

**Dottorato in Innovazione e Valutazione dei Sistemi di Istruzione
XXI ciclo**

Le distorsioni dovute agli stereotipi di genere nell'orientamento degli adulti

SINTESI

Tutor: professoressa Aureliana Alberici – Università “Roma Tre”
Cotutor: professoressa Dominique Groux – Université « Paris X »

Alessandro Rizzo
a.a. 2007-2008

Indice generale della tesi

INTRODUZIONE.....	p. 12
-------------------	-------

PARTE PRIMA

IL QUADRO TEORICO: IL GENERE, L'EDUCAZIONE, IL LAVORO.

Capitolo 1 – IL GENERE

1.1 Donne e uomini nella storia: tra uguaglianza e differenza.....	p. 23
---	--------------

1.1.1 Introduzione..... p. 23

1.1.2 La citoyenneté delle donne..... p. 27

1.2.3 L'epoca vittoriana: contrasto e ricomposizione..... p. 33

1.2.4 Il XX secolo: dalle madri alle donne..... p. 39

1.2 Il concetto di genere.....	p. 43
---------------------------------------	--------------

1.2.1 Le donne soggetti della storia..... p. 43

1.2.2 Il genere: dalla grammatica alle scienze sociali..... p. 47

1.2.3 Teorie e prospettive: differenza, uguaglianza molteplicità..... p. 54

La prospettiva essenzialista

La prospettiva decostruzionista

La prospettiva della “differenza sessuale”

Le ricerche sulla “somiglianza tra i sessi”

*I corpi: azione e costruzione. Elementi del
postfemminismo*

Capitolo 2 – IL GENERE NELL'EDUCAZIONE E NEL LAVORO. TRA RELAZIONI E STEREOTIPI, TRA APPRENDIMENTO E CAMBIAMENTO

2.1 Genere ed educazione.....	p. 69
--------------------------------------	--------------

2.1.1 Introduzione..... p. 69

2.1.2	<i>Le identità di genere nell'esperienza familiare.....</i>	p. 70
2.1.3	<i>La formazione delle identità di genere.....</i>	p. 73
2.2	Il genere nelle scelte formative.....	p. 80
2.2.1	<i>L'istruzione e il genere.....</i>	p. 80
2.2.3	<i>Le scelte formative e gli stereotipi di genere.....</i>	p. 84
2.3	Genere e lavoro.....	p. 92
2.3.1	<i>Il lavoro e le organizzazioni di genere.....</i>	p. 92
2.3.2	<i>Il genere e la qualità del lavoro.....</i>	p. 100
2.3.3	<i>Donne e uomini tra potere, lavoro e relazioni.....</i>	p. 102
2.4	Il genere e la stratificazione sociale e professionale.....	p. 112
2.4.1	<i>Introduzione.....</i>	p. 112
2.4.2	<i>Tempi di vita e tempi di lavoro: il ruolo degli stereotipi di genere.....</i>	p. 113
2.4.3	<i>Donne e uomini di fronte al (e nel) lavoro.....</i>	p. 120
 Capitolo 3 – L'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI: IL RUOLO DEL GENERE		
3.1	Introduzione.....	p. 125
3.2	L'evoluzione storica del concetto e delle pratiche di orientamento.....	p. 126
3.2.1	<i>Le fasi storiche.....</i>	p. 126
3.2.2	<i>L'orientamento e il ruolo dell'apprendimento.....</i>	p. 130
3.2.3	<i>L'orientamento come fattore strategico per la democrazia.....</i>	p. 133
3.3	Orientare ed orientarsi: gli adulti, le transizioni, le competenze.....	p. 137
3.3.1	<i>Introduzione.....</i>	p. 137

3.3.2	<i>Gli adulti tra apprendimento, competenze e apprendimento.....</i>	p. 138
3.3.3	<i>Le transizioni e le identità: la competenza strategica.....</i>	p. 142
3.4	L'orientamento degli adulti e il genere.....	p. 147
3.4.1	<i>La centralità della persona nel processo di orientamento: l'attenzione al genere.....</i>	p. 147
3.4.2	<i>Gli stereotipi di genere nell'orientamento degli adulti.....</i>	p. 150
3.5	Metodi per l'orientamento degli adulti e genere.....	p. 157
3.5.1	<i>Il metodo Retravailler.....</i>	p. 157
3.5.2	<i>Bilancio di competenze.....</i>	p. 161

PARTE SECONDA

LA PROBLEMATICHE DEGLI STEREOTIPI DI GENERE NELL'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI. METODOLOGIA DI RICERCA E PRESENTAZIONE DEI RISULTATI

Capitolo 4 -. IL RUOLO DEGLI STEREOTIPI DI GENERE NELL'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI. IPOTESI, METODOLOGIA, STRUMENTI DELLA RICERCA REALIZZATA.

4.1 La problematica degli stereotipi di genere: alcuni elementi interpretativi per la definizione del disegno di ricerca.....	p. 169
4.2 Domande e ipotesi di ricerca.....	p. 174
4.3 Definizione del disegno di ricerca.....	p. 176
4.3.1 <i>La scelta della metodologia.....</i>	<i>p. 176</i>
4.3.2 <i>L'individuazione delle unità di analisi.....</i>	<i>p. 177</i>
4.3.3 <i>Gli strumenti per la raccolta delle informazioni.....</i>	<i>p. 179</i>
<i>La scelta degli strumenti.....</i>	<i>p. 179</i>
<i>La costruzione degli strumenti.....</i>	<i>p. 181</i>
4.3.3.1 <i>Caratteristiche del questionario.....</i>	<i>p. 182</i>
4.3.3.2 <i>Caratteristiche dell'intervista semistrutturata</i>	<i>p. 194</i>
4.4 Somministrazione dei questionari, realizzazione delle interviste, elaborazione delle informazioni.....	p. 205

Capitolo 5 – I RISULTATI DELLA RICERCA: PRESENTAZIONE DEGLI STUDI DI CASO

5.1 Introduzione.....p. 209

5.1.1 La struttura di presentazione degli studi di caso.....p. 209

5.1.2 La dimensione europea dei casi oggetto di studio.....p. 209

La rete E.W.A. – Europe Work Actions: Retravailler in Europa

La Fédération Européenne des Centres de Bilan et d’Orientation Professionnelle: il Bilancio delle competenze in Europa.

5.1.3 Le informazioni raccolte con i questionari: una introduzione alla presentazione degli studi di caso.....p. 212

5.2 Il metodo Retravailler: i casi di Parigi e Roma.....p. 214

Introduzione

5.2.1 1 Il caso di Retravailler Île-De-France (Parigi).....p. 214

L’Unione Nationale Retravailler

a) L’approccio all’orientamento

b) Caratteristiche del pubblico e degli orientatori

c) Donne e uomini nei percorsi di orientamento: differenze e somiglianze

d) La vita privata, gli stereotipi di genere, le scelte formative e lavorative

e) Il ruolo dell’orientatore e dell’orientatrice

f) I cambiamenti nei rapporti tra donne e uomini e i loro riflessi sulle questioni legate al genere e agli stereotipi

5.2.2 Il caso di C.O.R.A. Roma (Roma).....p. 225

La rete nazionale CORA

a) Approccio all’orientamento

b) Le caratteristiche del pubblico e degli orientatori

c) Donne e uomini nei percorsi di orientamento: differenze e somiglianze

d) La vita privata, gli stereotipi di genere, le scelte formative e lavorative

e) Il ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice

f) I cambiamenti nei rapporti tra donne e uomini e i loro riflessi sulle questioni legate al genere e agli stereotipi

5.3 Il metodo del Bilancio di competenze:

i casi di Chalon-Sur-Saône e Genova.....p. 236

Introduzione

5.3.1 Il caso del C.I.B.C. Bourgogne Sud (Chalon-Sur-Saône).....p. 236

a) Approccio all'orientamento. La Federazione Nazionale dei C.I.B.C.

b) Le caratteristiche del pubblico e degli orientatori

c) Donne e uomini nei percorsi di orientamento: differenze e somiglianze

d) La vita privata, gli stereotipi di genere, le scelte formative e lavorative

e) Il ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice

f) I cambiamenti nei rapporti tra donne e uomini e i loro riflessi sulle questioni legate al genere e agli stereotipi

5.3.2 Il caso del Job Centre (Genova).....p. 244

a) Approccio all'orientamento

b) Le caratteristiche del pubblico e degli orientatori

b) Donne e uomini nei percorsi di orientamento: differenze e somiglianze

c) La vita privata, gli stereotipi di genere, le scelte formative e lavorative

e) Il ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice

f) I cambiamenti nei rapporti tra donne e uomini e i loro riflessi sulle questioni legate al genere e agli stereotipi

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE.

Alcuni elementi per la definizione di percorsi di orientamento attenti alle questioni di genere e alla problematica degli stereotipi.....p. 253

Il genere nel percorso di orientamento e il ruolo dell'operatore e dell'operatrice

Elementi metodologici e tecnici

Le connessioni con il sistema educativo

BIBLIOGRAFIA.....p. 267

ALLEGATI.....p. 301

Sintesi

Capitolo 1

IL GENERE

DONNE E UOMINI NELLA STORIA: TRA UGUAGLIANZA E DIFFERENZA

Introduzione

La forza e le forme di quella che è stata chiamata “dominazione maschile” (Bourdieu, 1998), hanno reso per lungo tempo *difficile* e, più propriamente, *impensabile* il riflettere e l’interrogarsi sui rapporti tra donne e uomini. Le donne, com’è noto, sono state escluse a lungo dalle arene del dibattito pubblico. Ancor più importante è il ruolo, in tal senso, di quelle forme di *naturalizzazione della differenza* la cui matrice è data nella *Politica* di Aristotele e che ha costituito, nei secoli, proprio l’ostacolo più forte al cambiamento nella visione dei rapporti tra uomini e donne e delle loro stesse identità (Guionnet, Neveu, 2005).

La forza delle cosiddette “ideologie della differenza naturale” trae origine fondamentalmente da una concezione tradizionale nella quale il genere non è oggetto di *cambiamento*: è invece necessario riconoscere, sulla scorta di Connell, come sia vero l’opposto, ossia che *tutto ciò che riguarda il genere è storicamente determinato*. L’Autore propone un quadro interpretativo che considera le *dinamiche sociali* – e non l’*evoluzione organica* – quali agenti primari del cambiamento della biosfera: il processo di cambiamento, in particolare, introduce una dinamica radicalmente nuova da quando le capacità collettive degli esseri umani possono essere mobilitate dalle relazioni sociali. Secondo l’Autore, “l’invenzione umana più grande di tutte sono gli altri esseri umani”: questi non si limitano a creare relazioni sociali, bensì *insegnano* alle nuove generazioni specifici modi di agire sulla base delle relazioni sociali già esistenti; l’accumularsi degli elementi di tale processo nel tempo moltiplicano straordinariamente le capacità di ciascun corpo individuale. È nel quadro di questi assunti che Connell afferma come l’orizzonte temporale nel quale nasce la storia umana è anche l’“orizzonte del genere” (Connell, 2006).

L’importanza della questione femminile all’interno della più ampia problematica relativa al genere risiede, dunque, nella condizione di esclusione e di subordinazione rispetto all’uomo, che ha caratterizzato storicamente la condizione delle donne.

Nella storia europea si trovano moltissimi elementi relativi alla concezione dei due sessi, donne e uomini, in relazione alle loro caratteristiche peculiari, alle loro differenze, ai loro rapporti: sono proprio questi gli elementi attorno ai quali ruota il secolare dibattito che prende il nome di *querelles des sexes*, o *des femmes* considerato che proprio la donna, il suo ruolo e il suo rapporto con il sesso maschile, costituiscono i nodi problematici fondamentali di questo dibattito. Come si è osservato sopra, in questo dibattito sono fondamentali i riferimenti alle immagini dell'uomo e della donna appartenenti alla tradizione ebraico-cristiana (Bock, 2006).

La citoyenneté delle donne

Le prime mobilitazioni in favore delle donne risalgono al XV secolo: sono le idee di Christine de Pizan, considerata come una pioniera del femminismo e precoce rappresentante dell'Umanesimo, ad ispirare alcuni scritti che si muovono in difesa delle donne e disegnano uno scenario caratterizzato dall'eguaglianza tra i sessi.

Tuttavia, l'espressione organizzata di un'aspirazione all'eguaglianza tra donne e uomini si affermerà realmente solo a partire dalla Rivoluzione Francese, costituendosi come movimento sociale a partire dal XIX secolo.

Le rivoluzioni che segnarono il XVIII e il XIX secolo sconvolsero e ridefinirono radicalmente non solo l'ordinamento politico e le stesse forme della politica, del potere, delle organizzazioni, ma anche quello che definiva i rapporti tra i due sessi. Tutto questo vale in particolare per la Rivoluzione Francese, con la quale/conseguentemente alla quale vengono posti, in Francia e anche nel resto dell'Europa, i fondamenti del mondo moderno. I *cahiérs de doléances*¹, i club politici, la *Déclaration des droits de la femme*

¹ Le condizioni delle donne del Terzo Stato sono testimoniate in particolare nei *cahiérs de doléances* delle donne francesi, tra quelli di tutta la popolazione che con essi consegnò le sue proteste ai deputati in occasione degli Stati Generali indetti il 5 maggio 1789 a Versailles. La richiesta ai sudditi di esprimere liberamente era venuta dal re Luigi XVI. Dai *cahiérs* si apprende come praticamente tutte le donne del Terzo Stato avessero la possibilità di una solamente scarsissima istruzione, avendo poi dovuto iniziare a lavorare prestissimo e, già intorno ai quindici anni, a mantenersi da sole peraltro con miserrime retribuzioni. Le donne chiedevano di impedire agli uomini l'esercizio delle professioni a loro riservate, pretendendo la possibilità di poter avere una istruzione adeguata e l'accesso ai mestieri. A proposito dell'educazione, esse sostenevano che le donne dovessero essere educate alle virtù considerate consone al loro sesso, ossia la dolcezza, la modestia, la pazienza: in grado di apprendere da sole le belle arti, sarebbero invece rese aride dall'apprendimento delle scienze le renderebbe "ridicolmente superbe" e "pedanti", mentre la condizione ideale per loro è quella di "fedeli spose e madri di famiglia" (*Les Femmes dans la Révolution Française*, Paris, 1982, cit. in Bock, 2006, p. 62). Iniziano ad essere affermate con forza alcune idee di carattere da più punti di vista rivoluzionarie: le donne vogliono la possibilità di manifestare al re le proprie lamentele e le proprie esigenze, considerato che, come gli uomini, pagano i tributi e mantengono il loro impegno nel lavoro; inoltre, si sottolinea la necessità che i rappresentanti dei diversi gruppi che compongono la società condividano gli interessi dei rappresentati, di conseguenza le

di Olympe de Gouges sono i primi elementi che testimoniano e fondano la pratica “militante” delle donne (Guionnet, Neveu, 2005; Bock, 2006). Accanto a personaggi femminili che guideranno le *citoyennes* nella rivendicazione dei diritti di partecipazione politica (diritto di voto, eleggibilità per le cariche di rappresentanza), vi sono alcuni uomini che contribuiscono alla lotta delle donne: un esempio su tutti è quello del Marchese di Condorcet (Bock, 2006; Leuzzi, 2008).

Olympe de Gouges, oggi considerata tra gli autori classici del pensiero politico, la quale nonostante una scarsa istruzione divenne, dettando ad altri la maggior parte delle sue opere volutamente provocatorie, una *femme de lettres*. La si ricorda, tra le altre cose, soprattutto per la sua *Dichiarazione dei diritti della donna e della cittadina*, scritta due anni dopo quella dei diritti dell’uomo e del cittadino.

