia. So che devo continuare ripartendo dalla terza, credo o dalla quarta con un esame di ammissione... poi non so non mi sono ancora informata” (Marocco, 17).

“vorrei continuare... poi non ho trovato posto nel tecnico linguistico che facevo a Verona e allora ho scelto questo... a me piacevano le lingue mi piaceva fare la traduttrice... però potrei anche fare ingegneria gestionale...” (Cina, 18).

“a me piace fare la massaggiatrice... e non so se finire qui o andare a fare la massaggiatrice. In Serbia c’è una signora che abita in Germania e sua figlia ha fatto tre anni da parrucchiera ma poi si è ritirata e poi è andata a fare i due anni per fare la massaggiatrice... Io lo faccio già e ho imparato su mia nonna e poi aiuto mia cugina che fa i massaggi... mi piace di più perché non è che si sta sempre in uno stesso negozio, così mi posso muovere” (Serbia, 18).

“beh finito la scuola... ne sto parlando ora con i miei compagni e con il mio fidanzato. Vorrei finire il V anno di grafica e poi fare la massaggiatrice. Ho scelto questa scuola perché mi piace disegnare. Volevo però fare l’estetista in origine. I miei prof. delle medie mi hanno consigliato per il disegno e alla fine ho scelto que-

sta scuola, ho scelto grafica perché è più vicina a casa. Non rispecchia proprio le mie aspettative. L'artistico sarebbe stato meglio. Vorrei infine fare la massaggiatrice perché ho scoperto che mi piace fare i massaggi. Mi piace anche la parrucchiera” (Albania, 18).

“Finita questa scuola vorrei andare all'università e laurearmi per lavorare con i disabili... eh... non mi ricordo l'indirizzo... scienze per educatore, così... tre anni della laurea breve... l'ho capito troppo tardi infatti mi ero informata se quest'anno potevo passare al Mozzoni che c'è l'indirizzo professionale però si dovrebbe ripartire dalla prima e non vale la pena quindi ho detto finiamo questa e poi andiamo all'università” (Italia, 19).

“io ero partita con il settore di acconciatura che è sempre stata il mio sogno ma non è andata bene all'ammissione... non mi hanno scelto alla selezione e... così niente... poi quindi ho scelto questo... però mi piace abbastanza e poi è sempre utile nella vita, ma il sogno non è sparito. Mi vedo più acconciatrice che segretaria. Beh, adesso andrò al lavoro e cercherò di studiarlo per conto mio, fare corsi...” (Italia, 17).

“lavorare ti permette di... non so... è qualcosa di importante... Non per i soldi... Ma voglio essere nel mondo... Cerco un lavoro dove posso aiutare agli altri... ho fatto una domanda per lavorare con i bambini stranieri ma chiedevano una qualifica... Vorrei lavorare perché così non mi sento niente. Vorrei un misto: insegnare ai bambini alle elementari e fare qualcosa di mio da sola tipo disegnare abiti ma per me sola e poi l'informatica la adoro perché è un mondo molto nuovo che si trasforma sempre, ma dicono che non è per le donne e io voglio proprio far capire che è il contrario.... Il nostro prof. dice “con le donne facciamo domande più facili” invece con me dice “tu sei a parte” perché io studio davvero” (Arabia Saudita, 19).

“mi piace molto viaggiare e parlare lingue straniere quindi dato che sto studiando materie turistiche... un'altra cosa che mi appassiona è l'arredamento... quindi non so quale delle due direzioni sviluppare... devo organizzarmi... comunque nel turismo mi piacerebbe fare il direttore generale di un albergo: ho scoperto che è una professione che permette sia di lavorare all'estero che di avere molte responsabilità e poi si ha molte possibilità di viaggiare per scoprire nuove opzioni da offrire” (Ucraina, 18).

“sì assolutamente, all'università ci penso ma anche per quello ho scelto la scuola sbaigliata perché a me piacerebbe fare l'arredatrice di interni...” (Italia, 18).

“eh ... lavoro ... eh, sono sempre magari all’inizio ... da piccola avevo tante idee tipo magari di andare a fare l’hostess (ride) o magari l’insegnante perché mi piacevano i bambini piccoli però crescendo ho capito che magari non era ciò che volevo. Alla fine magari mi era venuta ’sta idea della segretaria però... non sono una che sta otto ore seduta davanti al computer... mi piacerebbe di più lavorare magari in un negozio in centro... di vestiti e di... insomma accogliere le persone” (Tunisia, 17).

Tra coloro che hanno le idee chiare su cosa fare in futuro, al di là dell’aspetto relativo alla coerenza con il bagaglio formativo acquisito, e coloro che ancora necessitano di esplorare le possibilità che il mondo della formazione e del lavoro può loro offrire, si osserva, infine, la presenza di qualche studentessa che ha deciso di non scegliere nel qui e ora e di vivere nel presente senza lasciar trasparire preoccupazione alcuna per il futuro. In questi casi, la strategia adottata è quella di portare a termine il corso di studi intrapreso e di posticipare i progetti lavorativi o professionali a qualifica conseguita. Ad esempio:

“sinceramente non sono molto positiva su questa strada di fare la contabile... ho scelto il professionale perché il tecnico è troppo impegnativo... poi è abbastanza una buona scuola se invece facevo un Liceo poi non potevo fare lavori, secondo me con questa scuola trovo vari lavori. Intanto vivo il presente, faccio la quinta e quello che succederà succederà” (Italia, 17).

“ho scelto il classico: mi piacevano le materie letterarie, italiano e storia. Ho lasciato perdere e ho optato per la grafica perché mi piace. Finito il III, faccio IV e V e poi non lo so. Non mi ispira il lavoro di grafico anche se mi piacciono i fumetti e i Manga. Ma per queste cose i corsi costano molto e dovrei fare molta gavetta. Non so comunque se davvero voglio fare il grafico. Il futuro per me è ancora una partita aperta” (Italia, 18).

Questa strategia della “sospensione”, è solo l’espressione più estrema della generale vaghezza delle aspettative riscontrata. Complessivamente, occorre riconoscere che l’attenzione che si è cercato di dedicare al punto d’osservazione sul futuro delle studentesse del terzo anno, come paradigmatico di una significativa forma di transizione, non ha avuto particolari riscontri. Dalle interviste, piuttosto che una particolare progettualità emerge una sorta di prefigurazione incerta, anche se le ragazze stanno chiudendo una fase. Stando a uno studio recente sugli adolescenti “il progetto di vita (inteso nella sua accezione tradizionale “a lungo termine”) ha

perduto sostanzialmente la rilevanza che aveva fino a qualche anno addietro”¹⁸ e si rilevarebbe comunque una propensione alla progettualità, più vicina a una “tensione a crescere” e a un “desiderio di progettare”, che diminuirebbe soprattutto per i ragazzi maschi degli Istituti Tecnici e Professionali. In ogni caso, per le studentesse intervistate, appare sproporzionato dipingere a tinte fosche questo approccio al futuro e attribuire la scarsa progettualità alla consapevolezza delle condizioni incerte cui siamo abituati dalla nostra epoca, poiché bisognerebbe verificare quale cognizione hanno queste ragazze rispetto all’insicurezza che caratterizza la società contemporanea.

5. Il condizionamento di genere nel lavoro

Per quanto riguarda le pari opportunità in ambiente lavorativo non sono state rilevate posizioni contrastanti. Alla base vi è la convinzione che le possibilità di sviluppo professionale tra uomo e donna siano le stesse sul piano dei diritti a partire dalla volontà personale di perseguire una carriera.

Dalle interviste emerge che anche il limite fisico rispetto ad alcune professioni (muratore, camionista, operaio), associate generalmente a una prestanza di tipo maschile, può essere superato se a livello personale vi è la volontà, o anche la necessità, di intraprendere proprio quei tipi di professione.

Approfondendo la questione si è tuttavia riscontrata una certa adesione nell’affermare un profilo *low* per il lavoro femminile in termini di possibilità di sviluppo personale e di carriera. Possiamo, infatti, trovare, da una parte, un immaginario che fa coincidere il lavoro maschile a posizioni di successo e di affermazione. L’uomo occupato, pertanto, può essere rappresentato come un uomo in carriera e molto qualificato, più un “colletto bianco” che una “tuta blu”:

“Nel mio immaginario io vedo l’uomo come una persona che lavora in un ambito professionale molto qualificato, in mansioni tipo lavorare nella Borsa quindi vendita di azioni. Oppure l’avvocato lo vedo uomo o il medico, un uomo lo vedo più adatto” (Ucraina, 18).

Dall’altra parte, invece, il lavoro al femminile richiama la questione della selezione e della maternità, considerata dalle studentesse potenzialmente ostacolante in termini di possibilità occupazionale e di sviluppo di carriera:

18 Merico M. (2009), “Guardando al futuro: i valori come risorsa”, in Besozzi E. (a cura di), *Tra sogni e realtà*, op. cit., pag. 103

“essere donna [...] può ostacolarti sul lavoro. Ad esempio, se hai dei figli devi sospendere... o lasciare il lavoro per badare alla famiglia che è più impegnativa e però darti una *chance* perché ti fa crescere perché ti aiuta a capire i giovani se hai dei figli” (Marocco, 18).

“Sì, ho sentito dire che quando vai a un colloquio di lavoro ti chiedono subito se hai un fidanzato o se sei sposata o se hai intenzione di fare dei figli magari perché è un vincolo per il datore di lavoro... però... poi dipende” (Italia, 18).

C'è chi sostiene che la differenza tra i generi nel lavoro è strettamente correlata con il grado di adesione alla religione di appartenenza, affermando che:

“il fatto di essere donna nel lavoro non conta. Nel lavoro uomo e donna sono la stessa cosa. In alcune religioni, la nostra per esempio, la sera se sei spostata non puoi lavorare nel ristorante ma se non sei spostata puoi fare quello che vuoi. Per il rispetto della religione e del marito ci sono lavori che di sera non puoi fare. Poi dipende dal lavoro. Se sei medico puoi lavorare anche di sera” (Marocco, 18).

Complessivamente, questo punto relativo alle discriminazioni sul lavoro non ha dato indicazioni rilevanti. Da un lato, per l'ovvia ragione che le ragazze sono appunto studentesse che non hanno esperienze lavorative e sono lontane dalle dinamiche effettive che incontrano le donne occupate o in cerca di occupazione. Ma non emerge una problematizzazione di questo tipo neanche rispetto alle prefigurazioni e nelle ragazze è forte la convinzione che le proprie aspettative, quando ci sono, siano state elaborate in assenza di condizionamenti di genere. Su questo punto, possono essere riprese le considerazioni sviluppate al paragrafo 3 di questo capitolo riguarda alla percezione di discriminazioni nel contesto familiare o scolastico. La risposta che le ragazze tendono a dare, e quasi con ostinazione, parte dalla riproposizione della priorità della persona, a partire dalla quale la negazione di subire gli effetti di stereotipi discriminanti si presenta come una logica e inevitabile conseguenza. Quello che è in gioco, ancora una volta, sembra infatti essere la rappresentazione dell'adulto come persona astratta da determinazioni, e sembra di poter azzardare che, in questa rappresentazione, la forza risieda nella neutralità.

TEMI DELLA RICERCA E SVILUPPI POSSIBILI

Nicoletta Masiero

Per agevolare la lettura degli esiti dell'indagine si è preferito sviluppare separatamente alcune considerazioni che possono contribuire a precisare la collocazione della prospettiva assunta. Affrontiamo perciò in questo capitolo alcuni dei nodi tematici emersi attraverso alcune indicazioni sulla letteratura di riferimento che ha costituito lo sfondo per decifrare le dinamiche osservate durante il percorso. Da un sommario bilancio di questa prima esplorazione emerge che sarebbe auspicabile, per il futuro, trovare le condizioni per utilizzare altri strumenti metodologici e procedere con ulteriori e puntuali approfondimenti. Del resto, l'approdo di qualsiasi indagine è anche il punto da cui salpare per la successiva. Più volte i metodologi della ricerca sociale¹ hanno sottolineato come nelle indagini di tipo qualitativo o quanti-qualitativo, come quella che qui presentata, il disegno della ricerca è di tipo "emergente", nel senso che si delinea per step successivi ed emerge parallelamente ai dati via via raccolti. Il disegno della ricerca è infatti da considerarsi parte integrante della ricerca stessa e da concepirsi come "flessibile" sviluppato in concomitanza alla raccolta dei dati e ai risultati della ricerca di sfondo (almeno) per adeguarsi a quanto emerge dal contesto durante l'esplorazione.