Così le rivendicazioni principali dell’epoca comprendono il diritto al voto da parte delle donne. Si tratterà di un cammino lungo e difficile, che giungerà a un compimento solo nel 1944 per quanto riguarda la Francia e nel 1946 per l’Italia.

L’epoca vittoriana: contrasto e ricomposizione

Nell’attuale dibattito sulle origini e sulle trasformazioni delle caratteristiche che definiscono *il femminile* e *il maschile*, vi è una certa convergenza nell’attribuire all’epoca vittoriana (1837-1901) e, in generale, alla “società borghese”, la definizione di un quadro relativo ai rapporti fra i sessi caratterizzato da rigide divisioni.

In generale, in questa visione, all’uomo spettano il mondo e il lavoro, alla donna l’ambito domestico, conformemente al motto di quell’epoca che recitava “All’uomo lo Stato, alla donna la famiglia”².

In effetti, nell’Ottocento non esisteva un modello unico, mentre ebbe invece luogo una discussione nella quale, lungo tutto il secolo, uomini e donne discussero e trattarono a proposito del rapporto fra l’ordinamento gerarchico fra i sessi tipico dell’epoca e un quadro di rapporti “ragionevole, naturale, voluto da Dio, giusto o auspicabile” (Bock, 2006).

donne possono essere rappresentate solo da donne (Duhet, 1971). Si tratta di argomenti fortemente rivoluzionari, usati dalle fautrici della partecipazione politica femminile fino al Novecento; peraltro, essi sono rivoluzionari in due sensi: il primo è relativo alla espressione a favore di un parlamentarismo moderno, il secondo alla partecipazione delle donne in quanto donne.

² Cfr. *Meyers Konversations-Lexikon*, vol. VI, Mannheim 1894, p. 882 alla voce *Frauenfrage* cit. in Bock (2006).

Il XX secolo: dalle madri alle donne

La Prima Guerra Mondiale segna una sorta di battuta d'arresto nel percorso di conquista dei diritti delle donne: in generale, si assiste a un loro ritorno ai loro tradizionali ruoli, in particolare rispetto alla famiglia e al lavoro interno ed esterno a questa. Le rivendicazioni puntano ancora all'ottenimento di significative riforme, tuttavia non mirano specificamente ad una rivoluzione nella divisione dei compiti secondo i ruoli tradizionalmente assegnati a donne e uomini.

Le rivendicazioni femministe tra le due guerre, infatti, vogliono ottenere diritti per le donne che le tutelino rispetto alla loro condizione di *madri*.

Si è detto, dunque, che durante le due guerre mondiali le istanze del femminismo sono centrate sulla figura della donna come *madre*. Si tratta di una concezione che resterà dominante fino alla metà del XX secolo.

In questa prospettiva ben si comprende il valore rivoluzionario e dirompente dell'opera di Simone de Beauvoir *Le deuxième sexe*, nel quale l'Autrice afferma il carattere contingente e socialmente costruito della cosiddetta *féminité*, assegnata alle donne quale loro destino ineluttabile in ragione del suo essere inscritta nella natura: la celebre frase « *On ne naît pas femme, on le devient* » riassume questa stessa prospettiva (Beauvoir, 1949).

L'approccio radicale di Simone De Beauvoir, dunque, descrive e spesso ispira la forza delle lotte femministe alle quali si assiste negli anni Sessanta. Le lotte e le proteste del Sessantotto mettono in discussione molti degli elementi sui quali le società occidentali erano fondate: rispetto alla condizione reciproca tra uomini e donne, vengono messe in discussione le gerarchie tra questi ultimi all'interno della famiglia come della società.

Nell'Occidente, una volta preso atto dell'inarrestabilità della tendenza all'aumento del lavoro delle donne, si cercò di porre rimedio alle problematiche legate alla sovrapposizione degli impegni legati alla famiglia, quasi esclusivamente a carico delle donne, con gli impegni legati al lavoro stesso: al fine di non mettere in pericolo la famiglia, dunque, il "diritto al lavoro a orario ridotto" aprì la strada ad un vero e proprio nuovo modello di lavoro, che se non poté affermarsi nell'industria, poco disposta all'adeguamento nei confronti delle esigenze familiari, si diffuse invece rapidamente soprattutto nei lavori dei settori del commercio, del crescente terziario, degli impieghi pubblici (Bock, 2006).

Se già rappresentava una rivoluzione la stessa affermazione del lavoro femminile, ancor più significativa fu l'evoluzione del diritto civile, seppure in questo caso si tratti di una rivoluzione "a tappe".

Le giovani che protestano e lottano per l'ottenimento dei diritti e della parità, sia in Europa che negli Stati Uniti d'America, non vogliono più tollerare quella che è la *condizione delle donne* all'interno della famiglia e nel mercato del lavoro.

Il cosiddetto *New Feminism* degli anni Settanta mette in discussione radicalmente i ruoli sociali attribuiti alle donne e agli uomini, denunciando le discriminazioni e le ingiustizie che a tale assegnazione sono legate e dalla quale traggono origine (cfr. Fillard, Collomb-Boureau, 2003; Fainsod Katzenstein, McClurg Mueller, 1987).

Le lotte femministe acquisiscono, dunque, una loro specifica autonomia identitaria e organizzativa: al loro centro vi è la denuncia dell'*oppressione* e dello *sfruttamento* della donna da parte dell'uomo, dell'*androcentrismo* e del *patriarcato*. In tal senso, pertanto, esse si allontanano dagli obiettivi propri del riformismo femminista degli anni Cinquanta.

IL CONCETTO DI GENERE

Le donne soggetti della storia

L'affermarsi dei cosiddetti *Women's Studies* (o studi sulle donne o studi femministi) è un processo che si snoda nell'insieme complessivo delle scienze sociali: a partire dagli anni Sessanta, viene affermata la necessità di compensare quell'*androcentrismo* che, fino ad allora, sarebbe stato un principio costitutivo della visione e della struttura della ricerca scientifica.

È l'epoca della critica femminista alle scienze sociali e alla retorica che associa la scienza alla mascolinità: si tratta di inventare una concezione asessuata della scienza, dei metodi, dei linguaggi e dei concetti di analisi, al fine di individuare elementi e strutture il più possibile neutri (Peiffer, 2000).

Il termine *genere* appare presso le femministe americane, le quali vogliono porre l'accento, attraverso l'uso di questo concetto, sulla dimensione sociale delle distinzioni sessuali e di quel che ne deriva. In altri termini, si vuole contrastare e rifiutare il senso del determinismo biologico che si considera implicito in termini quali "sesso" o "differenza sessuale" (Scott, 1988).

L'introduzione del termine *genere* nel dibattito delle scienze sociali è collocabile nei primi anni Settanta. Nel saggio *The Traffic in Women* Gayle Rubin introduce questo concetto, articolandone la descrizione nel più ampio quadro delineato dall'espressione *sex-gender system* (Rubin, 1975).

Il concetto e la categoria analitica di *genere* progressivamente si diffondono nell'ambito degli studi accademici propri del femminismo americano e, nella seconda metà degli anni Settanta, giungono in Europa. Con tale espressione si indicano, dunque, i processi attraverso i quali ciascuna società, con modalità specifiche, trasforma la sessualità intesa in senso biologico in prodotti derivati dall'azione umana e definisce la divisione dei compiti lavorativi tra uomini e donne. (Piccone, Stella, 1996).

Negli ultimi trent'anni, così, il termine è divenuto di uso comune per individuare tale insieme di questioni: nella sua accezione più comune indica la differenza culturale, tra donne e uomini, basata sulla distinzione biologica maschile/femminile (Connel, 2006).

La nozione di *genere*, in altre parole, si afferma contro la riduzione delle differenze tra l'uomo e la donna al sesso, inteso come differenza anatomica e biologica.

La necessità di individuare una inedita terminologia nasce dall'affermarsi di una nuova consapevolezza rispetto a tali questioni. Così, al fine di comprendere l'insieme di queste ultime, negli ultimi trent'anni il termine "genere" diviene di uso comune nella letteratura, non essendoci tuttavia – ancora oggi – una sua accettazione universale.

Teorie e prospettive: differenza, uguaglianza, molteplicità

Si apre uno spazio problematico relativo alla differenza sessuale, caratterizzato da diverse prospettive, ciascuna delle quali presenta caratteristiche specifiche, talvolta radicalmente differenti.

La controversia non è a proposito dell'esistenza di una differenza tra donne e uomini per quanto concerne la riproduzione, bensì l'importanza e i significati attribuiti a questa differenza.

Diverse sono le prospettive teoriche che hanno definito e problematizzato la concezione di questa differenza. In generale, si può constatare come, in molti dibattiti sul genere, si supponga che le differenze tra uomini e donne fondate sulla diversità biologica si riflettano in modo significativo nella manifestazione, ad esempio, di diverse caratteristiche fisiche, comportamenti, atteggiamenti, interessi: è così che, allora, si suppone che vi siano differenze sul piano della prestanza fisica (più forti gli uomini), delle abilità manuali (gli uomini più abili nella meccanica, le donne nei lavori delicati quali, ad esempio, il cucito), del desiderio sessuale (più intenso negli uomini), degli interessi (gli uomini amanti dello sport, le donne delle chiacchiere tra amiche), del temperamento (aggressivi gli uomini, protettive e materne le donne), delle caratteristiche intellettuali (razionali gli uomini, intuitive le donne), eccetera (Connell, 2006, p. 70).

La prospettiva essenzialista. La prospettiva essenzialista è così chiamata in ragione della sua centratura sulle qualità considerate come innate; la base biologica è considerata quale elemento fondante per la definizione delle qualità personali. Si tratta, dunque, di un punto di vista che considera come "naturali" certe differenze e determinate caratteristiche (Chodorow, 1978; Daly, 1978, 1979; Gilligan, 1982).

La prospettiva decostruzionista. La prospettiva anti-essenzialista (o decostruzionista) segue, appunto, una direzione diametralmente opposta rispetto a quella appena descritta: il suo obiettivo principale è la decostruzione dei processi storico-sociali con i quali vengono a crearsi i due distinti generi (cfr. Butler, 1990-1999)

Si tratta di un quadro teorico, legato al pensiero di Derrida (Derrida, 1967, 1968) e Foucault (Foucault, 1971, 1976), il cui assunto principale consiste nella negazione dell'esistenza di un elemento originario biologico di cui tenere conto, mentre esiste solamente una stratificazione di simboli e significati.

La prospettiva della "differenza sessuale". La prospettiva della "differenza sessuale" considera proprio tale differenza all'origine della disparità nel potere distribuito tra donne e uomini; essa, al contempo, è individuata come possibile fondamento nella costituzione del soggetto femminile come tale.

Tale prospettiva si basa soprattutto su analisi di tipo filosofico e politico, i cui sviluppi in Italia e in Francia sono particolarmente importanti: la filosofia occidentale è considerata come il quadro originario nel quale il pensiero maschile si impone come soggetto *universale, neutro*, con la conseguenza di definire il mondo a partire da sé.

Il pensiero della differenza sessuale, che pure, a differenza di quello essenzialista, non chiude le qualità femminili in un unico modello, ma anzi fa delle differenze tra donne il perno della sua politica, è certo di una sola irriducibilità: quella reciproca dei due soggetti umani, la donna e l'uomo (Piccone Stella, Saraceno, 1996).

La ricerca su quelle che si suppongono essere le caratteristiche di genere, tipiche delle donne e degli uomini, ha dato risultati che convergono tutti nel confermare come tali caratteristiche, in realtà non esistano. Si possono riscontrare alcune differenze in relazione ad aspetti non molto significativi ma, dal punto di vista delle ricerche di carattere psicologico, nessuna significativa differenza, in termini di presunte "attitudini" è mai emersa.

È proprio rispetto ai significati da attribuire al concetto di uguaglianza e, poi, all'individuazione degli strumenti e dei mezzi per raggiungere tale condizione che si esprimono le diverse correnti femministe (Badinter, 2004).

Capitolo 2

IL GENERE NELL'EDUCAZIONE E NEL LAVORO

GENERE ED EDUCAZIONE

Introduzione

L'educazione dei bambini rispetto alle norme di genere è un ambito nel quale gli studi e le analisi delle scienze sociali hanno proposto diversi tipi di interpretazione: in ogni caso, l'importanza attribuita alla *socializzazione*, con diverse considerazioni del peso del ruolo degli elementi compresi in tale processo, resta centrale.

Già nel XVIII secolo, Mary Wollstonecraft affermava che la causa della debolezza e della sensualità femminile deve essere individuata nell'educazione, poiché questa procede distinguendo tra i due sessi inducendo le donne ad assomigliare all'immagine che gli uomini hanno di loro.

La Wollstonecraft pone l'obiettivo dell'abolizione delle differenze fra i sessi nella società, eccezion fatta quando il comportamento è determinato dall'amore. Si tratta di uno scopo raggiungibile con l'*educazione* e l'*istruzione*, all'interno di una visione educativa che comprende anche il concetto della *cittadinanza femminile*

È dunque fondamentale, nella definizione delle identità – e degli stereotipi – del maschile e del femminile, il ruolo dell'educazione, delle categorie che definiscono gli obiettivi, le modalità e gli strumenti da questa utilizzati, sia nel contesto familiare che in quello più ampiamente sociale, ad esempio nella scuola o nel confronto dato dalle relazioni sociali e dalla fruizione dei dispositivi culturali che, specialmente nell'epoca attuale, definiscono i modelli, le caratteristiche e le immagini che costituiscono il quadro delle aspettative sociali rispetto all'*essere uomo* e all'*essere donna*.

Le identità di genere nell'esperienza familiare

È utile considerare il contributo, rispetto a tali questioni, dato dall'antropologia, in particolare dalle ricerche etnografiche di Margaret Mead che, a partire dallo studio di diverse popolazioni della Nuova Guinea e dell'isola di Samoa, ha mostrato la potenza della trasmissione delle identità di genere ad opera della famiglia e della comunità di appartenenza e, soprattutto, la plasticità di ciò che le culture associano a queste identità (Mead, 1963).

L'Autrice osserva come i temperamenti tipici di donne e uomini, in diverse società, siano dunque modellati dall'educazione che viene impartita loro fin dai primi giorni di vita.

Gianini Belotti sottolinea come nell'educazione delle bambine vengano alcune istanze specifiche, e diverse rispetto a quelle tipicamente valorizzate nell'educazione dei bambini (Gianini, Belotti, 1973).

Si tratta di considerare anche variabili che esulano dalla dicotomia *maschio/femmina*, e che attengono, in prima istanza, alla collocazione sociale e culturale del nucleo familiare che si occupa di educare la prole: come sottolineano a tal proposito, Guionnet e Neveu, la comprensione del genere suppone che esso venga considerato nella sua articolazione rispetto a variabili quali la classe, la categoria socio-professionale (Guionnet, Neveu, 2005).

La formazione delle identità di genere

Uomini e donne sono stati per secoli considerati come versioni più o meno sviluppate di uno stesso essere mentre, come mostra lo studio di Laqueur, specialmente a partire dal XIX secolo uomini e donne iniziano a essere concepiti come esseri di tipo diverso, fino al punto di considerarli come *opposti*: una concezione che porta all'assegnazione di uomini e donne a sfere separate proprio in ragione della loro diversità biologica (Laqueur, 1990).

Ciò che qui caratterizza l'assegnazione di donne e uomini ad ambiti separati e distinti è, dunque, il fondamento biologico della concezione dalla quale deriva questa stessa separazione: si tratta di una potente ideologia delle differenze innate che, come osserva Connell, viene inclusa nella stessa cultura borghese, ossia la cultura dominante nel mondo attuale: si tratta di un modello che suppone si tratti di una diversità collocata nel carattere e nella fisicità, il cui riflesso definisce le gerarchie di classe, di razza e di genere. Si tratta, peraltro, di una concezione contestata e combattuta sin dai primi momenti del suo affermarsi, ad opera di intellettuali quali Mohandas Ghandi, che ne contestava l'idea della superiorità ereditaria o acquisita, o Sigmund Freud, che sostiene l'intrinseca conflittualità delle personalità adulte, considerando la varietà delle vite psichiche come risultante della stessa varietà dei percorsi di vita (Connell, 2006).

Si consideri la più autorevole proposta interpretativa sull'*identità* del secolo scorso, quella di Erik Erikson descritta nella sua opera *Infanzia e società*.

L'Autore fornisce un'interpretazione di una serie di problematiche relative ai piani personale, sociale e politico tipici dell'epoca, in un quadro che la definisce in relazione alle difficoltà di realizzazione dell'identità: in tal senso, egli afferma che in quegli anni lo studio dell'identità ha il "valore strategico" che aveva lo studio della sessualità all'epoca di Sigmund Freud.

In Erikson, il termine *identità* indica la coerenza nell'azione di gestione dell'Io rispetto alle pressioni, del mondo dell'inconscio e del mondo esterno, che su di esso influiscono. Il successo di questa azione si manifesta nella stabilità del senso del sé: la risposta alla domanda relativa alla propria identità è fondamentalmente definita dal grado di successo dell'Io di dominare le difficoltà dello sviluppo psicologico (Erikson, 1955, trad. it. 1966).

Il riferimento più importante per ciò che concerne il rapporto tra la concezione dell'identità proposta da Erikson e il genere, è rappresentato dall'opera di Robert Stoller (Stoller, 1968). Le riflessioni di Stoller contribuiscono all'accettazione di una concezione fondamentalmente dicotomica rispetto alle identità di genere che, come si è visto, negli anni Settanta trova un pieno compimento. In questi anni, diverse elaborazioni e teorizzazioni assumono come oggetto principale di analisi e critica le dinamiche dell'educazione che i genitori offrono ai bambini e alle bambine, in ragione del fatto che esse costituiscono il primo spazio nel quale vi è la possibilità di riproduzione delle identità di genere.

Un contributo fondamentale quanto dibattuto è quello di Chodorow (1978), la quale, a partire dall'analisi freudiana, mette invece in evidenza una fondamentale asimmetria dei processi di sviluppo psichico di bambini e bambine.

Le critiche al modello proposto da Chodorow si inseriscono nell'ampiezza del processo che, negli anni, ha affermato un sempre maggiore riconoscimento della variabilità intrinseca alle categorie di genere: gli esiti dello sviluppo del bambino non sono certamente dicotomici (Connell, 2006); inoltre, come riconosce la stessa Chodorow (1994), altrettanto non dicotomici sono i modelli di genere che definiscono le personalità degli adulti.

Su un piano diverso muove la riflessione di Carol Gilligan, proposta nel suo famoso *Con voce di donna* (Gilligan, 1982), nel quale viene definita una proposta

interpretativa nella quale l'elemento centrale è rappresentato dall'esistenza di due percorsi distinti, tra uomini e donne, nello sviluppo morale.

Il quadro interpretativo proposto da Gilligan è stato oggetto di diverse critiche: in generale, si tratta delle critiche rivolte al filone del "pensiero della differenza".

Il genere nelle scelte formative

Le prospettive di analisi che prendono in considerazione l'educazione scolastica mettono in luce diversi elementi di continuità, tra l'esperienza dell'educazione e del rapporto genitoriale e quella che si svolge nel contesto dell'istruzione formale.

Si osservi, anzitutto, come la stessa organizzazione scolastica è stata a lungo pensata in modo distinto per maschi e femmine e, sebbene riservata a bambini e bambine dei livelli sociali più elevati, in ogni caso era soprattutto destinata a formare futuri adulti conformemente ai tradizionali ruoli maschili e femminili: Rousseau, nel XVIII secolo, indica quelle che sono le capacità che una bambina è bene che apprenda o no (Rousseau [1762], 1995).

È necessario osservare come, anche a fronte di una effettiva condizione di eguaglianza – tra ragazzi e ragazze – nelle possibilità di accesso a tutti i percorsi di istruzione, nelle democrazie occidentali si continuano a registrare significative differenze nell'orientamento di ragazze e ragazzi verso le filiere formative. In particolare, è ancora presente una forte differenziazione rispetto a quelle materie che mostrano elementi di congruenza, per le loro caratteristiche e per gli sbocchi professionali alle quali dovrebbero portare, con gli elementi che definiscono gli stereotipi di maschilità e femminilità: tali stereotipi, infatti, individuano quella che sarebbe una maggiore affinità delle ragazze con le materie afferenti all'area *letteraria* e/o delle *scienze sociali*, soprattutto quelle legate alla dinamica della *cura* (servizio sociale, insegnamento, ecc.), e una specifica affinità dei ragazzi con tutto ciò che ha a che fare con la *tecnologia* e le *scienze "dure"* (ingegneria, matematica, ecc.).

Ciò non costituirebbe un problema se, al di là della scelta che ciascuno compie secondo le sue preferenze (e per un momento si sospenda la prospettiva che individua in questo tipo di scelte una matrice definita fondamentalmente dall'azione degli stereotipi di genere), non vi fosse una dinamica socio-economica che porta a collocazioni professionali meno vantaggiose la maggior parte delle donne che scelgono percorsi di studio e formazione dell'area *umanistica* (licei magistrali, psicologia, scienze

dell'educazione, lettere, ecc.). Di contro, le maggiori remunerazioni e le possibilità di carriera più importanti si situano più frequentemente in quei settori professionali e lavorativi per i quali un percorso di studi centrato sulle “*scienze dure*” (percorsi di formazione comprensivi di insegnamenti legati all'informatica e alla tecnologia, ingegneria, scienze statistiche, ecc.) offre maggiori possibilità di accesso.

In tal senso, può essere utile analizzare il ruolo che la scuola ha nella formazione delle identità di genere.

In generale, si può affermare come bambini e bambine abbiano anche a scuola l'occasione di apprendere le operazioni di differenziazione che visibilmente li oppongono in una dicotomia che nutre le immagini stereotipiche della maschilità e della femminilità (Gianini Belotti, 1973; Guionnet, Neveu, 2005).

La scuola si pone dunque come uno dei principali luoghi dove vengono affermate (e ri-affermate) le caratteristiche delle identità di genere socialmente codificate.

GENERE E LAVORO

Il lavoro e le organizzazioni di genere

L'analisi del rapporto tra *genere* e *lavoro* rende opportuno partire fondamentalmente dalla considerazione delle caratteristiche di quel sistema che, del lavoro attuale, rappresenta probabilmente la forma più significativa e densa di spazi di azione e di relazione tra donne e uomini.

Si tratta dell'*azienda* (o dell'*impresa*), una istituzione segnata dalla differenza di genere: la sua stessa storia è orientata in base al genere. Secondo Connell, la creazione della moderna forma del *capitale* è da considerarsi come parte dello stesso processo storico attraverso il quale si era resa possibile la nascita di uno spazio pubblico maschile (Connell, 2006).

Si osservi come la sostanziale esclusione delle donne dal mondo dell'azienda e delle imprese sia un fatto che, fino agli anni Settanta del secolo scorso, non viene messo effettivamente in discussione.

Sempre negli anni Settanta, e ancora sotto la spinta della critica femminista, si avvia la riflessione che prende in considerazione il lavoro domestico come impegno al pari di quello extra-domestico salariato (Delphy, 1977). Negli anni Ottanta tale attenzione si articolerà sempre più puntualmente nell'analisi delle relazioni tra la sfera domestica e quella professionale, soprattutto al fine di descrivere e analizzare le diverse modalità e collocazioni dell'occupazione femminile. I luoghi della produzione e della riproduzione, tradizionalmente associati rispettivamente alla sfera lavorativa e alla sfera domestica, sono considerati quali forme di lavoro che producono inevitabilmente rapporti sociali tra i generi caratterizzati da ineguaglianza. In questo quadro emergono i concetti di "rapporti sociali di sesso" (Kergoat, 1984), e le elaborazioni sulla "divisione sessuale e sociale del lavoro" che incoraggiano l'analisi critica, e la stessa messa in discussione, della divisione delle attività fra uomini e donne.

La denuncia dell'invisibilità del lavoro domestico e delle ineguaglianze nel mondo del lavoro (cfr. l'opera collettiva *Le sexe du travail*, 1984) porta negli anni Novanta ad

una significativa affermazione degli studi sul genere nel lavoro nell'ambito della comunità scientifica (Laufer, Marry, Maruani, 2003).

In tal senso, Guionnet e Neveu, mettono in evidenza alcune problematiche: in primo luogo, se la crescita della presenza femminile ha contribuito a rendere simili i modi di vivere maschili e femminili, tuttavia ciò non ha prodotto una effettiva eguaglianza nell'accesso di uomini e donne all'impiego. Inoltre, la conciliazione tra lavoro e famiglia, e più precisamente tra il lavoro domestico e familiare e l'attività lavorativa, resta un carico quasi esclusivo delle donne (anche se le differenze variano da un paese all'altro). L'evoluzione del mercato del lavoro, se da un lato è stata protagonista dell'occupazione massiccia delle donne, dall'altro vede tale occupazione caratterizzata dai fenomeni di segregazione (Guionnet, Neveu, 2005).

La considerazione di un'occupazione come tipicamente femminile o maschile è dunque, come già detto sopra, un fatto culturale, dunque storicamente e geograficamente determinato, pertanto mutevole e oggetto di continuo cambiamento.

Il genere e la qualità del lavoro

Si è visto come, in generale, il lavoro delle donne sia spesso segnato da una scarsa qualità, sia nelle mansioni e negli impieghi affidati e svolti, sia nelle stesse condizioni di lavoro, con riferimento, ad esempio, a garanzie contrattuali, stabilità dell'impiego, ecc.

Si sottolinea, in tal senso, il valore interpretativo della categoria di genere rispetto alle dinamiche proprie del mercato del lavoro (in termini di inclusione ed esclusione, accesso, condizioni e posizionamenti, opportunità di carriera, uscita e possibilità di rientro, ecc.).

Si è detto come in questo lavoro ci si voglia muovere in una prospettiva interpretativa fondata sulla categoria concettuale della *relazione*, piuttosto che su quella della *differenza*: in altre parole, ci si situa nell'ambito delle prospettive che affermano la necessità di analizzare le problematiche di genere – nello specifico relative al mondo del lavoro e dell'educazione, rispetto alle potenzialità dell'orientamento degli adulti e delle sue valenze attinenti all'apprendimento – in un quadro che comprenda i legami e i reciproci rapporti tra le caratteristiche e le modalità che disegnano gli scenari di genere.

Sembra essere questa una prospettiva di lettura che rende più immediatamente evidente come la necessità del cambiamento non riguardi solamente le donne, bensì anche gli uomini.

Il genere e la stratificazione sociale e professionale

Il genere, come si è visto, si definisce al tempo stesso sia come oggetto di analisi, attraverso la considerazione dei diversi piani appena descritti e delle possibili relazioni tra questi, sia come variabile che influisce in modo determinante sulle condizioni di donne e uomini rispetto ai contesti di vita e di lavoro.

Si osserva come il genere costituisca, in primo luogo, un potente *fattore di stratificazione* nell'universo del lavoro, nella misura in cui genera ineguaglianze nel posizionamento nella gerarchia socio-economica. In secondo luogo, poiché il genere rappresenta un fattore di ulteriore aggravamento delle ineguaglianze sociali (si pensi, per citare un solo esempio, alle donne di colore), esso contribuisce ad accentuare la gerarchizzazione sociale *tra* donne (Guionnet, Neveu, 2005).

Il ruolo dello stato e delle politiche pubbliche ha, dunque, significative conseguenze rispetto all'assunzione di compiti da parte delle donne e degli uomini, sia rispetto alla sfera familiare che a quella lavorativa.

Tempi di vita e tempi di lavoro: il ruolo degli stereotipi di genere

Il quadro istituzionale nel quale si colloca l'azione dello stato e, in generale, del *pubblico*, rispetto alla definizione e alla regolazione del sostegno alla conciliazione tra tempi di vita e di lavoro, comprende diversi elementi che, tutti, mettono in luce il ruolo e la complessità del legame tra stato e dinamiche dell'occupazione rispetto al genere. In particolare, si considerino i dispositivi del *tempo parziale (part-time)* e dei *congedi parentali*, i quali, oltre ad avere importanza nella concretezza dell'organizzazione della vita dei genitori, sono legati al manifestarsi di fenomeni significativi e rivelatori delle conseguenze degli stereotipi di genere nella presa in carico degli impegni familiari e professionali (Saraceno, 2007, Sabbadini, 2006, Méda, 2001, Maruani, 2003).

Capitolo 3

L'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI: IL RUOLO DEL GENERE

L'EVOLUZIONE STORICA DEL CONCETTO E DELLE PRATICHE DI ORIENTAMENTO

Il termine orientamento fa riferimento, da un lato, al processo che la persona mette in atto per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa e, dall'altro, all'azione professionale che viene erogata da esperti professionisti, al fine di supportare la capacità delle persone di confrontarsi con tale processo.

Si può parlare di orientamento come pratica professionale con l'avvento della società industriale: con esso si manifesta la necessità di rispondere al bisogno di orientamento rispetto a una realtà lavorativa così complessa ed articolata da richiedere l'istituzione di strutture dedicate. Si tratta di un'azione volta a supportare sia le singole persone, che devono orientarsi, che la stessa società: infatti, soprattutto in termini di sviluppo economico, essa richiede di poter contare su forze di lavoro professionalmente preparate e organizzativamente integrate. Le prime pratiche professionali in questo ambito si sviluppano agli inizi del secolo scorso nei paesi industrialmente più avanzati, come gli Stati Uniti, la Francia, l'Inghilterra, paesi in cui si manifestano più marcatamente le caratteristiche e le problematiche tipiche della società industriale. In tal senso, l'idea dell'orientamento – nel senso di pratica professionale – si fonda nell'aumento delle possibilità di scelta che si pongono di fronte alla persona, anche se ciò non esclude la permanenza di meccanismi di controllo e contenimento della mobilità sociale. In ogni caso, la famiglia, diversamente dal passato e, dunque, a causa del mutamento del contesto socio-economico, non è più in grado di svolgere la sua “funzione orientativa globale” (Pombeni, 1996).

È così che l'orientamento, da “fatto privato” (gestito all'interno del sistema produttivo familiare), diviene un problema che riguarda l'interesse collettivo, e che dunque richiede presupposti e metodi maggiormente razionali e raffinati rispetto alle azioni realizzate nella famiglia (Di Fabio, 1998).

La complessità del quadro aumenta con l'allargamento della base sociale dell'istruzione pubblica: mentre la scuola assume il ruolo di strumento della mobilità sociale ascendente, il mondo del lavoro inizia a richiedere produttori con più alti livelli di istruzione.

A partire dagli anni Settanta del XX secolo, dunque, gli scenari sociali, culturali ed economici si alterano al punto da creare quel *disorientamento generale* – anche legato alla *complessità* assunta da quello che viene considerato il problema della formazione e

dell'orientamento delle nuove generazioni – che ancora oggi segna le esperienze di vita delle donne e degli uomini.

ORIENTARE ED ORIENTARSI: GLI ADULTI, LE TRANSIZIONI, LE COMPETENZE

In questa prospettiva diviene evidente come non sia possibile affrontare “la complessità del vivere quotidiano, il rischio del cambiamento, la pluralità dei ruoli a cui donne e uomini devono rispondere, la velocità dei cambiamenti e la molteplicità delle transizioni, senza un lavoro costante di riflessività e di apprendimento”. In tal senso emerge la rilevanza della prospettiva del *lifelong learning*: “Imparare sempre per orientarsi, per scegliere i propri percorsi, per usare le proprie informazioni, per sviluppare le competenze necessarie nei diversi contesti, nelle diverse carriere e ruoli, nelle diverse stagioni della vita stessa. Per sviluppare un pensiero creativo e responsabile” (Alberici, 2002, p. 9).