1. Scelta formativa e progetto esistenziale fra vincoli e opportunità

Il momento della scelta si conferma cruciale per la vita futura di soggetti molto giovani che si trovano a decidere del loro futuro professionale in una fase particolarmente delicata del complesso passaggio all'età adulta. E se ciò può costituire di per sé un fattore di turbamento e di inquietudine sul piano personale, ad esso si aggiungono le pesanti criticità di un momento storico caratterizzato non solo dalla difficoltà di raggiungere un riassetto complessivo e una ridefinizione efficace della formazione professionale, ma soprattutto dalla profonda incertezza delle

.....
1 Cfr in particolare.: Erlandson E.A., E.L. Harris, B.L. Skipper e S. D. Allen (1993), *Doing Naturalistic Inquiry*, op.cit.; Marshall C. e B. Rossman (1989), *Designing Qualitative Research*, Sage, Newbury Park, California; Patton M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, op. cit. Fra gli italiani ricordiamo: Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, op. cit.; Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche, III Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna; Montesperelli P., (1998), *L'intervista ermeneutica*, op. cit.

condizioni in cui versa il mercato del lavoro di fronte alle sfide della globalizzazione e alle conseguenze del protrarsi della crisi economica.

In questo contesto, è risultato perciò rilevante analizzare alcuni dei fattori che concorrono alla scelta scolastica e individuare l'effettiva possibilità delle giovani e dei giovani di progettare un futuro che si presenti quanto più possibile svincolato dal gravame di un determinismo sociale iniquo e/o da ostacoli provenienti da vincoli e condizionamenti esterni di qualsiasi tipo.

Nell'ambito di questa ricerca il processo della scelta scolastica non ha costituito il fulcro in senso stretto dell'analisi. È però autoevidente che il percorso scolastico-formativo seguito da studentesse e studenti in uscita dal sistema IeFP costituisce uno dei fattori primari in base a cui tali soggetti prefigurano il loro futuro lavorativo, la loro collocazione sociale e la loro prospettiva esistenziale. D'altra parte, proprio per evitare la trappola di facili meccanicismi, va considerato che, se i vincoli e le condizioni che possono influire sulla scelta scolastica sono distribuiti diversamente, e spesso disegualmente, tuttavia tali condizionamenti, a loro volta, non sfuggono all'impatto dei processi di trasformazione sociale e della crescente "fluidità" dell'era globale. In questo senso, può risultare significativo osservare le dinamiche che strutturano e de-strutturano anche le disegualianze e gli impedimenti a partire dai quali le giovani e i giovani si trovano ad affrontare a scuola prima, e al lavoro poi².

In letteratura, tradizionalmente, le strategie esplicative delle dinamiche della scelta scolastica e formativa si sono misurate su fronti opposti rispetto alla valenza determinante dei fattori socio-culturali. Specificamente, oggi (dagli anni '90, soprattutto) si dibatte sull'influenza determinata dal "capitale sociale" e dal "capitale culturale"³, concetti di cui ormai l'analisi sociologica risulta *embedded* per la po-

2 Secondo Ballarino G. e D. Checchi (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino, Bologna, dopo la licenza media inferiore un ragazzo che abbia almeno uno dei due genitori laureati, ha il 25% di probabilità in più di scegliere un percorso liceale rispetto al suo coetaneo che abbia i genitori diplomati. Poiché dopo le superiori, gli studenti che hanno frequentato il Liceo proseguono in percentuale molto maggiore di quelli che provengono da Istituti Tecnici o Professionali, sembra evidente che la scelta fatta in terza media, a soli 14 anni, può influire pesantemente sul percorso di vita. Può coincidere con una mancata opportunità che ha effetti oltre che sulla formazione del soggetto anche sulla crescita collettiva, sottraendo alla società potenziali intelligenze, senza considerare come tutto questo influisca sulla mobilità sociale.

3 La distinzione stessa richiederebbe approfondimenti che qui dobbiamo tralasciare, per ovvi motivi. È pur vero però che, se tracciare i confini concettuali rigidi non sempre si rivela fecondo, al tempo stesso, non può essere trascurata l'esigenza di salvaguardare un certo livello di analiticità. Riportiamo una notazione significativamente illustrativa di come talvolta possa presentarsi l'interpretazione e la pratica di questi strumenti concettuali da *Vite in bilico* di Antonella Meo, una raccolta di casi sulle capacità di fronteggiamento (*coping*) di eventi spiazzanti in situazioni

tenziale valenza non solo esplicativa, ma anche interpretativa – come si argomenterà più avanti – sia della provenienza sociale sia della traiettoria personale e della carriera lavorativa. Al capitale sociale si ricorre ormai abitualmente per indicare l'insieme delle relazioni sociali, il *net* reale, e sempre più anche virtuale, fra cui anche i legami familiari e la comunità di appartenenza, di cui dispone l'individuo. Il capitale sociale nelle differenti declinazioni, costituisce l'insieme delle relazioni e dei valori che il soggetto fa proprio sia in quanto patrimonio del gruppo sociale di riferimento, sia in quanto egli singolarmente riesce a rafforzarlo e ad approfondirne il valore. Il soggetto stesso favorisce la crescita del proprio capitale sociale fin dall'infanzia, quando cioè assimila le norme e i principi della famiglia e della società in cui essa è inserita, ampliando e scambiando le sue conoscenze e le sue relazioni. Dai diversi approcci emerge come decisiva la dinamica dello scambio (sia essa vista secondo una curvatura individualistica, sia vista secondo una curvatura collettivistica⁴) e dirimente, dunque, il grado di reciprocità che connota

.....
di vulnerabilità sociale o di marginalità: “Parliamo qui, in termini generali, di *capitale sociale*, ma... faremo riferimento a specifiche risorse relazionali che possono essere considerate componenti del capitale sociale. Oltre alla fiducia [...] parleremo per esempio di sostegno sociale, definito come l'aiuto materiale, informativo ed emotivo che è possibile scambiare nelle reti sociali... Il concetto di capitale sociale, nell'accezione in cui lo intendiamo, si compone di due dimensioni analitiche: il patrimonio di relazioni di cui dispone l'individuo, ovvero la sua rete sociale con certe caratteristiche strutturali o morfologiche (ampiezza, densità, etc.) e le capacità individuali, nel senso di Amartya Sen di fruire delle risorse relazionali ovvero di utilizzare i legami per i propri scopi. Alla luce delle caratteristiche proposte da Bauman per la modernità, l'utilizzo del termine *capitale* (sociale) mi sembra improprio alla sua natura (Solow R. M., 1999, “Notes on social capital and economic performance”, in Dasgupta P. e I. Serageldin (eds.), *Social Capital. A Multifaceted Perspective*, The World Bank, Washington DC); infatti esso fa pensare alla possibilità di un'accumulazione e quindi di una sorta di provvista che non si consumi nell'uso (Coleman J., 1994, “A Rational Choice Perspective on Economic Sociology”, in Smelser N.J. e R. Swedberg (eds.), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton University Press, Princeton pag. 175)”. Da: Meo A. (2000), *Vite in bilico. Sociologia della reazione a eventi spiazzanti*, Liguori, Napoli, pag. 31.

4 Si distingue fra approccio *individualista* e approccio *collettivista*. Il primo (cfr.: Coleman J. 1988, “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, 94; 1990, *Foundations of Social theory*, Cambridge, Harvard University Press) sottolinea la capacità dell'individuo di mettersi in relazione allo scopo utilitaristico di trarne vantaggi materiali e simbolici, creando capitale sociale a partire da una scelta razionale, che sta a garanzia del rispetto di norme e valori della società di appartenenza, tale che nel perseguire il proprio profitto il singolo tiene conto degli altri con cui deve rapportarsi, i quali, a loro volta, influenzano le sue scelte. Per questa dinamica il capitale sociale si distingue da altre forme di capitale. Per il secondo approccio, il capitale sociale deriva da relazioni non basate sull'utilità individuale ma sullo scambio reciproco del proprio patrimonio – fatto di relazioni, esperienze, significati – con quello degli altri, creando così un capitale sociale che non potrebbe essere prodotto dai singoli. Secondo Robert D. Putnam, ad esempio, il capitale sociale è “l'insieme di quegli elementi dell'organizzazione sociale – come la fiducia, le norme condivise, le reti sociali – che possono migliorare l'efficienza della società nel suo insieme, nella misura

le mutue influenze fra gli appartenenti a un gruppo sociale e fra l'individuo e il gruppo. L'influenza del capitale sociale generato dalla famiglia è senza dubbio rilevante, ma potrebbe risultare fuorviante correlare in modo rigido i comportamenti e le scelte del singolo alle relazioni sia interne (ossia la fiducia e la solidarietà fra i membri, quello che costituirebbe il "capitale sociale interno") che esterne (reti di fiducia e riconoscimento sociale della famiglia verso l'esterno ("capitale sociale esterno")⁵ al nucleo familiare. Come risulta, a nostro avviso, quanto meno improprio in questa società "liquida" associare la significatività del capitale sociale allo *status* economico e all'appartenenza di classe. Per questo, lo strumento concettuale del capitale sociale, se non inteso come un'accumulazione e quindi una sorta di rifornimento dato una volta per tutte e inesauribile, seppur connotato da una certa durevolezza, può contribuire sì a spiegare determinate scelte individuali, ma, al tempo stesso, consente di sottrarre alla rigidità unilaterale i nessi fra le molteplici variabili in gioco per restituirci la complessità dei processi.

Se il capitale sociale consiste nelle reti sociali, il capitale culturale rimanda, più direttamente, alle analisi sociologiche sull'istituzione scolastica francese condotte da Pierre Bourdieu⁶ dalla fine degli anni settanta, e viene riassunto in un *mix* di gusto, visione del mondo, *way of life*, ecc. Ai fini della nostra ricerca non risulta determinante sviluppare la nota e discussa lettura dei processi educativi come funzionali – nella loro valenza di acquisizione di capitali culturali, politici e sociali – alla riproduzione delle classi dominanti avanzata da Bourdieu, cui va comunque riconosciuto il merito di aver scardinato la tradizionale retorica sull'efficacia dell'istituzione scolastica in termini di mobilità sociale. Tuttavia, il concetto di *habitus*, introdotto dal sociologo francese, rimane un riferimento importante nella spiegazione delle modalità attraverso le quali un individuo sociale interiorizza la cultura di appartenenza. L'*habitus* è inteso da Bourdieu come un sistema di schemi percettivi, di abitudini estetiche e cognitive, di comportamenti acquisiti in determinate condizioni oggettive, che ha però la tendenza a riprodursi, anche quando tali condizioni si presentano mutate. L'*habitus* sarebbe perciò in grado di regolare le azioni e i comportamenti secondo le attese della classe sociale di appartenenza. In questo senso, per quanto tale *habitus* non sia concepito da Bourdieu nei termini di un destino ineluttabile, bensì piuttosto come l'inconscio collettivo

in cui facilitano l'azione coordinata degli individui" (Putnam R.D., 1993, *La tradizione civica delle regioni italiane*, Mondadori, Milano, pag. 169).

⁵ Per questa distinzione si veda Donati P. (1989), *Lineamenti di sociologia della famiglia*, Franco-Angeli, Milano.