Le *transizioni* che caratterizzano le vite degli adulti costituiscono dunque l'oggetto principale delle pratiche di orientamento rivolte a questi, in una prospettiva di apprendimento *lifelong* (Alberici, 2006a; Franchi, 2005)

Le transizioni e le identità: la competenza strategica

Il ruolo degli orientatori e delle orientatrici consiste, pertanto, nel facilitare la presa di consapevolezza e nel sostenere l'esercizio della responsabilità personale del soggetto, fornendogli le opportunità per esplorare, scoprire e chiarire schemi di pensiero e di azione. In tal senso, l'intervento di orientamento è fondato sulle istanze relative all'auto-determinazione, all'emancipazione della persona, in ultima analisi alla formazione permanente.

L'ampliamento dei target degli interventi di orientamento è una delle ragioni principali che indica la necessità di considerare il processo di orientamento e l'azione della scelta in una prospettiva che consideri tutto l'arco di vita. Sempre più spesso, oltre ai giovani, i destinatari delle pratiche di orientamento sono gli adulti, nelle diverse condizioni occupazionali.

I concetti di *lifelong guidance* e auto-orientamento sono gli elementi principali della riflessione Comunitaria sull'orientamento. Per la Commissione Europea "il mediatore d'orientamento è capace di sfruttare e adeguare una vasta gamma di informazioni che saranno d'aiuto al cliente nella scelta della via da seguire [...] Essi dovranno aiutare la gente ad orientarsi nel labirinto dell'informazione e a cercare ciò che risponde in maniera pertinente ed utile ai loro bisogni" (Commissione Europea, 2001).

In una situazione così definita, è indispensabile l'assunzione dell'apprendimento continuo come criterio guida delle politiche che dovranno alimentare ed articolare quel percorso formativo-lavorativo che si delinea come *continuum* e che si snoderà quindi lungo tutto il corso di vita.

L'orientamento, dunque, non può più essere un sistema che lavora sullo "scarto" tra le capacità e le aspirazioni di chi si accinge ad entrare nel mercato del lavoro e i posti e le professioni disponibili all'interno di quest'ultimo: esso si costituisce come sistema che deve consentire ad ogni persona di trovare un proprio percorso tra le possibilità a disposizione; ciò avviene più volte nel corso della vita, poiché i posti di lavoro tendono ad essere sempre più specializzati, di breve durata e meno sicuri (Serreri, 2004).

La categoria della competenza, dunque, "travalica nel suo processo di definizione concettuale e di emersione sociale l'ambito della professionalità, del lavoro e dell'occupazione, in cui si manifesta inizialmente, per muoversi progressivamente non solo in direzione dell'occupabilità, quanto piuttosto della più generale possibilità per gli attori sociali di assolvere ai compiti evolutivi e di ruolo, attraverso i quali vengono definiti socialmente gli individui, nei diversi contesti. In questo contesto, la dimensione procedurale dell'agire umano diviene emergente e la competenza diventa sempre più una categoria di complessa definizione, che attiene da un lato alla polisemicità disciplinare e dall'altro alla centralità assunta dalla dimensione dell'agire umano inteso come capacità proattiva e di attribuzione di significato" (Alberici, Serreri, 2003, p. 8).

La dimensione procedurale delle competenze, dunque, si realizza nell'attivazione della "metacompetenza strategica" che attiene alla "capacità riflessiva del pensiero": la proattività di tale capacità risiede nella produzione di significati e di senso per lo stesso agire, rispetto a diversi e inediti contesti.

La declinazione della competenza strategica si pone, dunque, quale piano di congiunzione tra gli elementi che definiscono l'individualità di donne e uomini e il contesto culturale nel quale questi agiscono e definiscono i loro progetti (Alberici, 2007a, Alberici, Serreri, 2003).

L'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI E IL GENERE

La scelta di assegnare, nel processo di orientamento, il ruolo di protagoniste alle persone che in questo si orientano, comporta necessariamente il riconoscimento del loro genere: esso è, infatti, una caratteristica che segna in modo fondamentale la vita e i percorsi che in essa si definiscono.

Riconoscere il genere, dunque, significa potenziare l'attenzione data alle persone, evidenziando le specificità, i percorsi, le culture e le competenze che caratterizzano le *esperienze* delle donne e degli uomini.

La comprensione e la considerazione del ruolo della variabile di genere può aprire nuovi versanti sulle questioni relative all'educazione (ISFOL, 2002).

La conoscenza di determinati aspetti del contesto di genere dell'infanzia, dell'adolescenza e del mondo adulto e del lavoro, dunque relativi alle scelte professionali, costituisce un primo importante passo per il miglioramento dei percorsi di orientamento per le donne (Gysbers, Heppner, Johnston, 2001): come si è visto, sono queste ancora oggi i soggetti più spesso protagonisti di esperienze che includono elementi di significativo svantaggio rispetto agli uomini.

L'Autrice sottolinea come le conseguenze legate all'azione degli stereotipi sessisti siano dannose fundamentalmente per le donne: questo fatto pone la necessità di dedicare una specifica attenzione nella realizzazione dei percorsi di orientamento (Rodriguez, 2007).

Gli stereotipi di genere nell'orientamento degli adulti

Gysbers, Heppner e Johnston (2001) individuano alcuni degli esiti più diffusi che possono risultare da questi fattori ambientali, esiti che influenzano significativamente il processo di orientamento; in particolare, nel caso delle donne, si riscontrano spesso i seguenti fenomeni:

- evitamento degli ambiti scientifici (hard science);
- ridotte aspettative di successo
- minore fiducia nelle proprie capacità in carriere non tradizionali
- focalizzazione sugli aspetti relazionali
- conflitto di ruolo (tra cura e lavoro).

Prendendo le mosse dall'analisi di Anker (Anker, 1997), Rodriguez (2007) propone una peculiare classificazione degli stereotipi che hanno un significativo ruolo nella distorsione delle scelte formative e lavorative, in particolare quelle delle donne. Tale classificazione comprende due classi di stereotipi:

- gli *stereotipi positivi*, la cui azione conduce all'indirizzamento [preincanalano] verso specifiche attività che presentano caratteristiche congruenti; i più importanti stereotipi riguardano: la maggiore inclinazione ad occuparsi delle persone, una certa destrezza ed esperienza nei lavori domestici, una maggiore abilità manuale, una maggiore onestà e una presenza fisica attraente
- *stereotipi negativi*, la cui azione conduce alla preclusione rispetto a diverse opportunità lavorative; i più importanti esempi in questo riguardano le convinzioni relative alla scarsa disposizione delle donne alla supervisione e al controllo del lavoro degli altri, alla loro minore forza fisica, alla minore attitudine per la matematica e per altre materie scientifiche, alla minore disponibilità agli spostamenti e ai viaggi, alla minore disposizione ad affrontare rischi e pericoli.

Gysbers, Heppner et Johnston (2001) propongono di potenziare alcune specifiche caratteristiche al fine di *aumentare* con la *conoscenza* l'*autenticità* delle *decisioni*, attraverso un intervento che comprenda specifiche attività, tra le quali:

- informare a proposito dei vantaggi e degli svantaggi associati all'adesione a ruoli professionali tradizionalmente femminili;
- informare dell'importanza del sapere matematico-scientifico ai fini di carriere non tradizionali;
- insegnare a modificare le idee di autoefficacia basate sugli stereotipi di genere.

Rodriguez (2007) sostiene la necessità di realizzare azioni che si svolgano sui piani:

- della conoscenza di sé, relativamente alla consapevolezza delle proprie risorse e della "chiarezza" dell'immagine di se stessi e se stesse;
- dell'esplorazione del mondo del lavoro secondo una prospettiva di genere;
- della programmazione di interventi per la riduzione e il contrasto degli stereotipi di genere.

METODI PER L'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI E GENERE

Tra i metodi per l'orientamento degli adulti, particolarmente significativi quanto affermati sono il metodo *Retravailler* e il metodo del Bilancio di competenze, il primo dei quali opera dichiaratamente secondo un approccio di genere. In entrambi i casi, si tratta di metodi per l'orientamento *nati* per rivolgersi ad un pubblico adulto: emersi in ambito francese, si sono poi diffusi in altri paesi, tra i quali l'Italia.

In particolare, due elementi accomunano i due metodi:

- la loro dichiarata centratura sulla persona che si orienta;
- il fondamentale ruolo attribuito all'esperienza e alla narrazione di questa;
- l'importanza di collocare la scelta nel quadro di un progetto formativo e/o lavorativo.

Il metodo Retravailler

L'esperienza *Retravailler* viene a costituirsi nel contesto degli anni Settanta, un'epoca nella quale è ancora dominante il modello di famiglia nella quale l'uomo lavora per ottenere un salario sufficiente a soddisfare le esigenze – “mantenere” – di tutta la famiglia, e la donna è casalinga e si occupa di tutto il *ménage* familiare e domestico.

La sociologa Evelyne Sullerot, nel 1974, fonda *Retravailler* al fine di operare e contribuire alla emancipazione delle donne nell'accesso al lavoro. Il modello *Retravailler* originario si costituisce avendo come principali destinatari le donne, e si rivolge in particolare a quelle che si trovano in fase di reinserimento (ad esempio, dopo aver interrotto il percorso professionale per la nascita dei figli) o di inserimento lavorativo.

Trent'anni dopo, anche in ragione delle dinamiche di trasformazione sociale che hanno caratterizzati tali decenni, la missione di *Retravailler* si è significativamente evoluta.

Le donne si trovano, infatti, in situazioni socio-economiche che, per molti versi e come si è visto nei capitoli precedenti, sono diverse da quelle nelle quali si trovavano negli anni delle contestazioni femministe radicali; pur tuttavia, ancora oggi le donne sono ancora in una situazione di svantaggio per ciò che concerne il mondo del lavoro e la gestione del rapporto tra i tempi di lavoro e quelli di vita.

In ogni caso, in ragione di tali intense trasformazioni, sulla base dell'esperienza acquisita nel lavoro con le donne, Retravailler "ha aperto le porte" agli uomini.

In generale, Retravailler costituisce una delle realtà più importanti e significative nel campo dell'orientamento degli adulti.

Bilancio di competenze

Il Bilancio di competenze nasce da specifiche esigenze, relative a specifici avvenimenti di ristrutturazione di settori del mercato del lavoro, attinenti alla necessità di una diversa collocazione delle persone che, in tali vicende, si trova a perdere il proprio posto di lavoro. Si tratta di un lavoro di analisi e riflessione sulle proprie competenze, assistito e facilitato dal consigliere di Bilancio, finalizzato a definire un quadro di elementi da valorizzare, spendere, collocare in nuovi contesti, di lavoro e di formazione.

Negli anni è divenuto uno dei metodi elettivi all'interno delle pratiche (e delle riflessioni sul piano teorico) di orientamento degli adulti, per la centratura sull'esperienza, sulla riflessione, sulle competenze, elementi che sono fondamentali nella definizione della condizione adulta (Alberici, 2006a; Serreri, 2004, Di Fabio, 2004).

In Francia, a differenza che in Italia, il Bilancio di competenze è oggetto di specifica attenzione da parte del legislatore. L'affermarsi sempre più marcato del ruolo di questo metodo e gli elementi appena descritti animano le finalità di diffusione e tutela del Bilancio di competenze promosse e perseguite nella *Fédération Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle*, costituita nel 2007 (ISFOL, 2008).

Capitolo 4

IL RUOLO DEGLI STEREOTIPI DI GENERE NELL'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI. IPOTESI, METODOLOGIA, STRUMENTI DELLA RICERCA REALIZZATA

INTRODUZIONE

La problematica legata alla distorsione dovuta agli stereotipi di genere nei percorsi di orientamento degli adulti attiene fundamentalmente alla dinamica della scelta e, in modo più ampio, alla definizione dei progetti formativi e lavorativi delle donne e degli uomini.

Non si vuole qui discutere prioritariamente sul fatto che una donna o un uomo trovino *gratificanti* o meno determinate occupazioni segnate da elementi tipici delle immagini socialmente diffuse della *femminilità* o della *maschilità*, seppure si concorda con le posizioni del dibattito che affermano la fondamentale culturalità di tali immagini e delle relative capacità e competenze tipicamente maschili e femminili.

Si tratta, invece, di considerare lo *svantaggio* che caratterizza le opportunità lavorative, di sviluppo e di remunerazione tipiche di determinati settori, gli stessi verso cui si orientano molte donne, spesso in ragione di una predilezione socialmente costruita e reiterata attraverso le dinamiche degli stereotipi, e verso cui, per le ragioni speculari, *non* si orientano gli uomini.

I percorsi di vita delle persone che vivono nelle società contemporanee sempre meno sono segnati dalla coincidenza esclusiva tra giovinezza e formazione e tra adultità e lavoro. Si tratta, invece, di considerare come la vita delle persone sia segnata da molteplici ed eterogenee *transizioni* tra gli ambiti della formazione e del lavoro, i quali peraltro sempre più sfumano i loro reciproci confini.

È in relazione a ciò che emerge, con evidenza, la necessità di considerare sia le scelte formative che quelle occupazionali.

In tal senso, si è voluto indagare sul ruolo che possono svolgere gli elementi degli stereotipi di genere relativi, da un lato, a conoscenze, competenze, capacità relazionali, dall'altro a priorità legate alla gestione del lavoro e della famiglia.

In altre parole, si può individuare uno schema di corrispondenza per il quale, generalmente, una influenza fondamentale degli elementi degli stereotipi di genere relativi alla sfera della *competenza* attiene prioritariamente alla *scelta* di una determinata filiera formativa e/o all'orientamento verso uno specifico settore lavorativo, mentre gli elementi degli stereotipi di genere relativi alla sfera della *responsabilità* attengono prioritariamente alla *gestione* degli equilibri tra la vita lavorativa, le responsabilità familiari, il tempo libero.

Se dunque, da un lato, l'orientamento degli adulti può rappresentare un terreno problematico in ordine al ruolo degli stereotipi di genere nella definizione di scelte e progetti di vita e professionali, dall'altro esso può rivelarsi quale opportunità a beneficio della persona che si orienta, per lavorare e riflettere sugli stereotipi stessi, sull'influenza che hanno o meno avuto nel passato, sul ruolo che giocano nella gestione presente, sugli elementi di questi che possono determinare la forma e i contenuti delle scelte future.

In questo lavoro si vogliono evidenziare, dunque, le limitazioni e le possibilità che possono derivare dagli stereotipi di genere, in relazione alle scelte formative e professionali, e dal lavoro che su questi può essere intrapreso nei percorsi di orientamento con gli adulti.

Come si è già sottolineato, pur nella consapevolezza che le problematiche maggiori e più evidenti riguardano l'occupazione femminile, si vuole qui affermare quella che si costituisce come una *necessaria opportunità* di lavorare anche sugli stereotipi maschili: non si considera possibile, infatti, prendere in considerazione solo il lato "femminile" della questione, quando si è visto che la maggior parte delle problematiche legate alla gestione delle traiettorie di formazione e carriera lavorativa scaturiscono proprio dalla dimensione *relazionale*, tra uomini e donne, degli stereotipi di genere.

In questa prospettiva, dunque, diviene immediatamente evidente l'importanza del ruolo giocato dall'operatore, in relazione al delicato equilibrio tra la necessità di considerare le esigenze, le idee, i desideri e i progetti della persona che vuole orientarsi.

La presenza e l'influenza degli stereotipi nelle scelte formative e occupazionali è ampiamente documentata sia in termini di statistiche (cfr. ad esempio *infra* cap. 2), sia in termini di dinamiche socio-culturali e psicologiche, anche nei percorsi di orientamento (cfr. Marro, 2004, 2003, 2002; Vouillot, 2007; Vouillot *et al.*, 2004;).

Nella letteratura e nella ricerca scientifica, raramente tale considerazione è declinata rispetto alle specificità che distinguono l'orientamento degli adulti, in particolare rispetto al ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice nei confronti della problematica illustrata (Gysbers, Heppner, Johnston, 2001; Rodriguez, 2007). È così che nella definizione della ricerca qui presentata, si è scelto di prendere in considerazione, quali obiettivi conoscitivi principali, il punto di vista, le pratiche e la posizione degli operatori di orientamento, rispetto alle dinamiche di scelta di donne e uomini che si orientano verso le possibilità di formazione e lavoro e alla questione della distorsione legata agli stereotipi di genere

Rispetto alle questioni di genere, si è scelto di prendere in considerazione sia modelli che prestano, per la stessa natura delle loro pratiche e dei loro obiettivi, una *dichiarata* attenzione alle identità di genere delle persone, sia modelli che invece non presentano questa peculiarità e che, comunque, si rivolgono prioritariamente agli adulti.

Si è scelto, dunque, di prendere in considerazione rispettivamente il metodo *Retravailler* e il metodo del Bilancio di competenze, i quali definiscono le pratiche delle realtà operative prese in considerazione, collocate in Francia e in Italia. A tal proposito, si tenga conto di come i metodi di orientamento che caratterizzano l'agire di queste realtà siano entrambi nati nel primo Paese e, successivamente, siano stati introdotti nel secondo.

DOMANDE E IPOTESI DI RICERCA

In particolare si vogliono approfondire alcuni elementi specifici, che possono essere ricondotti all'interno delle seguenti domande di ricerca:

Nello specifico, si vogliono approfondire alcuni aspetti del campo di studio che possono essere ricondotti all'interno delle seguenti domande di ricerca:

- Quale consapevolezza hanno gli operatori e le operatrici di orientamento rispetto a questa problematica?
- È una problematica da loro considerata importante o poco significativa?
- Se considerata importante, questo fatto incide sulle caratteristiche dei percorsi realizzati? In quale modo?

L'insieme di questi interrogativi ha permesso di individuare le ipotesi di ricerca, rispetto alle quali è stato definito e condotto l'intero lavoro di ricerca, realizzato attraverso la definizione di studi di caso multipli (Yin, 2003).

Le ipotesi sono dunque le seguenti:

Ipotesi 1. Gli operatori e le operatrici di orientamento considerano come problematico il ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte formative e professionali degli adulti.

Ipotesi 2. Gli operatori e le operatrici affrontano tali questioni all'interno dello stesso percorso di orientamento.

DEFINIZIONE DEL DISEGNO DI RICERCA

Introduzione

La questione degli stereotipi non può che collocarsi sul piano che, della sfera culturale, comprende e individua prioritariamente quegli elementi e quelle dinamiche propri degli atteggiamenti, delle idee, delle esperienze individuali e sociali, delle credenze, delle convinzioni – come si è visto, non sempre fondate su basi empiriche.

È rispetto a queste considerazioni che si è scelto di definire il disegno della ricerca all'interno delle cosiddette metodologie qualitative. Con questo non si vuole affermare che le cosiddette metodologie quantitative non permettano di sondare le questioni sopra descritte, tuttavia sembra essere maggiormente proficuo l'utilizzo di strumenti e tecniche che permettano di “*accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni ed i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni*” (Corbetta, 2003, pp. 69-70, c.vo dell'Autore).

Scelta dei casi e della metodologia di ricerca

L'insieme delle esigenze conoscitive sopra esposte ha indirizzato la scelta della metodologia verso quella che, più di altre, sembra poter valorizzare il complesso intreccio che definisce le prospettive da analizzare, in ordine alla verifica delle ipotesi di ricerca, ossia la metodologia dello studio di caso la quale, sostiene Yin, è la strategia da preferirsi quando le domande di ricerca vertono sul “come” e sul “perché” (Yin, 2003), dunque – nei termini della ricerca qui presentata – sulle modalità messe in atto dagli orientatori e dalle orientatrici e sulle prospettive (convinzioni, sistemi di valori, assunti, ecc.) che definiscono tale azione.

Nella scelta della specifica tipologia di studio di caso, si è tenuto conto delle esigenze connesse alla verifica delle ipotesi di ricerca. In relazione al quadro generale delle problematiche evidenziate, ossia le questioni di genere nell'orientamento degli adulti, è sembrato opportuno prendere in considerazione sia unità di analisi (in questo caso strutture) nelle quali i percorsi di orientamento sono realizzati secondo un

approccio *dichiaratamente* di genere (Retravailler), sia unità che nella realizzazione di tali percorsi non assumono in modo dichiarato tale approccio (Bilancio di competenze).

Nel primo caso, le unità di analisi assumono una rilevanza di tipo *topico*, in ragione della significatività e della rilevanza rispetto alla prospettiva di genere. Nel secondo caso, le unità di analisi assumono una rilevanza di tipo *critico*, in ragione del fatto che più alte sono le possibilità che venga messo in discussione il quadro teorico che sottende alle ipotesi di ricerca esplicitate (cfr. Fedeli, 2002).

Da tale duplice esigenza, è scaturita dunque la decisione di lavorare attraverso la realizzazione di *studi di caso multipli* di tipo *descrittivo* (Yin, 2003).

I due piani di rilevanza, *topica* e *critica*, e il fattore geografico appena descritto, costituiscono l'insieme delle variabili fondamentali in relazione alle quali sono stati individuate le unità di analisi, ossia i casi di studio:

Collocazione geografica	Rilevanza topica (Retravailler)	Rilevanza critica (Bilancio di competenze)
ITALIA	C.O.R.A. Roma [Roma – 3 operatori coinvolti]	Job Centre [Genova –3 operatori coinvolti]
FRANCIA	Retravailler Île-De-France [Parigi – 6 operatori coinvolti]	C.I.B.C. Bourgogne Sud [Chalon-Sur-Saône – 6 operatori coinvolti]

In generale, tuttavia, la priorità nella scelta dei casi tra quelli possibili è stata data all'importanza delle strutture coinvolte: le realtà indagate sono particolarmente conosciute e apprezzate a livello internazionale, e dunque rappresentano in sé una autorevole e imprescindibile fonte di informazioni, confronto e riferimento.

GLI STRUMENTI PER LA RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI

La scelta degli strumenti

Rispetto a queste finalità, si è scelto di operare, nella raccolta delle informazioni per la costruzione degli studi di caso, utilizzando diverse modalità e tecniche secondo un approccio di triangolazione metodologica finalizzato ad ottenere maggiore ricchezza e articolazione nei contenuti e diversi livelli di espressione (Mucchielli, 1999).

Nello specifico si è lavorato attraverso:

- la raccolta di documentazione;
- la somministrazione di questionari a risposta chiusa;
- la somministrazione di interviste specializzate a “testimoni privilegiati”.

In primo luogo, è stato raccolto materiale relativo alle pratiche orientative realizzate presso le strutture considerate, sia attraverso la consultazione della bibliografia pertinente, sia della documentazione prodotta dalle stesse strutture.

Nella definizione del questionario si è tenuto conto di esigenze conoscitive connesse sia a quest’ultimo piano, sia a quello delle specifiche pratiche, *vision* e *mission* che definiscono le attività realizzate dalle strutture francesi e italiane coinvolte.

In previsione dell’utilizzo dello strumento dell’intervista, e dunque della possibilità di un significativo approfondimento, nella costruzione del questionario si è scelto di realizzare, nella maggior parte dei casi, item a risposte predefinite a scelta multipla, anche al fine di rendere più scorrevole la compilazione da parte degli orientatori e delle orientatrici coinvolte.

La realizzazione di queste ultime, in particolare, ha permesso di ottenere non solo una maggiore quantità di informazioni, ma anche un decisivo livello di approfondimento e declinazione delle problematiche affrontate; tale approfondimento ha infatti rappresentato uno dei piani fondamentali sui quali si è definito il lavoro svolto, e ha consentito l’individuazione di elementi utili per il tentativo di definire percorsi di orientamento attenti alle questioni di genere e a contrastare la distorsione dovuta agli stereotipi di genere.

La costruzione degli strumenti

La definizione degli strumenti con i quali si è scelto di raccogliere le informazioni per gli studi di caso, è stata guidata dall'esigenza di mettere in luce l'approccio con il quale gli orientatori e le orientatrici delle strutture coinvolte definiscono e realizzano i percorsi di orientamento con gli adulti.

Le caratteristiche fondamentali del questionario

Il primo passo con il quale sono stati coinvolti gli operatori e le operatrici delle strutture considerate è costituito, dunque, dalla somministrazione di un questionario, la cui finalità principale e che ha ispirato la costruzione stessa dello strumento è rappresentata dall'intenzione di creare uno sfondo informativo sul quale articolare, in modo più possibile mirato, la realizzazione delle interviste.

In altre parole, si è voluto anzitutto ottenere un primo livello di informazioni relative:

- alle *esperienze* degli operatori e delle operatrici, tentando di verificare il grado di attenzione prestato alle questioni relative agli stereotipi di genere nel processo orientativo, dunque la presenza di presupposti condivisi rispetto a tali questioni;
- alle *prospettive* proprie di ciascun operatore e di ciascuna operatrice in merito a queste ultime, al fine di evidenziare l'eventuale ruolo assegnato loro nella gestione dei processi di orientamento realizzati con gli adulti.

La caratteristiche fondamentali dell'intervista semistrutturata

Le aree di conoscenza rispetto alle quali muovono gli intenti dello strumento dell'intervista presentano, da un lato, diversi aspetti di continuità con quelle prese in considerazione nel questionario, dall'altro diversi elementi di ampliamento della prospettiva di indagine.

Si è trattato, dunque, della raccolta delle informazioni *decisive* per la verifica delle ipotesi di ricerca. In tal senso, le due macro-aree conoscitive nelle quali si articolano le domande dell'intervista attengono:

- alle componenti e alla direzione della considerazione, da parte degli operatori e delle operatrici di orientamento, della problematicità data dagli stereotipi di genere in relazione alle scelte formative e professionali delle donne e degli uomini;
- alla loro considerazione circa la possibilità di lavorare su questo specifico aspetto all'interno dei percorsi di orientamento con gli adulti.

Nel quadro definito dagli ambiti sopra indicati, le domande della griglia per l'intervista semi-strutturata vertono su alcune specifiche aree di conoscenza riferite a:

- *i soggetti coinvolti nel processo di orientamento;*
- *il ruolo che il genere può avere nelle scelte delle persone;*
- *il ruolo e ai contenuti del ruolo dell'operatore;*
- *il contesto culturale nel quale è inserita l'azione di orientamento proposta nelle strutture considerate;*
- *le possibilità derivanti dal definire i percorsi di orientamento secondo una prospettiva di genere.*

L'individuazione di tali aree, e della loro articolazione nelle singole domande (cfr Allegati), scaturisce dalla rilevanza che, a proposito di esse, emerge dall'analisi della letteratura e del dibattito sulle questioni di genere, sulle parità nelle opportunità formative e professionali di donne e uomini, sul ruolo degli stereotipi di genere hanno nella definizione delle stesse scelte che riguardano la formazione e il lavoro.

SOMMINISTRAZIONE DEI QUESTIONARI, REALIZZAZIONE DELLE INTERVISTE, ELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI

La raccolta delle informazioni è avvenuta, come accennato, attraverso tre canali principali. Il primo è consistito nella raccolta di documenti e informazioni, reperibili presso le stesse quattro strutture, sui loro siti *internet*; alcuni dei materiali sono stati forniti dagli stessi referenti delle singole strutture (ad esempio, documenti e pubblicazioni ad uso interno). Tale raccolta è stata arricchita anche dalla considerazione della bibliografia dedicata ai metodi da queste principalmente utilizzate, dunque *Retravailler e Bilancio di competenze*.

Una volta individuate, secondo i criteri sopra descritti, le quattro strutture in relazione alle quali realizzare gli studi di caso, i primi contatti con queste sono stati instaurati a partire dal mese di luglio 2007. Successivamente, è stato inviato (via e-mail) un documento di sintesi sugli obiettivi del progetto di ricerca, per la realizzazione del lavoro qui presentato, e su tempi e modalità di lavoro.

Sulla base degli specifici accordi con ciascun referente, si è dato avvio alla fase di rilevazione sul campo.

Nel mese di marzo 2008, ai referenti di ciascuna struttura è stato inviato (via e-mail) il questionario, realizzato in lingua italiana e in lingua francese.

Entro la metà di aprile 2008 i questionari compilati sono stati restituiti (via e-mail e per posta);

Il questionario è stato somministrato a tutti gli orientatori e a tutte le orientatrici che operano presso queste ultime, al fine di:

- acquisire informazioni che contribuissero alla definizione delle domande da porre nel corso delle interviste;
- ottenere un primo livello di conoscenza relativamente alle pratiche e alle considerazioni degli orientatori e delle orientatrici rispondenti, rispetto alla questione degli stereotipi di genere nell'orientamento degli adulti.

I risultati sono stati elaborati secondo i seguenti criteri:

- per quanto riguarda le informazioni relative, ad esempio, al numero di anni di esperienza o alla durata dei singoli percorsi di orientamento, si è scelto di evidenziare alcuni elementi indicativi della composizione del gruppo che ha compilato i questionari e dei processi di lavoro realizzati nelle strutture;
- per quanto riguarda invece opinioni e giudizi, sono state riportate le informazioni relative alle opzioni di risposta per le quali emerge una netta preferenza.

Dalla seconda metà di aprile 2008 ai primi giorni di luglio 2008 sono state realizzate le interviste specializzate, coinvolgendo i/le responsabili delle strutture e/o operatrici ed operatori da questi indicati, che lavorano presso le strutture. In particolare le interviste sono state realizzate:

- il 23 aprile 2008 – intervista a Serge Rochet (responsabile CIBC Bourgogne Sud – Chalon-Sur-Saone, Francia);
- il 24 aprile 2008 – intervista a Sandrine Siard (*consultante* CIBC Bourgogne Sud – Chalon-Sur-Saone, Francia);
- il 30 maggio 2008 – intervista a Françoise Loyson (responsabile Retravailler Ile-De-France – Parigi, Francia);
- il 17 giugno 2008 – intervista di gruppo a Cristina Corradi, Nicola Dho, Michela Figoli (operatori di orientamento JobCentre – Genova, Italia);
- il 3 luglio 2008 – intervista di gruppo a Maria Laura Ferrari, Paola Frezza (rispettivamente presidentessa e vice-presidentessa CORA Roma – Roma, Italia).

Come si legge dall’elenco, le interviste presso le strutture italiane sono state realizzate secondo la modalità di gruppo, ciò in ragione dell’organizzazione che i referenti stessi hanno dato alla situazione dell’intervista; in ogni caso, la gestione della stessa è stata orientata a raccogliere ed evidenziare, per ogni domanda, il singolo contributo di ciascuna persona.

Si è detto che le problematiche legate al genere comprendono, per il loro stesso oggetto di analisi, numerosi piani interpretativi. Questi sono da considerarsi

necessariamente secondo un'ottica che ne metta in luce le reciproche relazioni. Il loro intreccio è emerso in modo manifesto nello stesso svolgimento delle interviste: nelle risposte a ciascuna domanda sono emersi costantemente imprescindibili (e auspicati) rimandi ad argomenti trattati nelle altre domande.

Il metodo di analisi delle informazioni scelto è quello dell'*analisi tematica* (Gianturco, 2004), fondato sulla classificazione dei testi trascritti secondo un insieme di categorie critiche: questo ha permesso di considerare in modo complessivo il ricco insieme degli elementi emersi in ciascuna domanda e, in generale, in tutte le interviste realizzate.