⁶ Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Les éditions de minuit, Paris; trad. it: (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna.

della classe sociale che non ne è consapevole, il concetto finisce col porsi sul crinale di un certo determinismo, donde le perplessità e le obiezioni.

Tenendo ferma la rilevanza dello spazio sociale – o “spazio degli stili di vita”⁷ –, una possibile uscita dall’*impasse* può essere individuata nell’elaborazione della teoria delle *life chances* come “combinazione di diritti civili e opportunità di benessere” di Ralf Dahrendorf⁸. Nelle società moderne, secondo il sociologo tedesco, ci si trova nella necessità di affrontare compiti di ordine diverso e non sempre conciliabili. Ad esempio, quanto a diritti civili, l’uguaglianza davanti alla legge e la soppressione dei privilegi. Ma questa uguaglianza di base non basta nelle società evolute dove è necessario assicurare “diritti civili di carattere sociale, cioè di un livello di benessere, al di sotto del quale nessuno deve poter cadere. [...] le società moderne devono trovare mezzi e strade per garantire ai loro membri uno *standard* di vita soddisfacente”⁹. È proprio nel prospettare tale convergenza di diritti soggettivi ed oggettivi, in una dimensione sia formale che materiale, in cui le garanzie giuridico-istituzionali si sostanziano come “uguaglianza di opportunità” che si fonda la teoria delle *chances* di vita. “La particolare combinazione di opzioni e legami, di possibilità di scelta e di vincoli di cui sono costituite le *chances* di vita è ciò che ci consente di valutare il senso della storia. Ciò che è decisivo naturalmente non è questa combinazione, ma il fatto che possano esistere *chances* di vita nuove in senso stretto (...). Se questo genere di considerazioni significa qualcosa, la conseguenza almeno è che si rende possibile un senso della storia. Esso consisterebbe proprio nel creare più *chances* di vita per più uomini”¹⁰. Diritti civili e opportunità di partecipazione politica si concretizzano solo in conseguenza della creazione e assicurazione di uno *status* sociale ed economico che metta i soggetti nelle condizioni di trarre giovamento da quanto prescrivono leggi evolute e istituzioni democratiche. “A poco a poco, l’idea della cittadinanza è stata dotata di sostanza. Da essere una quantità formale di diritti la cittadinanza è diventata uno *status*, di cui fanno parte, oltre al diritto elettorale, un reddito decoroso e il diritto a condurre una vita civile, anche quando si è ammalati o vecchi o disoccupati”¹¹. Altrettanto significativo si dimostra l’approccio delle *capabilities* (capacitazioni), definite dall’economista Amartya Sen¹² come “la possibilità di funzionamenti,

7 Bourdieu P. (2001), *La distinzione*, op. cit. pagg. 173 e sgg.

8 Dahrendorf R. (1993), *Per un nuovo liberalismo*, Laterza, Roma-Bari, pag. 182.

9 Ibid., pag. 101.

10 Dahrendorf R. (1995), *La libertà che cambia*, Laterza, Roma-Bari, pagg. 16-17.

11 Ibid., pag. 124.

12 Sen A.K. (1992), *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna, pagg. 63-64.

composti di stati di essere e di fare... I funzionamenti rilevanti possono variare da cose elementari come essere adeguatamente nutriti, essere in buona salute, etc., ad acquisizioni più complesse come essere felice, avere rispetto di sé, prendere parte alla vita della comunità”. Tali possibilità o risorse (materiali, relazionali, di accesso) sono però insufficienti se non congiunte alla capacità di funzionare che “rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti, e riflette la libertà dell’individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro”¹³.

A. Sen intende dunque le *capabilities* come il reticolo delle risorse relazionali a disposizione del soggetto, in stretta connessione con le capacità di fruirne e la competenza, quindi, di impiegarlo, configurando una sintesi di aspetti materiali e immateriali nella relazione tra individuo e contesto.

A sua volta, ha approfondito il concetto la filosofa Martha Nussbaum sottolineando la priorità delle capacità rispetto ai diritti. “Sul rapporto tra diritti e capacità siamo in moderato disaccordo [con A. Sen, ndr], per via di un più ampio dissenso che non è pertinente a questo progetto. Sen, che difende una complessa forma di consequenzialismo non utilitaristico, ha criticato il punto di vista secondo cui i diritti dovrebbero essere intesi come fonte di costrizioni collaterali. Io sostengo una diversa versione di quel punto di vista, mettendo le capacità centrali al posto dei diritti: non si possono violare le capacità centrali per perseguire altri tipi di vantaggi sociali”¹⁴.

In questo senso le capacità vengono ulteriormente “umanizzate” e piuttosto che funzionamenti costituiscono quello che le persone possono essere messe in grado di fare, perciò stanno a fondamento dei diritti. La filosofa, infatti, sostiene che “il miglior approccio a questa idea di minimo sociale fondamentale è fornito da un atteggiamento che si concentra sulle capacità umane, vale a dire su ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l’idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano”¹⁵.

A confermare la rilevanza del dibattito è sufficiente la diversità della matrice disciplinare (dalla sociologia, all’economia, alla filosofia) di queste formulazioni, accomunabili se non altro per lo sforzo metodologico di fronte alla multidimensionalità delle strutturazioni e de-strutturazioni sociali, e per aver contribuito a raffinare l’analisi intorno allo statuto problematico, in certa misura imprevedibile e sicuramente non scontato, che caratterizza vincoli e opportunità, diseguaglianze e differenze interpretando criticamente le complesse dinamiche che ne derivano.

13 Ibid.

14 Nussbaum M. (2002), *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, il Mulino, Bologna, pag. 29.

15 Ibid., pag. 19.

Tornando alla ricerca, la questione di fondo su cui ci si è interrogati, osservando studentesse e studenti del sistema IeFP, sorge propriamente dalla considerazione che la coincidenza fra capitale sociale e capitale culturale, in base alla quale tanto più sono consistenti le risorse del capitale culturale di un soggetto tanto più egli sarebbe forte socialmente, si rivela un meccanismo di spiegazione sempre più fuori squadra rispetto alle mobilitazioni e trasmutazioni ininterrotte dei valori sociali e dei significati e simboli culturali. Il limite di tale equazione deriva dal presupposto che i movimenti e le tendenze sociali siano regolati da un'indubbia omogeneità e da una confortante continuità. Per contro, sembra profilarsi invece un'incessante frantumazione dei percorsi di vita individuale che attraversano contesti sociali decostruiti e irriconoscibili. Il continuo crearsi, esaurirsi e rigenerarsi di identità e di relazioni proprio della post-modernità *liquida*, si manifesta come "il disfacimento e la decomposizione dei legami umani, delle comunità e delle unioni [...] che tendono a essere considerati e trattati come cose da essere consumate, non prodotte; sono soggetti agli stessi criteri di valutazione di tutti gli altri oggetti di consumo"¹⁶. E a tale frenesia di consumo dei legami non sempre corrisponde nella società contemporanea l'adeguata ricostruzione di relazioni, la cui carenza e transitorietà alimenta il rischio di corrodere risorse che provengono dal passato senza avere le possibilità e le capacità di reintegrarle¹⁷.

La contaminazione e la trasfigurazione delle situazioni di partenza, producendo effetti inaspettati e soluzioni impreviste possono però rendere assolutamente ambigue e reversibili tanto le limitazioni vincolanti quanto le opportunità favorevoli. In questo senso, la *liquidità* postmoderna, con l'angosciante incertezza e la vischiosa precarietà di cui è connotata, si può rivelare, in mancanza di alternative, come il punto d'Archimede da cui affrontare il mondo globale e la cultura omologata, cui comunque non ci si può sottrarre, facendo però emergere anche la potenzialità delle deviazioni, lo spessore delle divergenze e la temporaneità delle congiunture svantaggiate.

Ne consegue che le situazioni da analizzare, anche entro ambiti recintati e definiti, sono così diversificate da richiedere strumenti sempre più mirati e, al tempo stesso, letture sempre più flessibili rispetto agli snodi esistenziali in cui si gioca, come nel nostro caso, il futuro di ragazze e ragazzi. A loro, infatti, l'intreccio

16 Bauman Z. (2002a), *Modernità liquida*, Laterza, Bari, pag. 190. Fra le importanti e note analisi di Baumann ricordiamo anche: (2001), *La globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari e (2002b), *Il disagio della postmodernità*, op. cit.

17 Oltre a Baumann, si vedano anche Bagnasco A. (2003), *Società fuori squadra*, il Mulino, Bologna e Sennett R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.

tra condizionamenti socio-cultural-ambientali e intenzioni e azioni può rivelarsi tanto una trama ordinata e propizia quanto un groviglio intricato e avviluppante. Lo sforzo sta perciò nell'osservare, in questo segmento, la progettualità e le attese, la capacità o meno di raccordare le reti relazionali con le opportunità formative e culturali, senza voler decretare esiti o vaticinare previsioni. Gli sviluppi della mobilità sociale sono oggi a tal punto fluidi e imprevedibili, che, proprio per questo, l'elasticità di approcci come quello delle *life chances* o delle *capabilities* si presentano al momento come le lenti più limpide attraverso cui indagare il versante del contesto socioculturale di riferimento e le variabili individuali.

Per questa ragione, con il questionario distribuito a studentesse e a studenti, si è cercato di rilevare quello che indicativamente rappresenta il capitale sociale e culturale, anche attraverso le domande sulle figure adulte, sulle abitudini e sugli stili di comportamento ricorrenti di fronte all'offerta culturale, sulle opinioni e sugli atteggiamenti rispetto al senso comune e alle convinzioni più diffuse. Sempre tenendo presente il limite che tutto quanto rilevato da questionari e da interviste rimanda a qualcosa di ben diverso da un'ipotetica realtà oggettiva, ma si mantiene sostanzialmente nella sfera percettiva e autopercettiva dei soggetti coinvolti nell'indagine e che rimangono costitutivamente problematici tanto lo statuto di "verità" delle informazioni rilevate, quanto la corrispondenza fra parole, fatti e opinioni.¹⁸

2. Traiettorie identitarie

Come dice Z. Bauman, oggi, per il soggetto esposto all'incertezza e all'indeterminatezza di un mondo comunque ambiguo e sempre meno in ordine, la più rilevante trasformazione può essere individuata nella spinta all'individualizzazione che espone il singolo al rischio e alla provvisorietà in modo inedito. In questo scenario i modelli di riferimento per le generazioni in via di costruzione si presentano come "malleabili in una misura mai sperimentata o finanche immaginata dalle generazioni passate, ma al pari di tutti i fluidi non conservano mai a lungo la propria forma"¹⁹.

18 Cfr. Marradi A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, op. cit., in particolare Cap. 2, "Il problema della conoscenza: il rapporto fra realtà, pensiero e linguaggio; Nigris D. (2001), "Strategie di intervista e logiche della classificazione. Il problema delle categorie cognitive dell'azione", *Sociologia e ricerca sociale*, XXII, 64, pp. 152-167; Id. (2003), *Standard e non-standard nella ricerca sociale. Riflessioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano.

19 Bauman Z. (2002a), *Modernità liquida*, op. cit., pag. XIII.

L'identità non è un bene ereditario che il singolo può ricevere dalla propria appartenenza, né è definibile, sicuramente non più, in base a ruoli sociali o a percorsi professionali. Piuttosto si danno sovrapposizioni non sempre convergenti, e comunque discontinue, fra ruoli e identità, in un costante rimodularsi e ridefinirsi che è sempre e comunque anche un riadattarsi. Ad esempio, se si fa attenzione, il disfacimento della tradizionale linea di confine tra la metà del cielo femminile e la metà del cielo maschile è forse l'ambito rispetto al quale risulta sempre più vano mantenere caratterizzazioni di capacità, di competenze e di orientamenti. Per dirla con Antony Giddens "è passata l'epoca in cui bastava dire "Io sono un uomo e gli uomini sono fatti così..." non c'è motivo di discuterne oltre."²⁰

Per contro, il processo in atto di un'estrema individualizzazione delle biografie personali richiede in modo sempre più pressante abilità e tempismo nella costruzione-ricostruzione attiva della propria vita; il sé non è un *a priori*, tantomeno il trascendentale, ma l'obiettivo (talvolta, forse per lo più, chimerico) di chi sia quantomeno nelle condizioni di formulare un "progetto riflessivo"²¹. La sfida, cui nessuno può sottrarsi, sta nel rispondere a una richiesta reiterata e pressante di modellare la propria identità, il proprio "progetto di vita", a fronte della crescente sottrazione di punti di riferimento e di sostegni strutturali e oggettivi. Plasmare la propria identità (o piuttosto le proprie identità) finisce per ridursi a quella che Ulrich Beck definisce "la tendenza alla generale affermazione di forme e di condizioni di vita individualizzate, che costringono le persone, pur di sopravvivere, a fare di se stesse l'elemento portante della progettazione e della conduzione della loro vita"²².

In merito a questo, l'obiettivo che ci siamo posti rispetto alle ragazze e ai ragazzi del sistema IeFP, consiste nel far emergere la disposizione attiva nel prefigurare il corso di vita secondo le attitudini di cui essi si considerano portatori. E, conseguentemente, nel riuscire a rilevare eventuali situazioni di scacco o di difficoltà incontrate nel sentirsi chiamati a responsabilità di fronte a sé stessi in un contesto dove le molteplici opzioni offerte possono anche essere vissute non come una tastiera di opportunità fruibili, ma come una pericolosa esposizione a incognite e a stati di insicurezza.

20 Giddens A. (1999), "La vita in un ordine sociale post tradizionale", in Beck U., A. Giddens e S. Lash (a cura di), *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste, pag. 106.

21 Cfr. Giddens A. (2001), *Identità e società moderna*, Ipermedium Libri, Caserta.

22 Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, pag. 38.

Lo strumento dell'intervista semistrutturata, riservato in questo caso alle ragazze, è stato l'unico praticabile, dati i vincoli imposti dalla ricerca, per far affiorare dichiarazioni, intenzioni, convinzioni, anche attraverso la formulazione non necessariamente esplicita di disagi o di bisogni. Si è cercato di utilizzarlo, con tutti i limiti esplicitati nel Capitolo 4, nel tentativo di portare in superficie alcune delle credenze su di sé e sulla propria condizione che possono influire sulla costruzione delle soggettività e sull'elaborazione di una "teoria di se stessi", come strumenti di approccio all'esistenza e al futuro.

Da quanto rilevato, come si è visto con l'analisi del questionario (quindi anche per i maschi) e dall'accordo generalizzato nel riconoscere l'importanza dell'aspetto fisico attraente, il progetto identitario sembra piuttosto appiattito sull'oggi, sul "come sono", che corrisponde a "come appaio", in un interminabile presente in cui la dimensione individuale assume rilievo soprattutto entro i confini della propria immagine corporea. Un'immagine in cui, anziché essere liberato²³ attraverso la riappropriazione del corpo – ossia attraverso quella responsabilizzazione nei confronti del corpo senza il quale non si vive, non si sta al mondo, non si entra in relazione e non si muore –, il sé non solo si presenta quasi schiacciato dal soma ma rischia anche di trovarsi soffocato nell'oggi. In questo senso, non un primato del corpo, ma la tirannia di un'immagine del corpo che esaurisce e imprigiona l'immagine di sé. Il corpo così inteso non sembra proiettarsi fuori di sé, verso il mondo e verso gli altri, se non in una valenza attrattiva e finalizzata a sedurre – condurre a sé – in direzione contraria, almeno in parte. È la fisicità che ci mette al mondo proprio perché è il corpo a consentire l'azione e la relazione con gli altri, anche in quanto il corpo è lo strumento con cui condurre l'altro a sé, ma in una relazione mutua, in cui i corpi e gli eventi si incontrano andando oltre se stessi. Poiché l'accordo fra ragazze e ragazzi rispetto all'importanza dell'essere attraente si è rivelato così compatto, è inevitabile chiedersi se "questa" immagine/ideale di un corpo che attira a sé possa bloccare proprio l'immaginazione del

.....
23 Difficile rintracciare, oggi, nel dilagante culto del corpo un'energia "eversiva", una critica del "sacro", come emancipazione dalla spiritualità astratta e distante, vi si riconosce invece una vera e propria sacralizzazione del corpo. "Il culto del corpo non è più in contraddizione con quello dell'anima: semplicemente gli succede ereditando così la sua funzione ideologica. [...] conviene non lasciarsi fuorviare dall'autonomia assoluta tra il sacro e il profano e non interpretare come una secolarizzazione quella che è una metamorfosi del sacro" (Baudrillard J., 1970, *La société de consommation*, Denoël, Paris; trad. it. *La società dei consumi*, il Mulino, Bologna, p.158).

futuro intrattenendosi su un presente corporeo²⁴. Molto si è detto e si dice su un corpo sacralizzato che, da tempo, nella società dei consumi, sta ad occupare l'area in cui si realizza la propria identità: questo il contenuto di un imperativo sociale cui l'adolescente, come l'adulto, sembra non sottrarsi. Dietro questo culto diffuso vi sono comunque le storie di ognuno e non porta lontano cancellare sbrigativamente i singoli disagi, affetti, dolori ed emozioni, per guadagnare una generalizzazione o emettere verdetti. È piuttosto sugli effetti, che occorre interrogarsi, sulle conseguenze, personali e sociali, di un approccio alla propria identità e alla costruzione di sé che si presenta entro questi schemi.

Di questa sorta di consacrazione (/prigionia) del corpo come spazio che assorbe l'identità, potrebbe rappresentare un corollario l'individualizzazione enfatizzata, notata anche nelle interviste, quasi in opposizione all'appartenenza e il primato del privato sulla partecipazione, sulla condivisione. Sembra rientrare in questa dinamica la distanza notata in molte affermazioni delle ragazze, come nel loro silenzio, nel loro *non* dire di sé e dei propri sogni. In questo *non* raccontarsi, il senso di sé – peraltro a rischio evaporazione in una società tanto liquida – potrebbe aver difficoltà a trovare ancoraggi interiori (temporali) abbastanza forti e involgersi entro le barriere spaziali di un corpo-icona.

Ma questo è solo quel che abbiamo potuto vedere e sentire. Dietro quei corpi e dietro quei volti, vogliamo *immaginare* traiettorie di identità in movimento e ci piace avvertire *narrazioni* taciute.

3. Genere e differenza sessuale

Un'importante precisazione, si impone rispetto alla scelta di osservare con particolare attenzione, ma non esclusivamente, la popolazione femminile e di descriverne le caratteristiche attraverso strumenti di rilevazione – *focus group*, questionari e interviste – costruiti nel corso dell'indagine. Inevitabilmente, quando nella ricerca sociale si maneggiano il concetto di genere e quello di differenza, può risultare immediata l'associazione dell'oggetto dell'analisi con la prospettiva o con il paradigma teorico di riferimento. In questo senso, risulta perciò doveroso interrogarsi sulla collocazione della presente ricerca e la domanda può essere espressa in questi termini: si tratta di uno “studio di genere”? Ossia, il rapporto di ricerca presentato

24 Su questo punto rimandiamo alle considerazioni sviluppate recentemente da Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, in particolare pagg. 111-134.

intende collocarsi nella tradizione ormai consolidata e articolata dei *women's e gender studies (gender theories)*? O fa capo al pensiero della differenza e alla teoria della differenza sessuale? Riteniamo importante esplicitare questo aspetto, non tanto per guadagnare facili etichette o esibire ascendenze teoriche, quanto per risolvere possibili ambivalenze. Le sovrapposizioni, a nostro avviso, non chiariscono e possono altresì fuorviare la recezione dei risultati stessi dell'analisi. Per questa ragione, preferiamo chiarire che, pur dovendo molto (cfr. bibliografia) sia al filone degli studi di genere di matrice anglosassone, sia a quello ad esso tradizionalmente contrapposto che fa capo al pensiero della differenza, di origine francese, non rivendichiamo alcuna appartenenza teorica. Ci limitiamo a richiamare sommarariamente i termini del dibattito²⁵, al solo scopo di ricordare quanto possa risultare complesso utilizzare concetti come quello di genere e quello di differenza sessuale. Le articolate implicazioni che sorreggono il dibattito escludono, purtroppo, un

.....
25 A rigore, si dovrebbe distinguere anche fra *women's studies*, che parlano il linguaggio di un femminismo militante, e *gender studies*, legittimati dal sapere accademico, in nome della maggior "scientificità" di una ricerca orientata più genericamente alla costruzione sociale del *gender* (fino ai più recenti studi *post-gender*, che si interrogano su una soggettività che va là di là dei generi). Di fatto, la permeabilità e l'ibridazione fra i primi e i secondi rende la distinzione piuttosto oziosa. In ogni caso, la contrapposizione più macroscopica, ma non meno astratta, è quella fra, da un lato, le teoriche francesi della differenza – che rivendicano la necessità di ridefinire il soggetto femminile femminista – e, dall'altro, le teoriche anglo-americane del *gender* – che vedono invece il femminile e la differenza sessuale come una riproposta della metafisica dell'"eterno femminile" e quindi come un'assurdità essenzialistica, cui preferiscono opporre una nuova androginia. Tale contrapposizione è stata letta come un dibattito che "si è bloccato negli anni Ottanta in una polemica tutto sommato sterile tra opposti paradigmi culturali e teorici che partono da diversi assunti riguardo alla pratica politica", come osserva Rosi Braidotti (2002) in *Nuovi soggetti nomadi. Transizioni e identità post-nazionaliste*, Sossella Ed., Roma, pag. 96). La disputa è sfociata in due forme opposte di riduzionismo: "da una parte [teoria della differenza o movimento della *écriture féminine*] una forma di idealismo che riduce tutto al testuale e dall'altra [*gender theories*] una forma di materialismo che riduce tutto al sociale" (Ibid. pag. 100). Sembra di poter dire che si tratta di indirizzi di pensiero difficilmente inquadrabili in un insieme di teorie organiche o in riflessioni sistematiche. Queste elaborazioni teoriche sono piuttosto il luogo in cui si incontrano le posizioni più diverse, più contraddittorie e spurie, in cui confluiscono tanto gli interrogativi filosofici, le discussioni e i dibattiti "permanenti" e, che le strategie di lotta. Un luogo, cioè, caratterizzato da una vitalità che non può essere facilmente etichettata entro schemi precostituiti. È preferibile pensare a un sapere composito, concreto e perciò "contaminato" e contaminante. Inoltre, dagli anni Novanta, la comparsa del pensiero femminista italiano, di quello australiano e di quello olandese ..., ha contribuito al superamento dell'"opposizione binaria" (Ibid., pag. 97) fra il filone anglo-americano e quello francese. Senza considerare che, da un lato, la *queer theory*, pur con esiti e vicissitudini "paradossali", oltrepassa le *gender theories*; così come, dall'altro lato, il pensiero della differenza che ha sempre dovuto misurarsi con la criticità connotata alla storia tutta europea del concetto di "differenza" come diversità svaloriata e divisione/esclusione, oggi più che mai, all'epoca della globalizzazione del terzo millennio, deve mediare con le "altre" differenze di razza, etnia, classe sociale, età, preferenza sessuale, che distinguono le donne, in considerazione del femminismo post-coloniale. Si veda anche nota successiva .

approfondimento in questa sede e ci pongono di fronte alla necessità di avvertire che, preso atto della fioritura di studi in questo ambito, l'utilizzo che qui è stato fatto del concetto genere o di quello di differenza sessuale non rimanda alla preferenza per l'una o per l'altra delle posizioni ricordate.