Le categorie di analisi sono state definite a partire:

- dalla ricognizione della letteratura e della produzione scientifica sul tema;
- dall'analisi dei dati raccolti con i questionari.

Successivamente, una prima lettura delle trascrizioni delle interviste ha permesso sia di confermare la pertinenza delle categorie individuate, sia di definire in modo più preciso il loro ambito di riferimento.

Le categorie infine individuate sono le seguenti:

- caratteristiche del pubblico e degli operatori/operatrici;
- donne e uomini nei percorsi di orientamento: differenze e somiglianze;
- ruolo e intreccio tra stereotipi di genere, vita privata e scelte formative e lavorative;
- il ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice;
- i cambiamenti nei rapporti tra donne e uomini e i loro riflessi sulle questioni legate al genere e agli stereotipi;
- elementi per la modellizzazione di percorsi di orientamento attenti alle questioni di genere.

Capitolo 4

I RISULTATI DELLA RICERCA: PRESENTAZIONE DEGLI STUDI DI CASO

INTRODUZIONE

La presentazione dei risultati del lavoro di ricerca è definita nel modo seguente:

- in primo luogo, si dà conto della dimensione europea all'interno della quale si articolano, fin dalla loro nascita, le esperienze di orientamento proprie delle strutture prese in considerazione;
- successivamente vengono descritti i principali risultati della somministrazione del questionario: poiché tali risultati hanno contribuito alla definizione specifica delle linee di approfondimento del lavoro di ricerca, si è scelto di presentarli in una sezione dedicata;
- vengono poi esposti i singoli studi di caso: le informazioni in essi contenute permettono di affermare come le ipotesi di ricerca siano verificate in tutti i casi;
- le conclusioni sono dedicate ad un'analisi trasversale dei casi, evidenziando alcune linee generali di modellizzazione per la definizione di percorsi di orientamento degli adulti attenti alle questioni di genere nelle scelte formative e lavorative, con specifico riguardo alle dinamiche degli stereotipi di genere.

In generale, nelle diverse parti del lavoro si è scelto, coerentemente con il complesso del disegno di ricerca definito, di dare un importante risalto a quegli elementi che attengono al piano delle prospettive, degli assunti e degli obiettivi che *definiscono* le pratiche realizzate nelle strutture considerate, fornendo in ogni caso gli elementi essenziali riguardanti la forma e la collocazione di queste ultime.

In questa sintesi, si è scelto di riportare gli elementi fondamentali, relativi alla verifica delle ipotesi di ricerca.

IL METODO RETRAVAILLER: I CASI DI PARIGI E ROMA.

Il caso di Retravailler Île-De-France (Paris)

Retravailler Ile-De-France è una impresa associativa che opera presso gli otto dipartimenti della Regione Ile-De-France. Fondata sulla volontà di contribuire all'emancipazione delle donne, in relazione alla loro condizione e collocazione nel mondo del lavoro, fa parte dell'*Unione Nationale Retravailler*, che in Francia raccoglie tutti i centri che operano sul territorio nazionale attraverso il metodo Retravailler.

Ipotesi 1. Il ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte degli adulti nei percorsi di orientamento è considerato come una problematica rilevante, sulla quale lavorare all'interno dello stesso percorso di orientamento (v. ipotesi 2).

Non è l'unica problematica relativa al quadro globale della parità tra donne e uomini, tuttavia si considera che questa debba essere integrata globalmente nella questione della *mixité* dei ruoli: è necessario lavorare sulla *mixité* dei ruoli sociali, poiché gli avanzamenti che si ottengono in questo ambito permettono miglioramenti sul piano della *mixité* dei ruoli professionali.

Rispetto al quadro generale delle pari opportunità, il lavoro sugli stereotipi di genere viene considerato come prioritario: si evidenzia, infatti, una forte regressione a proposito di tali questioni.

Ipotesi 2. Per Retravailler, l'uguaglianza tra donne e uomini costituisce il principio fondativo e associativo. L'uguaglianza tra donne e uomini è considerata come fondatrice dell'uguaglianza nella cittadinanza e dell'umanità di una società. Ponendosi dunque a fondamento dello stesso intervento di Retravailler, essa deve essere e viene trattata nei percorsi di orientamento.

Il caso di C.O.R.A. Roma (Roma)

C.O.R.A. Roma è una organizzazione non lucrativa di utilità sociale che fa parte della Rete Nazionale C.O.R.A., associazione costituita tra organizzazioni che utilizzano, con garanzie di continuità, metodologie di orientamento e formazione sviluppate a partire dalla metodologia *Retravailler*.

Ipotesi 1. In CORA Roma viene attribuita rilevanza alla problematica degli stereotipi di genere, e alle conseguenze che essa comporta in termini di scelte e di assunzioni di responsabilità di uomini e donne. Viene comunque sottolineata la necessità di porre attenzione non solo agli stereotipi di genere, ma anche ad altri quali, per esempio, quelli legati all'età.

Ipotesi 2. In particolare, viene affermato che la questione dell'auto-limitazione dovuta agli stereotipi debba essere affrontata negli stessi percorsi di orientamento. Nello specifico, si tratta di una buona parte dei percorsi proposti.

Il ruolo dell'orientatrice e dell'orientatore, in tal senso, è quello di rendere le persone consapevoli di che cosa comporta, ad esempio, una scelta non convenzionale in termini di genere, aprire degli spazi interrogativi ai quali risponderanno le stesse persone.

Lo scioglimento delle questioni inerenti le distorsioni dovute agli stereotipi di genere nelle scelte degli adulti nei percorsi di orientamento, rispetto al generale raggiungimento delle pari opportunità tra donne e uomini, viene considerato come una condizione necessaria.

IL METODO DEL BILANCIO DI COMPETENZE: I CASI DI CHALON-SUR-SAÔNE E GENOVA

Il caso del C.I.B.C. Bourgogne Sud (Chalon-Sur-Saône)

Il *Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences* di Chalon-Sur-Saône (nel dipartimento 71 della Regione Borgogna) si colloca all'interno della *Fédération Nationale* dei C.I.B.C. francese, costituendosi come centro di risorse e di documentazione sui mestieri, sull'impiego e sulla formazione.

Ipotesi 1. Nel C.I.B.C. si considera come rilevante la problematica dell'influenza degli stereotipi di genere nelle scelte formative e lavorative delle persone adulte: a partire dalla constatazione della rilevanza della segregazione formativa e professionale in Francia, si prende atto del fatto che, malgrado le diverse campagne di informazione e le azioni di sensibilizzazione realizzate negli ultimi trent'anni, vi siano interi settori della formazione che sono "riservati" alle donne o agli uomini, a seconda delle occupazioni lavorative alle quali queste e questi mirano.

In tal senso, si osserva come se, da un lato, l'economia oggi spinga verso il superamento di tale dinamica, in effetti, dall'altro, resta molto forte il peso della famiglia, dell'educazione e, in generale, della cultura.

Ipotesi 2. Nel C.I.B.C. di Chalon-Sur-Saone vi è la convinzione che si debba lavorare sugli stereotipi di genere negli stessi percorsi di orientamento, in termini di azioni che permettano alla persona una presa di consapevolezza attraverso una specifica riflessione sul ruolo che essi hanno nelle loro scelte.

Il caso del Job Centre (Gênes)

Nel quadro nazionale italiano, una delle realtà di orientamento degli adulti, in particolare di Bilancio delle competenze, è quella del Job Centre di Genova, presso il quale lo sviluppo delle pratiche di Bilancio e l'attenzione a determinati criteri di qualità nella loro realizzazione si collocano, in modo peculiare, nel quadro europeo.

Il Job Centre, Società Consortile a Responsabilità Limitata, è un'agenzia territoriale di servizi all'impiego.

Ipotesi 1. La problematicità che gli stereotipi di genere provocano nelle scelte di donne e uomini viene considerata rilevante dagli operatori e dalle operatrici del Job Centre di Genova. Si ritiene come questi, in ogni caso, presentino una particolare criticità rispetto al lavoro, piuttosto che all'ambito formativo, sia in termini di auto-esclusione da determinate opportunità, sia in termini di difficoltà di accesso e permanenza soprattutto per le donne.

Ipotesi 2. Ove l'azione degli stereotipi di genere è evidente, gli operatori e le operatrici del Job Centre di Genova lavorano su queste problematiche all'interno dello stesso percorso di orientamento e ritengono che sia opportuno farlo.

Per ciò che concerne il ruolo dell'orientatore rispetto alle problematiche legate al genere, viene ritenuto opportuno, sia con le donne che con gli uomini, indurre nei percorsi di Bilancio di competenze una specifica riflessione sul ruolo e l'influenza che la vita privata, in particolare gli aspetti di questa legati alle responsabilità familiari, ha sul lavoro e sulle scelte che lo riguardano.

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Alcuni elementi per la definizione di percorsi di orientamento attenti alle questioni di genere e alla problematica degli stereotipi.

Il genere nel percorso di orientamento e il ruolo dell'operatore e dell'operatrice

La presentazione degli studi di caso ha mostrato come, per ciascuno di essi, le ipotesi di ricerca risultino essere verificate. Un certo grado di diversificazione riguarda la declinazione operativa dell'attenzione posta alle questioni di genere.

La varietà degli elementi emersi si è costituita come risorsa per l'individuazione di linee utili alla definizione di azioni di orientamento attente alle questioni di genere: si è così scelto di elaborare e presentare tali informazioni in modo trasversale rispetto ai singoli studi di caso.

Il ruolo delle distorsioni dovute agli stereotipi di genere nei percorsi di orientamento con gli adulti è considerato importante in tutti i casi studiati. L'intervento sugli stereotipi all'interno degli stessi percorsi esaminati è diversificato:

- nei casi *Retravailler* (*Retravailler Ile-De-France* e *CORA Roma*), il lavoro sugli stereotipi fa parte dello stesso approccio generale, con il quale si definiscono e si realizzano i percorsi di orientamento;
- negli altri due casi (*CIBC Bourgogne Sud* e *Job Centre*), esso è legato essenzialmente alla manifestazione dell'effetto degli stereotipi di genere nel percorso di scelta della persona (ciò vale, in particolare, nel caso del *Job Centre*).

Il tipo e il grado di attenzione da prestare alle dinamiche e alle problematiche legate al genere devono scaturire da un'attenta analisi del caso di ciascuna persona:

- per la realizzazione di un lavoro realmente efficace, è necessario che esso si svolga in tempi sufficientemente lunghi (per esempio, almeno due mesi);
- questo fatto implica il desiderio e la possibilità da parte delle persone di intraprendere un certo tipo di riflessione su di sé;

- l’urgenza che talvolta caratterizza i loro bisogni può non trovare riscontro nelle caratteristiche di un simile percorso.

Alcune specifiche indicazioni relative allo spazio da dedicare alle questioni di genere nel percorso di orientamento degli adulti vengono fornite nei casi *Retravailler Ile-De-France* e *C.O.R.A. Roma*: esse attraversano e trascendono tutta la problematica dell’orientamento degli adulti; è dunque opportuno introdurre l’attenzione a tali questioni dall’inizio del percorso di orientamento, mantenendola in tutte le sue tappe e i suoi passaggi. Si tratta di assumere un ruolo proattivo rispetto alle questioni di genere, prestando attenzione specifica alle distorsioni legate agli stereotipi e, come indicato da *Retravailler Ile-De-France*, definendo un quadro relativo alla *mixité* dei ruoli professionali.

Elementi metodologici e tecnici

In relazione agli elementi che possono definire un percorso di orientamento degli adulti attento al genere, si sottolinea la significatività degli elementi relativi ad un approccio narrativo-biografico, centrato sulle dinamiche ludiche e di empowerment.

Il ripensamento del proprio ruolo di genere comprende anche la sfera del “desiderio”, ossia ciò che si vorrebbe essere e fare, in una prospettiva temporale che comprenda il passato, il presente e il futuro. Ripensare il proprio ruolo di genere non è semplice: vi sono delle diversità tra donne e uomini e il desiderio profondo rispetto al proprio genere non è qualcosa di facile da dire né da pensare.

Una efficace opportunità è individuata nell’uso delle tecniche dell’auto-narrazione e delle storie di vita, per mettere in evidenza i passaggi di scelta in relazione ai fatti della vita, i vissuti rispetto alle responsabilità. Attraverso il racconto della propria vita si ha la possibilità di dare a questo una interpretazione diversa, una rilettura che può permettere anche un cambiamento, e dunque la definizione di un progetto per il futuro.

Le occasioni collettive costituiscono spazi adeguati per una riflessione sul ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte formative e lavorative:

- l’espressione di giudizi di valore da parte delle persone (sul fatto che, ad esempio, una determinata occupazione non sia “da donna” o “da uomo”), rappresentano l’occasione per problematizzare la questione;
- la situazione del gioco (nel quadro di una metodologia ludo-pedagogica) risulta essere utile e adeguata: la sperimentazione di diverse modalità di

relazione permette una riflessione su quelle che caratterizzano la vita reale di ciascuno e ciascuna;

- questo tipo di riflessione può condurre alla modifica e alla creazione di nuove modalità relazionali.

L'attenzione alle questioni legate al genere e agli stereotipi riguarda anche i supporti alle pratiche professionali degli orientatori e delle orientatrici, quali ad esempio le riviste di orientamento: le presentazioni dei mestieri che in esse vengono proposte includono spesso abbinamenti iconici coerenti con gli stereotipi di genere.

Le connessioni con il sistema educativo

Il lavoro sugli stereotipi di genere nel quadro dell'orientamento degli adulti deve essere iscritto in una generale azione di prevenzione e di educazione. La connessione con il sistema scolastico educativo è considerata indispensabile in tutti i casi studiati: è nel corso dell'esperienza scolastica che si hanno molti dei momenti fondamentali per la costruzione delle persone e delle loro identità; è dunque necessario iniziare a proporre modelli di genere che, ad esempio, contengano esempi femminili di vivacità e intelligenza, non solo di cura. Si sottolinea l'opportunità di partire dalla ridefinizione dei libri di testo: in essi vengono veicolati – come accade nel caso della televisione e in generale dei *mass media* – messaggi “deleterii”, che fissano certi elementi nelle identità fin dai primi anni di vita;

La connessione e l'intreccio con il sistema educativo nazionale si declinano anche nella necessità di un'azione di formazione e sensibilizzazione per gli insegnanti e le insegnanti:

- come è stato evidenziato nel corso delle interviste, molti e molte sembrano non avere coscienza dei loro stereotipi e/o delle modalità con le quali li trasmettono nelle pratiche educative e nelle occasioni di orientamento;
- è necessario avviare percorsi di riflessione che permettano di modificare – almeno in parte – almeno in parte, il loro atteggiamento, anche attraverso la realizzazione di corsi o attività disciplinari dedicati all'insieme di queste problematiche.

È dunque necessario adottare un approccio educativo e preventivo, attraverso una connessione con il sistema educativo nella prospettiva dell'orientamento lungo tutto il corso di vita.

Queste esigenze si inseriscono pienamente nella generale necessità di considerare i sistemi educativi e quelli per l'orientamento secondo uno stretto intreccio di obiettivi e azioni.