In questa sede, e coerentemente con l'economia della ricerca, ci atteniamo a una tendenza ormai consolidata, secondo cui soprattutto il concetto di genere, come dice Francesca Sartori, "è utilizzato quale fattore esplicativo nell'ambito degli studi specifici ma sempre più viene considerato una variabile essenziale, dotata di un forte valore euristico [...] che si pone trasversalmente ai fenomeni sociali"²⁶. Risulta oggi inevitabile, oltre che metodologicamente corretto, leggere i mutamenti sociali ed economici attraverso la variabile genere²⁷, da intendersi in questo senso come un concetto "istituzionalizzato", come una categoria per l'analisi.

Ovviamente, tale istituzionalizzazione è l'esito di un processo teorico e politico in cui si sono elaborati i concetti di genere, di differenza e di differenza di genere proprio a partire dagli approcci di matrice emancipazionista e femminista. Ed è a questo travaglio del pensiero femminista che va riconosciuto il diffondersi di un'abitudine

.....
26 Sartori F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, il Mulino, Bologna, pag. 9. Si veda anche Agnoli M.S. (2000), "Verso una procedura di costruzione del dato *gender-sensitive*. Il caso dei sondaggi", in *Sociologia e ricerca sociale*, n. 62 (2). Senza considerare, come osserva R. Braidotti, che "la nozione di *gender* è legata alla peculiarità della lingua inglese, priva o quasi di importanza all'interno delle tradizioni teoriche delle lingue romanze. In quanto tale, essa non ha trovato grande risonanza nei movimenti femministi francesi, spagnoli o italiani. [...] Il che significa che uno dei pilastri della teoria femminista anglofona, la distinzione sesso/genere, è priva di senso sia epistemologico sia politico in molti contesti non-anglofoni dell'Europa occidentale, dove invece vengono correntemente utilizzate le nozioni di "sessualità" e "differenza sessuale". Si sono versati fiumi di inchiostro pro e contro le teorie della differenza sessuale, senza che però si sia fatto lo sforzo di verificare e situare le discussioni all'interno dei rispettivi contesti culturali. E neppure si è prestata sufficiente attenzione alle sfumature nazionalistiche che serpeggiano nella contrapposizione tra il dibattito intorno alla differenza sessuale e quello sulle teorie del *gender*" (Braidotti R., 2002, *Nuovi soggetti nomadi*, op. cit., pag. 97).

27 Anche rispetto a questo le posizioni presentano molteplici sfumature. Ad esempio, Joan Scott in un articolo del 1987 ("Il genere: un'utile categoria di analisi storica", *Rivista di storia contemporanea*, n. 4), si chiedeva se per le donne sia conveniente parlare e pensare in termini di differenza femminile. Se le relazioni umane e sociali sono legittimate a partire dalle differenze fisiche, la storia dei processi culturali deve assumere "uomo" e "donna" come categorie vuote, cui pur non corrispondendo un referente "naturale" negano alternative e possibilità differenti. In effetti, spesso rimangono impliciti proprio lo spessore teoretico e la portata politica delle questioni legate al sesso e al genere (materialità del corpo, concettualizzazione delle differenze) che, riproponendo la indefinibilità dei confini fra natura e cultura, ha portato a leggere proprio natura e cultura come relazioni di potere (cfr. Butler J., 1996, *Corpi che contano* [*Bodies that Matter*], Feltrinelli, Milano): poiché la materia non può essere assunta quale dato irriducibile, ma è invece storicizzabile, il nesso tra materialità (*scil.* natura) e significazione (*scil.* formal/concetto/cultura) dei corpi si presenta come indissolubile. Da ciò l'indefinibilità e l'inseparabilità di natura e cultura, utilizzate per replicare e perpetuare una logica oppositiva ed escludente su cui si incardinano le ingiustizie legate al sesso o al genere.

ormai obbligata di analizzare la società nel suo complesso in base alle discriminanti di genere e sessuali. Si potrebbe anzi aggiungere che proprio all'effetto di tale concettualizzazione è dovuta anche la crescente attenzione alle differenze, così come il confronto con le molteplici logiche delle differenze culturali, linguistiche, religiose, per età, etc. in un'epoca di crescente frammentazione sociale che mette in luce l'inadeguatezza di una logica tutta imperniata sull'identità seriale e neutra dell'individuo occidentale (dove la neutralità è solo apparente, poiché l'individuo in questione corrisponde al maschio, bianco, abile, preferibilmente cattolico o protestante, ecc.).

L'uso del concetto di genere, e affini, è dunque tecnicamente assodato nella ricerca sociale, a prescindere dalle connotazioni. Nondimeno, come si accennato, il percorso dei concetti di differenza sessuale e di genere è tutt'altro che concluso e, stante le problematichità sollevate dal dibattito attuale, il significato e i referenti di tali concetti sono tutt'altro che univoci. Oltre a costituire oggetto di studio sociologico²⁸, il concetto di genere in particolare rappresenta un elemento centrale del dibattito fra le diverse anime del femminismo. Inteso quale effetto dissimulato di un ordine sociale e culturale imperniato sul dominio maschile, è stato anche sottoposto a critiche serrate e, fin dagli anni '90, la sua decostruzione ha impegnato alcune teoriche, come Judith Butler²⁹, in ricercate elaborazioni. Attraverso il concetto di genere è stata messa in discussione, prima che l'idea della peculiarità del femminile, l'idea di identità come una nozione statica e retrospettiva: *l'essere*, come ciò che siamo già stati, contrapposto al *divenire*, come proiezione, desiderio e movimento. Secondo questa prospettiva, l'identità di genere, quale coincidenza biologicamente data di genere e sesso, produrrebbe una chiusura identitaria ed esprimerebbe una posizione di conservazione del potere. Inoltre, sempre secondo queste posizioni, tale fissità mostrerebbe oggi il suo limite: sfumati i confini del corpo (estesi e rimodellati dalla tecnologia) e saltate le opposizioni binarie su cui si è strutturato il pensiero occidentale (natura/cultura, organico/tecnologico, maschio/femmina), il corpo è denaturalizzato e finisce col rappresentare il campo sul quale si vanno a scrivere codici culturali in trasformazione. Perciò, stando a quest'ottica, l'identità di genere non sarebbe un destino imposto dalla biologia e riconducibile a una chimerica identità sessuale, ma si costituirebbe in modo per-

28 Cfr. Saraceno C. e S. Piccone Stella (1996) (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna

29 Butler J. (2006), *La disfatta del genere, (Undoing Gender)* Meltemi, Roma. Non possiamo dimenticare le cosiddette identità *queer*. Cfr: de Lauretis T. (1991), "Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction", in *Differences*, n. 3; *Soggetti Eccentrici*, (1999), Feltrinelli, Milano, Si vedano anche Touraine A. (2009), *Il mondo è delle donne*, Il saggiaatore, Milano, pagg. 19 e sgg. e pagg. 66 e sgg.; Varikas E. (2009), *Il sesso e il genere*, Edizioni Alegre, Roma.

formativo. Butler, propriamente, introduce l'idea che la concezione socialmente acquisita del genere e della norma eterosessuale "si va disfacendo" (*becoming un-doing*). Un linguaggio di rottura, senza dubbio. Tanto che l'impegno de-costruttivo potrebbe far dimenticare che il confronto-scontro con la costruzione del genere è la radice stessa del problema e ha accompagnato anche le generazioni precedenti, se Simone de Beauvoir, nel 1949, in un testo non meno "maledetto" sentenziava che "donna non si nasce, si diventa"³⁰. Proprio perché la portata di queste posizioni, anche diversissime, è squisitamente filosofica, come tale, ha prodotto e produce effetti tangibili sull'elaborazione dell'identità, della soggettività, della sessualità, della corporeità e dell'universo femminile. In una parola, sulla vita delle donne. Anche se, il materiale che è stato possibile raccogliere in quest'indagine, sembra indicare che alle giovani ragazze quasi non ne arrivi l'eco. Da questi pochi cenni, si può intravedere la densità del dibattito³¹ e, abbiamo voluto precisare che il nostro utilizzo è legato a esigenze euristiche ed operative, proprio per non scalfire lo spessore delle questioni implicate da tali concetti.

4. Le provenienze

Ritornando alle variabili utilizzate in questa indagine, quella relativa alla *nazionalità* costituisce un sensore a più valenze. È stato deliberatamente evitato l'impiego del termine "etnia", che può produrre un effetto discriminatorio, come avvertono da tempo i sociologi dell'immigrazione³². Così come, almeno da *La doppia assenza* di A. Sayad³³, il concetto di "integrazione" non può essere utilizzato con leggerezza. Come è risaputo, da tempo è stato messo in discussione il cosiddetto assimilazionismo (o integrazioneismo) che intende l'integrazione come il dovere dello "straniero" di adeguarsi alla cultura e alle consuetudini sociali del paese d'arrivo, fondato sull'astrazione di società contraddistinte da una cultura monolitica e condivisa. L'alternativa opposta della pluriappartenenza presenta comun-

.....
 30 Cfr. de Beauvoir S. (1949), *Le Deuxième Sexe*, Gallimard, Parigi.

31 Un'acuta ricostruzione "geofilosofica" del laboratorio teorico in cui si sono impegnate le filosofe europee e statunitensi che hanno ingaggiato un confronto serrato con la "gerarchia ontologica" del pensiero occidentale si trova in Cavarero A. (2001), "Il pensiero femminista. Un approccio teoretico", in Cavarero A. e F. Restaino, *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano; pp.78-115; nel dicembre 2007, un numero monografico della rivista inglese *Feminist Review* è stato dedicato agli Italian Feminisms.

32Si vedano ad esempio: Colombo E. (1999), *Rappresentazioni dell'altro. Lo straniero nella riflessione sociale occidentale*, Guerini, Milano; Dal Lago A. (2004), *Non-persone*, Feltrinelli, Milano; Habermas J. e C. Taylor (1998), *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano.

33 Sayad A. (2002), *La doppia assenza*, Raffaello Cortina, Milano, cfr. in particolare, pagg. 287-297.

que delle criticità come il rischio di un'ipostatizzazione³⁴ delle differenze che può facilmente produrre segregazione e ghettizzazione. Come osserva Elena Besozzi, che esamina i diversi modelli di acculturazione, "la prospettiva che si apre va nella direzione di una concezione dialogica e negoziale dell'incontro tra soggetti immigrati e autoctoni, con un intenso processo di confronto e di scambio"³⁵.

Oggi, il fenomeno dell'immigrazione anche in Italia va assumendo caratteristiche di tipo familiare, nel senso che agli immigrati come singoli soggetti in cerca di occupazione si uniscono in misura crescente le coppie coniugate e con figli. Anche per questo, negli ultimi anni si sta registrando a livello di studenti stranieri iscritti nelle scuole secondarie di secondo grado un importante aumento³⁶ visibile soprattutto nelle scuole del sistema IeFP (si veda Tabella 2.5, Cap. 2). Tuttavia, la presenza sempre più significativa di minori stranieri rappresenta oggi una realtà estremamente diversificata, rispetto alla quale le difficoltà di approccio sono accentuate da una tendenza molto diffusa a utilizzare un unico e unificante sguardo che non riesce a dar ragione della effettiva eterogeneità delle situazioni. Il problema relativo ai minori stranieri è ben descritto da Rita Bertozzi, "se giuridicamente queste persone vengono identificate con un'unica categoria, nella realtà essi hanno vissuti e storie molto differenti: minori che arrivano illegalmente in Italia per motivi lavorativi e con progetti spesso condivisi dalla famiglia, minori sfruttati da organizzazioni criminali, minori che giungono in Italia per ricongiungersi con i propri genitori che non hanno però i requisiti per avviare un ricongiungimento regolare, minori erranti già nei paesi di origine, minori richiedenti asilo o per i quali sono previste misure di protezione temporanea per motivi umanitari."³⁷

Il livellamento di queste situazioni rappresenta un limite che si costituisce come schema percettivo e interpretativo dell'*altro*, in grado di rassicurare intorno a una presunta compattezza dell'*alterità*. Un filtro cognitivo che si presenta comodo e quindi non facilmente superabile, nonostante da tempo antropologi ed etnologi cerchino di contrastare la propensione diffusa ad essenzializzare la cultura e a semplificare le differenze rendendole entità monolitiche e immutabili col risultato di reificare quella che è, invece, la natura processuale e incrementale dei

34 Si veda a questo proposito Ambrosini M. (2008), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, il Mulino, Bologna, pagg. 194-195

35 Besozzi E., M. Colombo e M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano, pag. 22. Si veda anche Benhaibib S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale: eguaglianza e diversità nell'era globale*, il Mulino, Bologna.

36 Cfr. Besozzi E., M. Colombo e M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, op. cit.

37 Cfr. Bertozzi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati: pratiche e modelli locali in Italia*, FrancoAngeli, Milano.

fenomeni sociali. Risulta infatti sempre più urgente riuscire a individuare gli andamenti e i caratteri che in differenti condizioni può assumere la distribuzione di modelli, stili di comportamento, *ethos* culturali. In particolare, l'aumento dei minori stranieri ricongiunti o nati in Italia da genitori di diversa provenienza pone l'intero sistema educativo di fronte al problema di attrezzarsi di strumenti per un approccio interculturale che consentano lo scambio e l'arricchimento. Avvicinare il composito universo dei minori stranieri in formazione, come per gli adolescenti in genere, comporta accordare alla loro visione del futuro tutte le potenzialità di una prefigurazione del futuro del paese. Non va inoltre trascurato che essi rappresentano un'*alterità* con la quale le studentesse e gli studenti italiani hanno l'opportunità di confrontarsi nei momenti cruciali dell'infanzia e dell'adolescenza. In una nazione di recente immigrazione come l'Italia, questa possibilità di apprendere e di formarsi condividendo quotidianamente culture e tradizioni altre si dà oggi per la prima volta.

La ricchezza di esperienze, opinioni, stili di vita, comportamenti, gestualità che vengono da lontano di cui possono disporre attualmente le ragazze e i ragazzi italiani non sempre però è immediatamente rispecchiata nei vissuti di inserimento che i minori stranieri si trovano ad affrontare. Restando all'esperienza scolastica, per le ragazze e i ragazzi di altra nazionalità o di seconda generazione³⁸, le comuni ansie di riuscita e di successo si caricano di un'ulteriore sfida rispetto alla capacità personale di inserimento nel paese ospitante, con l'amplificazione dei problemi legati alla socializzazione e all'accettazione di sé che affliggono normalmente l'adolescenza. Per la popolazione straniera in questa fascia d'età, le istituzioni scolastiche e i servizi educativi rappresentano il punto di riferimento principale per fare fronte alle istanze specifiche e ai disagi che spesso accompagnano l'inserimento sociale in un paese straniero. Ed è proprio perché attraverso la scuola i minori ricevono visibilità che, anche in questo caso, la lettura che si è cercato di produrre delle realtà incontrate durante la ricerca parte dall'orizzonte delle possibilità e delle *chances*, pur senza ignorare le difficoltà che segnano la vicenda umana e familiare di molti immigrati e figli di immigrati. Si è trattato perciò di avere presenti

38 Con "seconda generazione" sono abitualmente indicati sia i figli di stranieri nati in Italia sia i figli di stranieri che hanno compiuto la formazione primaria in Italia immigrati con i genitori o che hanno raggiunto i genitori tramite la procedura del ricongiungimento (cfr. A.A.VV., 1998, *Dizionario della diversità*, Edup, Roma). Per un approfondimento del tema Ambrosini M. e S. Molina (2004) (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione G. Agnelli, Torino; Ambrosini M. (2007), "Oltre l'integrazione subalterna: la sfida delle seconde generazioni", in Cacciavillani G. e E. Leonardi (a cura di), *Una generazione in movimento: gli adolescenti e i giovani immigrati*, FrancoAngeli, Milano.

le complicazioni con cui si scontrano gli adolescenti stranieri – dalla recessione economica spesso attraversata dalle famiglie immigrate rispetto alla condizione del paese d'origine, agli ostacoli all'integrazione che possono provenire dalle comunità ospitanti, alle difficoltà linguistiche e comunicative – assumendole come delle variabili il cui impatto non è predeterminato.

Fermo restando che ciò non implica negare oggettive disparità, o ignorare che per i ricongiunti l'uscita dalla minore età può comportare l'obbligo di lasciare l'Italia. O dimenticare che i figli di immigrati, anche se nati in Italia e quindi con maggiori *chances* di acquisire la cittadinanza e con diversa prospettiva esistenziale e professionale, crescono in nuclei familiari in cui le figure adulte, in quanto straniere, generalmente non godono degli stessi diritti (ad esempio il diritto di voto e di eleggibilità) di cui godono i genitori dei loro compagni italiani. Si tratta di situazioni diffuse in cui anziché assistere a una “concretizzazione” della cittadinanza formale e dei diritti civili (per dirla con Dahrendorf, come si è visto), si verifica invece una sostanziale disparità politica e giuridica accompagnata inevitabilmente da una disparità sociale.

La condizione dei non italiani si trova a scontare uno squilibrio che, in linea teorica, può limitare la capacità di prefigurare il proprio futuro, non solo riguardo all'incertezza di soggiornare nel paese ospitante, una volta maggiorenni, ma anche riguardo al modello di comportamento partecipativo e le opportunità civili e sociali che il minore può assimilare dai genitori stranieri. Tuttavia, i salti generazionali sono caratterizzati spesso dal ribaltamento dei modelli adulti e non è possibile, fortunatamente, ipotecare le scelte e i comportamenti a partire da schemi imposti. Essere stranieri o figli di stranieri non può rappresentare univocamente uno svantaggio. Coincide, piuttosto, con l'aver a disposizione un bagaglio o capitale culturale diverso e proprio, che ha l'opportunità di arricchirsi anche attraverso l'incontro con la civiltà e i saperi dell'*altro* che in questo caso è il paese ospitante.

In questo senso, nel ricostruire lo scenario che fa da sfondo all'indagine nel Capitolo 2, la “scoperta” delle attività promosse dalle reti di scuole, ha rivelato una realtà sorprendente. L'esperienza delle reti, recente e ancora poco studiata, potrebbe essere letta quale realizzazione dell'antico mito della partecipazione diretta ed esempio di democrazia *bottom up* tesa alla solidarietà e al muto scambio di risorse e intelligenze. Le sfide educative dell'attuale scenario multiculturale sembrano affrontate con iniziative, coloratissime, volte ad amplificare le possibilità di una prospettiva interculturale in grado di valorizzare le diversità e di difendere le identità – senza per questo scadere nella pedagogia del *cous-cous*. Se ne

desume un'operosa attività di arricchimento dei sistemi scolastici locali proiettati alla comunicazione e allo scambio di esperienze fra le diverse realtà territoriali. Al tempo stesso, proprio attraverso la strategia di condivisione di pratiche comuni che le contraddistingue, le reti di scuole sembrano rappresentare un'occasione di *empowerment* per le *capabilities* individuali. A partire dall'istituzione scolastica, per *cliché* ingessata e omologante, si strutturano le *chances* per i soggetti più diversi: dagli alunni, agli insegnanti, al personale non docente, alle associazioni e agli enti coinvolti nei progetti e nelle azioni.

Quest'esperienza dà misura della fluidità dei fenomeni e della impossibilità di assumere le condizioni date come vincoli insormontabili e determinazioni irrevocabili. Ad esempio, la criticità della doppia appartenenza, da un lato, al sistema del paese d'arrivo attraverso la partecipazione scolastica e, dall'altro, al sistema del paese d'origine attraverso la quotidianità familiare, è innanzitutto sentita con gradi di intensità differenti a seconda dei soggetti e di come si struttura l'accoglienza. Per questo, la fragilità identitaria di cui sarebbero fatalmente vittime le "secondo generazioni", rappresentate come esistenze in bilico fra il paese d'origine e il paese d'approdo, rischia di diventare uno stereotipo che penalizza ulteriormente una condizione decisamente non facile, ma i cui effetti non sono affatto prestabiliti. Secondariamente, anche in caso di percezione di profondo sradicamento, di resistenza e di doloroso conflitto fra modi, riti, cibi e mondi, le reazioni e le strategie che i soggetti possono attivare richiedono un'esplorazione che può concedersi un unico presupposto: studentesse e studenti, tanto italiani che non, con pari diritto di accesso all'istruzione³⁹, sono allo stesso titolo parte integrante dell'organizzazione scolastica, e perciò donne e uomini in costruzione per il lavoro e la vita di domani, con progetti e scelte personali che trovano spazi diversi nelle diverse situazioni.

Come abbiamo visto (Tabella 3.15, Cap. 3), le studentesse che considerano la presenza dei non italiani un fatto molto o abbastanza positivo sono il 73,6%, appena più numerose percentualmente dei compagni maschi (72,5%), mentre fra questi ultimi sono più numerosi quelli che lo considerano un fatto molto negativo (15,9% contro 9,8%). Tuttavia, osservando l'*item* "abbastanza negativo", le seconde sono ben il 16,7% e i primi 11,6%. L'approccio degli adolescenti italiani risulta piuttosto omologato, se considerato per sesso, e soprattutto le ragazze

39 Sulla garanzia ai minori di cittadinanza non italiana del diritto all'istruzione, a parità di condizioni dei minori italiani, si veda ad esempio Dpr n. 394 del 31 agosto 1999 e il D.lgs. n.189, del 30 luglio 2002.

seguono una tendenza di tipo assimilazionista, che in qualche modo argina la paura⁴⁰ del diverso e ne ribadisce la subalternità.

Ciononostante, la cittadinanza non rappresenta, almeno per quello che si è potuto rilevare, una discriminante forte nella strutturazione della capacità progettuale e nella costruzione di sé. E se è vero che molte adolescenti che arrivano dall'estero, e/o in generale le seconde generazioni, possono incontrare maggiori difficoltà, le italiane non dimostrano maggior padronanza della propria traiettoria identitaria né sveltano quanto a prefigurazioni del proprio futuro. Piuttosto "spaesate" le une, piuttosto "smarrite" le altre.

40 Guolo R. (2010), *Identità e paura: gli italiani e l'immigrazione*, Forum Editrice Universitaria Udinese.

CONCLUSIONI

Nicoletta Masiero, Enrico Miatto

Giunti alla fine di questa esplorazione, possiamo avanzare alcune considerazioni intorno al tema da cui muove l'indagine, che consiste nel comprendere in che misura il percorso di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione contribuisca alla libera autorealizzazione degli individui per l'inserimento nella vita sociale e lavorativa.

La ricerca prende le mosse dalle finalità del sistema IeFP che, come si è visto nel Capitolo 1, si prefigge di introdurre studentesse e studenti ("persone") al pieno esercizio della convivenza civile, di consolidare l'identità e l'orientamento personali, di promuovere la formazione intellettuale, spirituale e morale, e di favorire la comprensione approfondita ed elevata dei temi legati alla persona e alla società nella realtà contemporanea (cfr. D.lgs. 17 ottobre 2005, n 53).

Come illustrato nei capitoli che compongono il lavoro, a questo interrogativo generale si è cercato di rispondere articolando l'indagine lungo tre linee di sviluppo, inerenti le differenze o diseguaglianze di genere e di nazionalità, la scelta formativa, i progetti esistenziali e le aspettative professionali.

La ricerca sul campo ha preso avvio da due *focus group* nei quali insegnanti ed esperti hanno messo a disposizione *know-how* e conoscenze sui temi affrontati. Delle numerose osservazioni rilevate, alcune sono da ritenersi particolarmente significative perché esplicitano le caratteristiche del contesto indagato a partire dal punto di vista degli attori e degli osservatori del sistema educativo.