I percorsi di orientamento degli adulti possono costituirsi come spazi nei quali donne e uomini possano avviare processi di riflessione sulla possibilità di gestire, in modo quanto più possibile consapevole e autonomo, i propri percorsi formativi e lavorativi.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- AA.VV. (1984), *Le sexe du travail*, Grenoble : PUG.
- Abbott, P., Wallace, C. (2003) *An Introduction to Sociology. Feminist Perspectives*. London: Routledge.
- Accornero, A. (1999b), "Perchè l'orientamento al lavoro è ancora più importante di ieri", *Il Mulino*, n°1, pp. 133-141.
- Alberici, A. (a cura di) (2007a), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca PRIN 2004*, Roma: Anicia.
- Alberici, A. (a cura di) (2007b), *Rita el Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Alberici, A. (2007c), "Orientamento e adulti: un concetto in progress tra transizioni e lifelong learning" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.
- Alberici, A. (2006a), "L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong" in Bresciani, P.G., Franchi, M., (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2006b), "Orientare ed apprendere per tutta la vita. Una prospettiva tra globale e locale" in Batini, F., (a cura di), *Apprendere è un diritto*, Pisa: Edizioni ETS.
- Alberici, A. (2004), "Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione" in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (a cura di) (2001), *La parola al soggetto*, Milano: Guerini Studio.
- Alberici, A. (a cura di) (2000), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Roma: Armando Editore.
- Alberici, A., Nardi, E. (a cura di) (1999), *Figure adulte nell'educazione. Una lettura rousseiana*, Napoli: Tecnodid.
- Alberici, A., Serreri, P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Roma: Monolite.
- Alberici, A., Serreri, P. (2002), "Formazione e autoapprendimento: il Bilancio di competenze", *FOR*, n°53, pp. 27-31.
- Alby, F., Mora, F. (2004), *Il bilancio di competenze*, Roma: Carocci.
- Alcoff, L. (1989), "Femminismo culturale e post-strutturalismo", *Memoria*, n°25, pp. 7-35.
- Almqvist, A.-L., Boje, T.P. (1999), "Garde des enfants : acteurs, financement et organisation", *Comparer les systèmes de protection sociale en Europe du Nord et en France*, Vol. 4, t.1, Rencontres de Copenhague, Paris : Imprimerie Nationale.

- Amara, F. (2003), *Ni putes ni soumises*, Paris : La Découverte.
- Amossé, T. (2004), « Professions au féminin. Representation statistique, construction sociale », *Travail, Genre et Sociétés*, n°11, pp. 31-46.
- Angeloff, T. (2000), *Le temps partiel : un marché de dupes ?*, Paris : Syros.
- Anker R. (1997), “Theories of occupational segregation by sex: An overview”, *International Labour Review*, 136, 3, pp. 315-339.
- Badinter, E. (1986), *L’Une est l’Autre*, Paris: Odile Jacob; trad. it. (1987), *L’Uno è l’Altra*, Milano: Longanesi.
- Badinter, E. (1992), *XY. De l’identité masculine*, Paris : Odile Jacob; trad. it. (1993), *XY. L’identità maschile*, Milano: Longanesi.
- Badinter, E. (2003), *Fasse Route*, Paris: Odile Jacob; trad. it. (2004), *La strada degli errori*, Milano: Feltrinelli.
- Balbo, L. (1995), “Per una società (almeno un poco) riflessiva: essere adulti nella società futura”, *Adulità*, I, pp. 69-72.
- Balbo, L. (1978), “La doppia presenza”, *Inchiesta*, VIII, 32, pp. 3-6.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Erikson.
- Bard, C., Baudelot, C., Mossuz-Lavau, J., dir. (2004), *Quand les femmes s’en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris : La Martinière.
- Batini, F. (a cura di) (2005), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l’empowerment personale e professionale*, Trento: Erikson.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2007), *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma: Carocci.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento: Erikson.
- Battagliola, F. (2000), *Histoire du travail des femmes*, Paris : La Découverte.
- Battagliola, F. (1999), « Des femmes aux marges des activités, au coeur de la flexibilité », *Travail, Genre et Sociétés*, n°1, pp. 157-177
- Battistoni, L. (a cura di) (2005), *I numeri delle donne 2005*, Collana “Quaderni SPINN”, n°17.
- Baudelot, C., Establet, R. (2001), « La scolarité des filles à l’échelle mondiale » in Blöss, T., dir., *La dialettique des rapports hommes-femmes*, Paris : PUF.
- Bauman, Z. (2003), *Intervista sull’identità*, Bari: Laterza.
- Beauvoir, S. de (1949), *Le deuxième sexe*, Paris : Folio Gallimard ; trad. it. (1961) *Il secondo sesso*, Milano : Il Saggiatore.
- Bellaisai, M., Malatesta (a cura di) (2000), *Genere e mascolinità nella storiografia moderna e contemporanea*, Roma: Bulzoni.

- Bem, S. (1974), "The Measurement of Psychological androgyny", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n°42 pp. 155-162.
- Bettio, F. (2002), "The Pros and the Cons of Occupational Gender Segregation in Europe", *Canadian Public Policy – Analyse de Politiques*, XXVIII, suppl.
- Bettoni, C. (2002), "I nuovi orizzonti dell'orientamento tra formazione e lavoro", *Magellano*, n°12.
- Bihl, A., Pfefferkorn, R. (2002), *Hommes/Femmes. L'introuvable égalité*, Paris : Éditions de l'Atelier.
- Bimbi, F., (a cura di) (2003), *Differenze e disuguaglianze. Prospettive per gli studi di genere in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Bloch, D. P. (2006), "Complessità, caos e dinamiche non-lineari: una nuova prospettiva nell'ambito delle teorie sullo sviluppo professionale", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n°7/2.
- Bock, G. (2006), *Le donne nella storia europea. Dal Medioevo ai nostri giorni*, Bari: Laterza
- Bombelli, M.C. (2004), *La passione e la fatica. Gli ostacoli organizzativi e interiori alle carriere femminili*, Milano: Baldini e Castoldi.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil ; trad. it. (1998), *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.
- Breines, I., Connell, R.W., Eide, I. (2000), eds., *Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective*, Paris: UNESCO.
- Bresciani, P. G., Franchi, M. (a cura di) (2006), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Milano: Franco Angeli.
- Bresciani, P.G. (2004), "Approccio autobiografico-narrativo. Competenza e metacognizione" in ISFOL, *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Brezzi, F. (2007), "Identità e differenza: il difficile cammino delle donne" in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Bruscaglioni, M. (1995), "Formazione empowerment", *Adulità*, n°2, pp. 33-44.
- Burgi, N. (2002), « Exiler, désœuvrer les femmes licenciées », *Travail, Genre et Sociétés*, n°8, pp. 105-121
- Butler, J. (2006), *Undoing Gender*, New York-London: Routledge; trad. it. (2006) *La disfatta del genere*, Roma: Meltemi.
- Butler, J. (1990-1999), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York-London, Routledge; trad. it. (2004), *Scambi di genere*, Milano: Sansoni.
- Buttafuoco, A. (1991), "Vuoti di memoria. Sulla storiografia politica delle donne in Italia", *Memoria*, n°31, pp. 61-72.

Buttafuoco, A. (1990), "Virtù civiche e virtù domestiche. Letture del ruolo femminile nel triennio rivoluzionario" in Genassati, G., Rossi, L. (a cura di), *L'Italia nella Rivoluzione 1789-1799*, Bologna: Grafis edizioni, pp. 81-88.

Cacoulat-Bitaud, M. (2001), « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse prestige ? », *Travail, Genre et Sociétés*, n°5, pp. 93-115.

Cammelli, C. (a cura di) (2005), *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*, Bologna: Il Mulino.

Camussi, E. (2002), "Donne che parlano di lavoro: la trasgressione di uno stereotipo?", *Adulità*, n°15, pp. 71-83.

Cannavale Quatela, A., Combel, G. (a cura di) (1989), *Orientamento, lavoro e pari opportunità. L'esperienza Retravailler in Italia*, Milano: Franco Angeli.

Capdevilla, L., Cassagnes, S., Cocaud *et al.*, dir. (2003), *Le genre face aux mutations. Masculin et féminin, du Moyen Age à nos jours*, Rennes : PUR.

Castelli C., Venini L. (a cura di) (2002), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli.

Catemario, G., Conti, P. (2003), *Donne e leadership. Per lo sviluppo di una cultura organizzativa delle amministrazioni pubbliche in ottica di genere*, Soveria Mannelli: Rubbettino.

Cavarero, A. (1987), "L'elaborazione filosofica della differenza sessuale" in Marcuzzo, C., Rossi Doria, A. (a cura di), *La ricerca delle donne*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Chodorow, N. (1994), *Feminites, Masculinities, Sexualities. Freud and Beyond*, Lexington : University Press of Kentucky; trad. it. (1995), *Femminile, maschile, sessuale*, Milano: La Tartaruga.

Chodorow, N. (1978), *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, Berkeley: University of California Press; trad. it. (1991), *La funzione materna. Psicoanalisi e sociologia del ruolo materno*, Milano: La Tartaruga.

Ciccone, S. (2002), "Ripensare il maschile oltre la polarità norma/trasgressione", *Adulità*, n°15, pp. 49-56.

Coates, J. (2003), *Men Talk. Stories in the Making of Masculinities*, London: Blackwell.

Connell, R.W. (2006), *Questioni di genere*, Bologna: Il Mulino.

Connell, R.W. (2000), *The Men and the Boys*, Cambridge: Polity Press.

Consolini, M. (2004a), "Politiche dell'orientamento e società della conoscenza", *Magellano*, n°19, pp. 39-44.

Corbetta, P. (2003), *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche*, Bologna: Il Mulino.

- Covato, C. (2007), "Sapere e pregiudizio. Istruzione e identità femminile nella storia dell'educazione" in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khatat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Covato, C. (2006), *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Covato, C. (2003), "Il genere come "norma" nella storia dell'educazione", *Studium Educationis*, 2, pp. 335-364.
- Covato, C. (2002), *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Covato, C. (1991), *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Roma: Archivio Guido Izzi.
- Covato, C., Leuzzi M.C. (a cura di) (1989), *E l'uomo educò la donna*, Roma: Editori Riuniti.
- Covato, C., Ulivieri, S. (a cura di) (2001), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Daly, M. (1978), *Gyn/Ecology. The Metaethics of Radical Feminism*, Boston: Beacon Press.
- De Masi, D. (1999), *Il futuro del lavoro*, Milano: Rizzoli.
- Del Boca, D., Saraceno, C. (2005), "Le donne in Italia tra lavoro e famiglia", *Economia e lavoro*, n°1, pp. 125-139.
- Delphy, C. (2001), *L'ennemi principal. II. Penser le genre*, Paris : Syllepse.
- Delphy, C. (1998), *L'ennemi principal. I. L'économie politique du patriarcat*, Paris : Syllepse.
- Delphy, C. (1977), « Travail ménager ou travail domestique » in Michel, A., dir., *Les femmes dans la société marchande*, Paris : PUF.
- Demetrio, D. (1995), "Adulthood. I saperi, la ricerca, la poesia", *Adulthood*, I.
- Demetrio, D. (1991), *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenza e cambiamenti*, Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e di pedagogie dello sviluppo*, Roma: NIS.
- Demetrio, D., Alberici, A. (2002), *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano: Guerini Studio.
- Derrida, J. (1968), *Eperons*, Paris : Flammarion; trad. it. (1991), *Sproni. Gli stili di Nietzsche*, Milano: Adelphi.
- Derrida, J. (1967), *De la Grammatologie*, Paris : Editions de Minuit; trad. it. (1969), *Della grammatologia*, Milano: Jaca Book.

- Di Fabio, A. (2003), “L’utilizzo dell’autobiografia ai fini dell’orientamento: il bilancio di competenze”, *Magellano*, n°15, pp. 39-45.
- Di Fabio, A. (2002), *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Firenze: Giunti O.S. ITER.
- Di Fabio, A. (1998), *Psicologia dell’orientamento*, Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A., Majer, V. (2004), *Il Bilancio delle competenze. Prospettive di approfondimento*, Milano: Franco Angeli.
- Di Nuovo, S. (a cura di) (2003), *Orientamento e formazione*, Firenze: Giunti O. S., ITER.
- Domenici, G. (2003), *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Bari: Laterza.
- Duby, G., Perrot, M. (a cura di) (1990-1992), *Storia delle donne*, Roma-Bari: Laterza.
- Ehrenreich, B., Hochschild, A.R. (2004), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Feltrinelli: Milano.
- El Khayat, R. (2007), “Fra testimonianza e realtà: donne arabe e percorsi di identità” in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Erikson, E.H. (1955), *Childhood and Society*, London: Imago; trad. it. (1966), *Infanzia e società*, Roma: Armando.
- EUROSTAT (2008), *Labour Force Survey*, European Communities.
- EUROSTAT (2007), *Labour Force Survey*, European Communities.
- EUROSTAT (2006), *Labour Force Survey*, European Communities.
- Fassin, E. (2004b), « Genre et sexualité : politique de la critique historique » in Granion, M. C., dir., *Penser avec Michel Foucault. Théorie critique et pratiques politiques*, Paris : Karthala.
- Fausto-Sterling, A. (2000), *Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality*, New York: Basic Books.
- Fedeli, S. (2002), “Per una guida metodologica” in Cecconi, L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Ferrieux, D. (2001), “Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sé e del mercato del lavoro”, *Risorsa Uomo*, n°1-2, pp. 79-96.
- Fillard, C., Collomb-Boureau, C. (2003), *Les mouvements féministes américains*, Paris : Ellipse.
- Focault, M. (1976), *L’Histoire de la sexualité. 1. La volonté de savoir*, Paris : Gallimard ; trad. it. (1978), *La volontà di sapere*, Milano: Feltrinelli.
- Focault, M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard ; trad. it. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Einaudi.

- Fontana, R. (2006), *Uomini tra resistenza e resa. Che cosa dicono del lavoro di genere*, Roma: Carocci.
- Fontana, R. (2002), *Il lavoro di genere*, Roma: Carocci.
- Franchi, M. (2006), “Strategie, esperienze e apprendimenti nella transizione al lavoro” in Bresciani, P.G., Franchi, M. (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell’epoca della flessibilità*, Milano: Franco Angeli.
- Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Roma: Donzelli.
- Frega, R. (2004), “Bilancio di competenze e formazione: gli assunti comuni” in ISFOL, *Ricostruire l’esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Frega, R. (2001a), “Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf”, *Professionalità*, n°62, pp. 7-18.
- Freud, S. (1978), *Opere*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Frey, L. (2004), “Flessibilità del lavoro e dell’organizzazione sociale e formazione continua delle competenze trasferibili nei lavoratori adulti” in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- Frezza, P. (2006), “La pratica orientativa di CORA”, *LLL. Focus on Lifelong Lifewide Learning*, II, n°6.
- Gainotti, M.A. (2001), *Diventare uomo, diventare donna*, Milano: Guerini.
- Gallina, V., (a cura di) (2000), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano: Franco Angeli.
- Gallina, V., Vertecchi, B. (2006), *La cultura degli adulti. Il profilo della popolazione sammarinese*, Milano: Franco Angeli.
- Garbarino, E. (2004), “Traiettorie e ragnatele: l’orientamento in un’ottica di genere”, *Magellano*, n°22, p. 53 e segg.
- Gelpi, E., (a cura di) (2004), *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord al Sud*, Torino: L’Harmattan Italia.
- Gherardi, S., Poggio, B. (2003), *Donna per fortuna, uomo per destino: il lavoro raccontato da lei e da lui*, Milano: Etas.
- Ghoussoub, M., Sinclair-Webb, E. (2000), eds., *Imagined Masculinities. Male Identity and Culture in the Modern Middle East*, London: Saqi Books.
- Gianini Belotti, E. (1978), *Sessismo nei libri per bambini*, Milano: Edizioni dalla parte delle bambine.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli: Milano.

Gianturco, G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Milano: Guerini Studio.

Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press; trad. it. (1987), *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Milano: Feltrinelli.

Glass Ceiling Commission (1995a), *Good for Business. Making Full Use of the Nation's Human Capital. The Environment Scan*, Washington D.C.: Federal Glass Ceiling Commission.