Innanzitutto, è stata concordemente rimarcata la carenza di un coordinamento istituzionale delle azioni di orientamento, istruzione e formazione professionale e dei servizi di accoglienza per non italiani.

Secondariamente, riguardo al processo della scelta scolastica, l'esperienza diretta di insegnanti e operatori ha messo in rilievo la persistenza di vincoli di ordine economico, sociale, culturale, di nazionalità e, solo marginalmente, di genere. È anche emersa la preoccupazione che lo scarso riconoscimento dell'istruzione secondaria come valore autonomo e non strumentale al lavoro accresca le diseguaglianze sociali.

È stato denunciato, altresì, il ritardo culturale nel trattare la questione identitaria in termini di appartenenza e di valorizzazione delle differenze sia di genere, sia di nazionalità. A ciò segue l'urgenza di superare le diseguaglianze e le diversità in una prospettiva che ne approfondisca la conoscenza. Come sottolineato da uno dei

testimoni privilegiati, “il problema è cominciare a vedere cosa adolescenti italiani e immigrati hanno in comune”.

Infine, gli insegnanti ritengono urgente un adeguamento degli strumenti didattici per fronteggiare la crescente complessità di una popolazione scolastica dalla provenienza sempre più composita.

Passando a studentesse e studenti, dai dati raccolti attraverso il questionario, il 25% è di cittadinanza non italiana, di cui la maggior parte in Italia da oltre cinque anni; i nuclei familiari sono composti principalmente di quattro persone; le professioni più diffuse fra i genitori di entrambi i sessi sono operaia/o, commessa/o, bidella/o e affini.

Per quanto riguarda la scelta di condurre gli studi della secondaria superiore nel sistema IeFP, il materiale rilevato configura una situazione complessa. Mentre dai risultati del questionario si rileva una responsabile coerenza rispetto al percorso scelto, dalle interviste emerge che tale coerenza è spesso rintracciabile più nelle esperienze di discontinuità scolastica che in una definita e consapevole corrispondenza con le aspirazioni personali. Anche dal questionario emerge, tuttavia, una scelta debolmente orientata da figure qualificate a indirizzare i giovani al futuro e non si riscontrano connessioni forti con strutture dedicate all'informazione, all'orientamento e a sostenere una cultura della scuola e dell'istruzione come valore in sé – a conferma delle opinioni espresse nei *focus group*.

Si ha così una situazione che rimanda a un certo “smarrimento”, delle ragazze intervistate soprattutto, non tanto per il fatto che le giovani configurano le loro attese con contorni particolarmente incerti, quanto per la mancanza di strumenti e fonti a disposizione. Ad uno “spaesamento” prevedibile delle non italiane corrisponde lo “smarrimento” delle italiane, sicché la differente cittadinanza non costituisce, quanto a capacità progettuali, un vantaggio o uno svantaggio, ma si combina ad altre variabili. Le ragazze si trovano “smarrite” sia nell'affrontare la fluidità che connota la società contemporanea con le difficoltà che ne derivano, sia nell'utilizzare risorse e opportunità che possono presentarsi. Nel contesto generale che si delinea, infatti, informazioni che potrebbero risultare utili alla realizzazione personale sembrano essere piuttosto lacunose, riducendo sensibilmente anche le *chances* a disposizione. Vuoti o carenze sul versante dell'orientamento che non sono da intendersi come direttamente ascrivibili al sistema scolastico, quanto all'accompagnamento inteso come una strutturazione articolata di capacità esperite a sostenere i giovani nelle decisioni.

Da studentesse e studenti la scuola secondaria viene considerata per lo più con concretezza, come un'opportunità di preparazione alla professione scelta, ossia in

modo strumentale all'inserimento nel mondo del lavoro, mentre risulta minoritaria la percentuale di coloro che vedono nell'istruzione la possibilità di acquisire una cultura generale o una tappa per proseguire gli studi e completare la formazione. Tuttavia, a scuola le ragazze e i ragazzi stanno bene: è luogo di incontro e di relazioni positive, soprattutto fra ragazze, anche se il rapporto fra i sessi appare piuttosto sciolto nella condivisione delle esperienze e degli argomenti di conversazione.

Le nostre giovani e i nostri giovani non sono particolarmente propensi a impiegare il tempo libero nella lettura di libri e quotidiani, né nella visione di film al cinema, né nello studio di uno strumento musicale.

La maggioranza, soprattutto fra le ragazze e i ragazzi di cittadinanza non italiana, antepone il lavoro al denaro e al successo. Il lavoro viene visto come mezzo sia per guadagnare, sia per raggiungere l'autonomia personale, sia come occasione di realizzazione e possibilità di crescita. Al tempo stesso, il lavoro è inteso anche come opportunità per creare legami e strumento per raggiungere prestigio o per contribuire al benessere sociale. Tale riconoscimento del lavoro come valore non trova però corrispondenza in una prospettiva definita del proprio futuro professionale. In questo senso, quanto è stato osservato rispetto a una certa mancanza di orientamento nella scelta scolastica iniziale corrisponde, alla fine del percorso di diritto-dovere, a una progettualità altrettanto indefinita, rilevata soprattutto attraverso le interviste alle studentesse.

Una prefigurazione nebulosa delle proprie possibilità professionali si può accompagnare anche a un approccio astratto alle differenze e alle disuguaglianze di genere. Rispetto a queste si riscontra un'indifferenza generalizzata sostenuta, in parte, dal neutralismo didattico-disciplinare che caratterizza storicamente tutta la scuola italiana anche dal punto di vista normativo (si veda a questo proposito il paragrafo 2 del Capitolo 2). Per converso, la temperie socio-culturale, improntata a un forte sessismo, contribuisce al mantenimento di stereotipi e condizionamenti. Del resto, alcune risposte al questionario indicano scarsa lucidità delle studentesse e degli studenti, confermando carenze didattiche sulla tematizzazione delle problematiche di genere. Rispetto a questo punto, tuttavia informazioni aggiuntive potrebbero forse sciogliere confusioni e ambiguità, consentendo di verificare, al di là dei ritardi normativi, quale sia l'effettivo impegno del corpo docente nella promozione di un sistema educativo attento alle differenze di genere sul piano culturale, didattico e cognitivo. Del resto, l'incisività di azioni "dal basso" è attestata sul fronte dell'educazione interculturale, ad esempio, dove sono particolarmente attive le "reti di scuole", incontrate nel Capitolo 2, paragrafo 5. Anche alle

iniziative portate avanti dalle reti di scuole potrebbe essere attribuita, infatti, la sensibilità più spiccata dimostrata da studentesse e studenti verso le discriminazioni fondate sulla cittadinanza. L'attenzione per questo tipo di discriminazioni è risultata vigile in ragazze e ragazzi di qualsiasi la nazionalità, anche se in grado maggiore nelle studentesse non italiane. Queste ultime, nel corso delle interviste, hanno riportato episodi direttamente vissuti in cui la provenienza dall'estero costituisce un inconveniente per l'inserimento scolastico oltre che un disagio per la socializzazione con coetanei e adulti. Soffermando l'analisi sulle reazioni delle ragazze che si sono sentite in qualche modo "vittime" di forme di discriminazione, si osserva che le strategie adottate si differenziano per senso di appartenenza e provenienza. Ad esempio, a un forte assimilazionismo per le ragazze provenienti dall'Est Europa, corrisponde una minor disponibilità alla socializzazione da parte delle ragazze dell'Est Asia. Riguardo a questo, i testimoni privilegiati dei *focus group* hanno segnalato le difficoltà con cui deve misurarsi quotidianamente tutto il personale della scuola.

Se il quadro complessivo, così come emerso dalle risposte al questionario (indagine quantitativa), presenta una certa omologazione e un certo appiattimento sia rispetto al genere che rispetto alla provenienza, i contenuti espressi nelle interviste (indagine qualitativa) lasciano invece trasparire le singolarità dei vissuti soggettivi. Queste ultime richiederebbero ulteriori approfondimenti, sul piano della ricerca attraverso gli strumenti indicati sia nel Capitolo 4 dedicato alla rielaborazione delle interviste, sia nel Capitolo 5.

Come è stato illustrato nelle finalità generali (Capitolo 1, paragrafo 2), la ricerca ha voluto riservare attenzione all'esperienza scolastica di studentesse, e studenti, alla percezione e all'espressione che essi ci hanno fornito in merito alle prospettive sul futuro professionale e alle criticità inerenti le diseguaglianze di genere e di nazionalità. In tal modo, i fruitori diretti del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sono le "fonti" principali delle considerazioni sviluppate in questo lavoro. Per un'investigazione ulteriore dei problemi affrontati, potrebbe rivelarsi proficuo conoscere le linee didattiche seguite dall'istituzione scolastica, i programmi adottati dai docenti e i progetti specifici promossi da ciascun istituto. La possibilità di ottenere informazioni circostanziate su tale versante consentirebbe di verificare in modo contestualmente più definito le *chances* formative messe a disposizione riguardo a temi come quello delle pari opportunità di genere. Non disponiamo, infatti, di elementi sufficienti per attribuire responsabilità o per individuare le cause dirette della indifferenza complessivamente riscontrata su questo punto.

Altrettanto dicasi riguardo alla sostanziale difficoltà nel prefigurare con coerenza il futuro lavorativo, come invece ci si potrebbe attendere da ragazze e ragazzi che scelgono il sistema IeFP optando per un rapido accesso al mondo del lavoro. In questo caso, potrebbe risultare interessante verificare se alla rilevata carenza di azioni e servizi di orientamento in entrata corrisponda anche un'attenzione insufficiente o inefficace per il post-qualifica e per l'orientamento in uscita, o se invece lo "smarrimento" che è stato rilevato sia attribuibile ad altre ragioni (personali, familiari, ecc.), sondabili con approcci di tipo biografico-narrativo, o con tecniche che consentano un maggior avvicinamento ai singoli vissuti degli adolescenti. Un altro fronte possibile per l'interpretazione dei risultati ottenuti da studentesse e studenti del sistema IeFP, consisterebbe, infine, nell'istituire un raffronto con studentesse e studenti del sistema dei Licei e Istituti Tecnici che compone il Secondo ciclo della scuola secondaria superiore.

Riferimenti bibliografici

- A.A.VV. (1998), *Dizionario della diversità*, Edup, Roma
- Acocella I. (2008), *Il focus group. Teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano
- Agnoli M.S. (2000), “Verso una procedura di costruzione del dato *gender-sensitive*. Il caso dei sondaggi”, in *Sociologia e ricerca sociale*, n. 62 (2)
- Ambrosini M. e S. Molina (2004) (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino
- Ambrosini M. (2007), “Oltre l'integrazione subalterna: la sfida delle seconde generazioni”, in Cacciavillani G. e E. Leonardi (a cura di), *Una generazione in movimento: gli adolescenti e i giovani immigrati*, FrancoAngeli, Milano
- Ambrosini M. (2008), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, il Mulino, Bologna
- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaele Cortina Editore, Milano
- Bagnasco A. (2003), *Società fuori squadra*, il Mulino, Bologna
- Ballarino G. e D. Checchi (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino, Bologna
- Ballarino G. e H. Schade (2011), “Genere, origine sociale e disuguaglianza di istruzione nell'Italia contemporanea”, in *Sociologia del lavoro*, n. 120
- Barbieri G. e P. Cipollone (2007), “I poveri in istruzione”, in Brandolini A. e C. Saraceno (a cura di), *Povertà e benessere*, il Mulino, Bologna
- Baudrillard J. (1970), *La société de consommation*, Denoël, Paris (trad. it. *La società dei consumi*, il Mulino, Bologna)
- Baumann Z. (2001), *La globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari
- Bauman Z. (2002a), *Modernità liquida*, Laterza, Bari
- Bauman Z. (2002b), *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma
- Benhaibib S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale: eguaglianza e diversità nell'era globale*, il Mulino, Bologna
- Bertagna G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli
- Bertagna G. (2008), *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al “cacciavite” di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- Bertagna G. (2010), “Istruzione statale e Istruzione e Formazione Professione regionale nella revisione costituzionale del 2001”, *Nuova Secondaria*, n. 5, anno XXVII, 15 gennaio
- Bertaux D. (2008), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano
- Bertozi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati: pratiche e modelli locali in Italia*, FrancoAngeli, Milano
- Besozzi E. (2003) (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, FrancoAngeli, Milano

- Besozzi E. (2009) (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma
- Besozzi E., M. Colombo e M. Santagati (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano
- Bezzi C. (2005), “Focus group, consideriamone i limiti”, *Sociologia e ricerca sociale*, nn. 76-77
- Bezzi C. (2011), *La linea d'ombra. Problemi e soluzioni di ricerca sociale e valutativa*, FrancoAngeli, Milano
- Bichi R. (2000), *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, FrancoAngeli, Milano
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Brescia
- Bloor M., J. Frankland, M. Thomas e K. Robson, (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento
- Bordignon B. (2010) (a cura di), “La sussidiarietà nelle politiche regionali in materia di istruzione e formazione professionale, Allegato a *Rassegna CNOS*, 1
- Bourdieu P. (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna (*La distinction*, 1979, Les éditions de minuit, Paris)
- Braidotti R. (2010), “Rosi Braidotti intervistata da Annamaria Tagliavini”, *il Mulino*, 449, (3)
- Bruner J.S. (1987), “Life as narrative”, *Social Research*, 54
- Bruner J.S. (1991), “La costruzione narrativa della realtà” in Ammaniti M., e D. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino
- Bruner J.S. (2002), *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza
- Butler J. (1996), *Corpi che contano. (Bodies that Matter)*, Feltrinelli, Milano
- Butler J. (2006), *La disfatta del genere, (Undoing Gender)*, Meltemi, Roma
- Buzzi C., A. Cavalli e A. de Lillo (2002) (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. V rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- Buzzi C., A. Cavalli e A. de Lillo (2007) (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari
- Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, FrancoAngeli, Milano
- Cavalli A. e G. Argentin (2007) (a cura di), *Giovani a scuola*, il Mulino, Bologna
- Conte M. (2009), *Immagini della persona. Adolescenti, tv, educazione*, Carocci, Roma
- Cavarero A. (2001), “Il pensiero femminista. Un approccio teoretico”, in Cavarero A. e F. Restaino, *Le filosofie femministe*, Bruno Mondadori, Milano
- Cellini E. (2008), *L'osservazione nelle scienze umane*, FrancoAngeli, Milano
- Cecchi D. (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, www.unimi.it, mimeo
- Cecchi D. e S. Redaelli (2008), *Scelte scolastiche e ambiente familiare*, mimeo, www.unimi.it
- Coleman J. (1988), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, 94
- Coleman J. (1990), *Foundations of Social theory*, Cambridge, Harvard University Press

- Coleman J.S. (1994), "A Rational Choice Perspective on Economic Sociology", in Smelser N.J. e R. Swedberg (eds.), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton University Press, Princeton
- Colombo E. (1999), *Rappresentazioni dell'altro. Lo straniero nella riflessione sociale occidentale*, Guerini, Milano
- Colombo E. (2002), *Le società multiculturali*, Carrocci, Roma
- Corbetta P. (2005), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche - III. Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna
- Dal Lago A. (2004), *Non-persone*, Feltrinelli, Milano
- Dahrendorf R. (1993), *Per un nuovo liberalismo*, Laterza, Roma-Bari
- Dahrendorf R. (1995), *La libertà che cambia*, Laterza, Roma-Bari
- Davidson D. (1988), "Sull'idea stessa di schema concettuale", in Egidi R. (a cura di), *La svolta relativistica nell'epistemologia contemporanea*, Franco Angeli, Milano
- Davidson D. (2003), *Soggettivo, intersoggettivo, oggettivo*, Raffaello Cortina, Milano
- de Beauvoir S. (1949), *Le deuxième sexe*, Gallimard, Parigi
- de Lauretis T. (1991), "Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction", in *Differences*, n. 3
- de Lauretis T. (1999), *Soggetti Eccentrici*, Feltrinelli, Milano
- Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari
- Donati P. (1989), *Lineamenti di sociologia della famiglia*, FrancoAngeli, Milano
- Erlanson E.A., E.L. Harris, B.L. Skipper e S.D. Allen (1993), *Doing Naturalistic Inquiry*, Sage, London
- Feminist Review* (2007), a cura di Puwar N. e J. Andall in collaborazione con il Gruppo Sconvegno di Milano, il Sexyshock di Bologna e il network Prec@s, *Italian Feminisms*, n. 87 monografico, Palgrave ed.
- Ferrarotti F. (1981), *Storia e storie di vita*, Laterza, Bari
- Formenti L. (2006), "Per pensare il futuro. Il contributo della formazione autobiografica" in Bresciani P.G. e M. Franchi, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano
- Gadamer H.G. (1983), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano
- Galli N. (2004), *L'amicizia dono per tutte le età*, Vitae Pensiero, Milano
- Geertz C. (1990), *Opere e vite. L'antropologo come autore*, il Mulino Bologna
- Giddens A. (1999), "La vita in un ordine sociale post tradizionale", in Beck U., A. Giddens e S. Lash (a cura di), *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste
- Giddens A. (2001), *Identità e società moderna*, Ipermedium Libri, Caserta
- Goffman I. (2001), *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, Armando, Roma
- Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma

- Guolo R. (2010), *Identità e paura: gli italiani e l'immigrazione*, Forum Editrice Universitaria Udinese
- Habermas J. e C. Taylor (1998), *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia
- La Marca A. (2005), *Personalizzazione e apprendimento*, Armando, Roma
- Le Boterf G. (2000), *Compétente et navigation professionnel*, Les éditions d'organisation, Paris
- Le Boterf G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Les éditions d'organisation, Paris
- Marradi A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna
- Marshall C. e B. Rossman (1989), *Designing Qualitative Research*, Sage, Newbury Park, California
- Marzano M. (2010), *Sii bella e stai zitta*, Mondadori, Milano
- Meo A. (2000), *Vite in bilico. Sociologia della reazione a eventi spiazzanti*, Liguori, Napoli
- Merico M. (2004), *Giovani e società*, Carocci, Roma
- Mincu M. (2011), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, SEI, Torino
- Montesperelli P. (1998), *L'intervista ermeneutica*, FrancoAngeli, Milano
- Montuschi E. (2006), *Oggettività e scienze umane. Introduzione alla filosofia della ricerca sociale*, Carocci, Roma
- Nicoli D. (2011), "L'istruzione e formazione professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni", pubblicato il 6 aprile da www.tutto-scuola.com
- Nigris D. (2001), "Strategie di intervista e logiche della classificazione. Il problema delle categorie cognitive dell'azione", *Sociologia e ricerca sociale*, XXII, 64
- Nigris D. (2003), *Standard e non-standard nella ricerca sociale. Riflessioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano
- Nussbaum M. (2002), *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, il Mulino, Bologna
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna
- Padoan I. e M. Sangiuliano (2008) (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Palumbo M. e Garbarino E. (2010), *Ricerca sociale: metodi e tecniche*, FrancoAngeli, Milano
- Patton M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze
- Pineau G. (2000), *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan, Paris
- Putnam R.D. (1993), *La tradizione civica delle regioni italiane*, Mondadori, Milano
- Putnam R.D. (2000), *Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America*, il Mulino, Bologna
- Quine W.V.O. (1951), "Two Dogmas of Empiricism", *Philosophical Review*, LX
- Romano M.C. (2008), "Lavoro familiare e genere: un gap trasversale alle fasi della vita", Cap. 4, in ISTAT (2008), *Conciliare lavoro e famiglia. Una sfida quotidiana*, Argomenti n. 33

- Rosi Braidotti (2002), *Nuovi soggetti nomadi. Transizioni e identità post-nazionaliste*, Sossella Editore, Roma
- Sandrone Buscarino G. (2005), *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- Sangiuliano M. (2008), "Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali", in Padoan I. e M. Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza*, Raffaello Cortina, Milano
- Saraceno C. e S. Piccone Stella (1996) (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna
- Sartori F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, il Mulino, Bologna
- Schizzerotto A. e C. Barone (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna
- Scott J. (1987), "Il genere: un'utile categoria di analisi storica", *Rivista di storia contemporanea*, n. 4
- Sen A.K. (1986), *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna
- Sen A.K. (1992), *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano
- Sennett R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano
- Smorti A. (1997), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze
- Solow R. M. (1999), "Notes on social capital and economic performance", in Dasgupta P. e I. Serageldin (eds.), *Social Capital. A Multifaceted Perspective*, The World Bank, Washington DC
- Soresi S. e L. Nota (2000), *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*, Giunti, Firenze
- Touraine A. (2009), *Il mondo è delle donne*, Il saggiatore, Milano
- Trincherò R. (2004), *I Metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari
- Varikas E. (2009), *Il sesso e il genere*, Edizioni Alegre, Roma
- Vegetti Finzi S. e A.M. Battistin (2000), *Letà incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano

Promotrice di questo progetto è la

Commissione per la realizzazione delle Pari Opportunità tra Uomo e Donna della Regione del Veneto

È un organo consultivo della Regione nelle iniziative riguardanti le politiche di genere per l'effettiva attuazione del principio di parità e di pari opportunità sancito dalla Costituzione e dallo Statuto regionale.

La Commissione Pari Opportunità è stata istituita con Legge regionale 30 dicembre 1987 n. 62 e nominata con Decreto n. 118 del Presidente della Giunta Regionale, in data 1 luglio 2011. Si avvale dell'assistenza tecnica della Direzione Relazioni Internazionali.

Compiti della Commissione

Di propria iniziativa, su richiesta della Giunta o del Consiglio Regionale, la Commissione può formulare pareri relativi allo stato di attuazione di leggi, di proposte di legge o di regolamenti che riguardano la condizione femminile.

In particolare, la Commissione promuove:

- indagini e ricerche sulla situazione della donna e sulle problematiche femminili presenti nella Regione del Veneto, con particolare attenzione al mondo delle istituzioni e della politica, del lavoro e della formazione, della cultura e del sociale;
- la diffusione dei risultati di tali indagini e ricerche;
- convegni, seminari, iniziative di sensibilizzazione, percorsi di formazione e aggiornamento.

Composizione della Commissione

La Commissione, nominata dal Presidente della Giunta Regionale, è composta da membri elette dal Consiglio regionale, dalle associazioni femminili, sindacali, degli imprenditori, del volontariato e dalla Consigliera di Parità.

La Commissione attuale si è insediata il 6 settembre 2011 ed è composta da:

Presidente

Simonetta Tregnago

Vice Presidenti

Cristina Greggio

Daniela Rader

Componenti

Gabriella Maria Avesani

Maristella Caldato

Cinzia Fabris

Maura Gervasutti

Patrizia Martello

Maria Cristina Marzola

Laura Moro

Carola Paggini

Mirko Pizzolato

Sabrina Ravagnani

Francesca Ruta

Nella Schiaffino

Simona Valente

Consigliera di Parità

Lucia Basso

Contatti :

Segreteria Commissione Pari Opportunità

Fondamenta Santa Lucia – Cannaregio, 23 - 30121 Venezia

Telefono 041 2794375 – 2794376 - Fax 041 2794390

Email : commissione.pari.opportunita@regione.veneto.it

Stampato nel mese di ottobre 2011
presso la C.L.E.U.P. "Coop. Libreria Editrice Università di Padova"
Via G. Belzoni, 118/3 - Padova (Tel. 049 8753496)
www.cleup.it