Glass Ceiling Commission (1995b), *A Solid Investment. Making Full Use of the Nation's Human Capital. Recommendations*, Washington D.C., Federal Glass Ceiling Commission.

Goffman, E. (2002), *L'arrangement des sexes*, Paris : La Dispute.

Goffman, E. (1977), « La ritualisation de la féminité », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14, p. 34-50.

Gollac, M., Volkoff, S. (2002), « La mise au travail des stéréotypes de genre. Les conditions de travail des ouvrières », *Travail, Genre et Sociétés*, n°8, pp. 25-53.

Gough, B. (2002), "Biting your Tongue. Negotiating masculinities in contemporary Britain", *Journal of Gender Studies*, 10 (2), pp. 169-186.

Groux, D., dir. (2002), *Pour une éducation à l'altérité*, Paris : L'Harmattan.

Groux, D., Porcher, L., dir. (2003), *L'altérité*, Paris : L'Harmattan.

Guichard, J. (2007), "“Transizione”: concetto centrale dell'orientamento di oggi?" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Guichard, J., Huteau, M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano: Raffaello Cortina.

Guionnet, C., Neveu, E. (2005), *Féminin/Masculin. Sociologie du genre*, Paris : Armand Colin.

Gysbers, N. C., Heppner, M. J., Johnston, J. A. (2001), *L'orientamento professionale. Processi, questioni e tecniche*, Firenze: ITER O.S. Giunti.

Gysbers, N. C., Heppner, M. J., Johnston, J. (2000), « Conseil et développement de carrière tout au long la vie », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 20, pp. 91-115.

Halpern, D.E., LaMay, M.L. (2000), "The Smarter Sex. A Critical Review of Differences in Intelligence", *Educational Psychology Review*, n°12, pp. 229-246.

Heppner, P. P., Heppner, M. J. (2006), "Il problem-solving nel processo di career counselling", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n°7/3.

- Héritier, F. (2002), *Masculin, féminin. II. Dissoudre la hiérarchie*, Paris: Odile Jacob.
- Héritier, F., (1996), *Masculin, féminin. I. La pensée de la différence*, Paris : Odile Jacob.
- Hochschild, A.R. (1983), *The Managed Heart. Commercialization of Human Feelings*, Berkeley: University of California Press.
- Hoff Sommers, C. (2000), *The war against boys*, New York: Touchstone.
- Husén, T. (1974), *The learning society*, London: Methuen.
- Inglehart, R., Norris, P. (2000), “The Developmental Theory of the Gender Gap: Women and Men’s Voting Behaviour in Global Perspective”, *International Political Science Review*, 21 (4), pp. 441-462.
- INSEE (2008), *Regards sur la parité*, Paris : INSEE.
- INSEE (2007), *Enquêtes emploi*, Paris : INSEE.
- Irigaray, L. (1984), *Ethique de la différence sexuelle*, Paris : Éditions de Minuit.
- Irigaray, L. (1977), *Ce sexe qui n’en est pas un*, Paris : Éditions de Minuit ; trad. it. (1978), *Questo sesso che non è un sesso*, Milano: Feltrinelli.
- ISFOL (2008), *Documento tecnico sul bilancio di competenze*, Roma: ISFOL.
- ISFOL (2007a), *Dialoghi sull’orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Grimaldi, A., Del Cimmuto, A. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISFOL (2007b), *Esiste un differenziale retributivo di genere in Italia? Il lavoro femminile tra discriminazioni e diritto alla parità di trattamento*, Rustichelli, E. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISFOL (2005a), *Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare. Integrazione delle politiche e problemi di valutazione*, Roma: ISFOL.
- ISFOL (2005b), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione*, Grimaldi, A., Quaglino, G. P. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISFOL, AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- ISFOL (2002a), *L’orientamento degli adulti sul lavoro*, Montedoro C. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISFOL (2002b), *Una prospettiva che orienta. Attenzioni metodologiche e approccio di genere nei percorsi di orientamento per giovani donne e uomini*, Roma: Edizioni Editoriale AESSE.
- ISFOL (1999), *Buone pratiche per la formazione delle donne e per il mainstreaming*, Pesce, A. (a cura di), Roma: ISFOL.
- ISTAT (2006), *Diventare padri in Italia. Fecondità e figli secondo un approccio di genere*, Rosina, A., Sabbadini, L.L. (a cura di), Roma: ISTAT.

- ISTAT (2004), *Come cambia la vita delle donne*, Sabbadini, L.L., Roma: ISTAT.
- Jarvis, P. (2001), *The age of learning. Education at the knowledge society*, London: Kogan Page.
- Kanter, R. (1977), *Men and Women of the Corporation*, New York: Basic Books; trad. it. (1988), *Maschile e femminile in azienda: due culture a confronto*, Milano: Edizioni Olivares.
- Kergoat, D. (1984), « Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux » in *Le sexe du travail*, Grenoble : PUG.
- Knowles, M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Krakovitch, O., Sellier, G. (2001), dir., *L'exclusion des femmes. Masculinité et politique dans la culture au XXe siècle*, Paris : Complexe.
- Kray, L. J., Thompson, L., Galinsky, A. (2001), "Battle of the Sexes: Gender Stereotype Confirmation and Reactance in Negotiations", *Journal of Personality and Social Psychology*", 80, 6, pp. 942-958.
- Kristeva, J. (1974), *La révolution du langage poétique*, Paris : Seuil ; trad. it. (1979), *La rivoluzione del linguaggio poetico*, Venezia : Marsilio.
- "L'orientamento: restrizioni e libertà, Atti del convegno mondiale, 18-21 settembre 2001, Parigi, UNESCO/Sorbona" (2001), *FOP*, 4-5-6.
- L'orientamento degli adulti: una risposta possibile* (2002), Atti del convegno, Trieste, 4 ottobre 2002.
- Lallement, M. (2000), « En poste à temps partiel », *Travail, Genre et Sociétés*, n°4, pp. 135-155.
- Laqueur, T.W. (1992), *La fabrique du sexe*, Paris : Gallimard.
- Laqueur, T.W. (1990), *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*, Cambridge: Harvard University Press; trad. it. (1992), *L'identità sessuale dai greci a Freud*, Bari: Laterza.
- Laufer, J., Marry, C., Maruani, M. (2003), *Le travail du genre. Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, Paris : La Découverte-Mage.
- Laufer, J., Marry, C., Maruani, M. (2001), *Masculin-Féminin: questions pour les sciences de l'homme*, Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Douarin, L. (2004), « Hommes-femmes et micro-ordinateur : une ideologie des compétences », *Réseaux*, 123, pp. 149-174.

- Lemoine, C. (2002), *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano: Franco Angeli.
- Letablier, M.-T. (2001), « Le travail centré sur autrui et sa conceptualisation en Europe », *Travail, Genre et Sociétés*, n°6, pp. 19-41.
- Leuzzi, M.C. (2008), *Erminia Fuà di Fusinato. Una vita in altro modo*, Roma: Anicia.
- Leuzzi, M.C. (2007), “Veli e dis-veli delle donne italiane” in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.
- Leuzzi, M.C. (2004), “Le bambine di buon carattere si divertivano ma...”, *CADMO*, XII, n°1, pp. 109-118.
- Levy, A. (2006), *Sporche femmine scioviniste*, Roma: Castelvecchi.
- Lipperini, L. (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli: Milano.
- Lo Presti, A. (2006), “Le transizioni lavorative degli adulti: una rassegna critica”, *Giornale Italiano di Psicologia dell’Orientamento*, n°7/2, pp. 3-17.
- Liodice, I. (a cura di) (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: Franco Angeli.
- Mapelli, B. (2007), *Dopo la solitudine. Pedagogia narrativa tra donne e uomini*, Milano: Mimesis Edizioni.
- Mapelli, B., Bozzi Tarizzo, G., De Marchi, D. (a cura di) (2001), *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*, Firenze: La Nuova Italia.
- Marchioro, S. (2002), “Educazione Permanente degli Adulti. La rilevanza delle azioni di orientamento”, *Magellano*, n°12.
- Marini, F., De Simone, S. (2002), *L’inserimento lavorativo delle donne: orientamento e formazione*, Roma: Carocci.
- Marro, C., dir., (2003), « Féminin/masculin. Du genre et des identités...sexuées », *Pratiques Psychologiques*, n°3.
- Marro, C. (2002), « Evaluation de la Féminité, de la Masculinité et auto attribution des qualificatifs « féminin » et « masculin ». Quelle relation ? », *L’orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n°4, pp. 545-563.
- Marro, C., Vouillot, F., (2004), « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l’éducation*, n°17, pp. 3-21.
- Marro, C., Vouillot, F. dir., (2002), « Construction et affirmation de l’identité chez les hommes et les femmes, les garçons et les filles de notre société », *L’orientation scolaire et professionnelle*, n°spécial, vol 31.
- Maruani, M. (2003), *Travail et emploi des femmes*, Paris : La Découverte.
- Mead, M. ([1935], 1967), *Sesso e temperamento in tre società primitive*, Milano: il Saggiatore.

- Méda, D. (2001), *Le temps de femmes. Pour un nouveau partage des rôles*, Paris : Champs Flammarion.
- Messeri, A. (2007), “L’orientamento tra scuola, università e lavoro: spunti di riflessione” in ISFOL, *Orientare l’orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.
- Messeri, A. (2003), “Educazione, orientamento e lavoro: alcune questioni generali”, *Magellano*, n°14, pp. 1-4.
- Mills, J.S. ([1869], 1912), *The Subjection of Women* in Mill, J.S., *Three Essays*, London: Oxford University Press; trad. it. (1976), *La servitù delle donne*, Roma: Savelli.
- Mosconi, N., dir. (1998), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris : PUF.
- Mosse, G.L. (1997), *L’immagine dell’uomo. Lo stereotipo maschile nell’epoca moderna*, Torino, Einaudi.
- Mucchielli, A. (1999), *Dizionario dei metodi qualitativi nelle scienze umane e sociali*, Roma: Borla.
- Nardi, E. (2005), *Oltre l’Emilio. Scritti di Rousseau sull’educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Nardi, E. (2001), “Sistemi scolastici a confronto” in Vertecchi, B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano: Franco Angeli.
- Nardi, E. (1999), “Emilio bambino, Emilio adulto: due metodi educativi a confronto” in Alberici, A., Nardi, E. (a cura di), *Figure adulte nell’educazione. Una lettura rousseiana*, Napoli: Tecnodid.
- Norris, P. (2004), “The Gender Gap: Old Challenges, New Approaches” in Carroll, S.J., eds., *Woman and American Politics. New Questions, New Directions*, Oxford: Oxford University Press.
- Nota, L., Soresi, S. (2000), *L’autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell’orientamento*, Firenze: Giunti O. S., ITER.
- Oakley, A. (1974) *Housewives*, London: Allen Lane.
- OECD-OCDE (2008), *Education at a Glance 2008*, Paris: Éditions de OCDE.
- OECD-OCDE (2007), *Education at a Glance 2007*, Paris: Éditions de OCDE.
- OECD-OCDE (2006), *Education at a Glance 2006*, Paris: Éditions de OCDE.
- OECD-OCDE (2004), *Career Guidance*, Paris: Éditions de OCDE; trad. it. (2004), *L’orientamento professionale*, Centro Risorse Nazionale per l’Orientamento.
- OECD-OCDE (1998), *Pianificare il futuro*, Roma: Armando Editore.
- Pahl, J.M., Pahl, R.E. (1972), *Managers and their Wives. A Study of Career and Family Relationships in the Middle Class*, Harmondsworth: Penguin.

Pellerey, M. (2007), “Apprendimento e trasferimento di competenze professionali” in ISFOL, *Orientare l’orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Pellerey, M. (2004), “Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell’apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali” in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.

Périer, J. (2004), *Retravailler: un metodo da vivere*, Roma: CORA.

Perret, J.-B. (2003), « L’approche française du genre en publicité. Bilan critique et pistes de renouvellement », *Reseaux*, 21 (120), pp. 147-174.

Perrot, M. (2001), « Faire l’histoire des femmes » in Laufer, J., Marry, C., Maruani, M., dir., *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l’homme*, Paris : PUF .

Piazza, M. (2003), *Le trentenni*, Milano: Mondadori.

Pfeiffer, J. (2000), « Les débuts de la critique féministe des science en France (1978-1988) » in Gardey, D., Lowy, I., dir., *L’invention du naturel*, Paris : L’Harmattan.

Piazza, M. (1997), *Metodologia di analisi e valutazione delle competenze in un’ottica di genere*, Ecap: Emilia Romagna.

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

Pizan, C. de ([1404-1405], 1999), *La città delle dame*, Milano, Trento: Luni Editrice.

Planté, C. (2002), « La confusion des genres » in Hurtig, M.C., Kail, M., Rouch, H., dir., *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Paris : CNRS Editions.

Pochic, S. (2000), « Comment retrouver sa place ? Chômage et vie familiale de cadres masculins », *Travail, Genre et Sociétés*, n°3, pp. 87-108.

Pombeni, M.L. (2007), “Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l’orientamento” in ISFOL, *Dialoghi sull’orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Roma: ISFOL.

Pombeni, M. L. (2002a), “L’orientamento nei Centri per l’impiego”, *Professionalità*, n° 69, pp. 37-43.

Pombeni, M.L. (2002b), “Gli scenari italiani per l’orientamento degli adulti” in *L’orientamento degli adulti: una risposta possibile*, Atti del Convegno, Trieste, 4 ottobre 2002.

Pombeni, M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna: Il Mulino

Pombeni, M. L., Canzutti, S. (2000), “Profili orientativi: verso una definizione tipologica”, *Risorsa Uomo*, vol. 7, 1-2, p. 109-129.

- Pombeni, M. L., Guglielmi D. (2000), "Competenze orientative: costrutti e misure", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1/3, pp. 26-37
- Ponthieux, S. (2004), « Les travailleurs pauvres : identification d'une catégorie », *Travail, Genre et Sociétés*, n°11, pp. 93-108.
- Pringle, R. (1989), *Secretaries Talk. Sexuality, Power and Work*, Sydney: Allen & Unwin.
- Pruna, M.L. (2007), *Donne al lavoro*, Bologna: Il Mulino.
- Quaglino, G.P. (2003), "Farsi strada: un approccio integrato tra orientamento, formazione e autoformazione" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G.P. (2001), "Uno scenario dell'apprendere" in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca metodologica*, Milano: Franco Angeli, pp. 277-332.
- Quere, L., Smoreda, Z., (coord.) (2000), « Le sexe du téléphone », *Reseaux*, vol. 18 (103).
- Rodriguez, M.L. (2007), *Orientarsi e formarsi per tutta la vita*, Anicia: Roma.
- Rogers, C. (1961), *On Becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1942), *Counseling and psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rosti, L. (2006), "La segregazione occupazionale in Italia" in Simonazzi, A. (a cura di), *Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Roma: Carocci.
- Rousseau, J.-J. ([1762], 1995), *Emilio o dell'educazione*, a cura di Nardi, E., Firenze: La Nuova Italia.
- Rubin, G. (1975), "The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex" in Reiter, R.R., eds., *Toward an Anthropology of Woman*, New York: Monthly Review, pp. 157-210.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (2003), "Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel Bilancio di competenze", *Professionalità*, n°75, p. 9-17.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano: Franco Angeli.
- Russo, S. (a cura di) (2001), *Il Bilancio di competenze: una storia europea. Dal trasferimento delle pratiche alla certificazione*, Milano: Franco Angeli.
- Samek Lodovici, M., Semenza, R. (a cura di) (2004), *Il lavoro part-time. Anomalie del caso italiano nel quadro europeo*, Milano: Franco Angeli.
- Sangiorgi, G. (2005), *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*, Roma: Carocci.

- Santelli Beccegato, L., Ulivieri, S. (a cura di) (2003), “Genere e educazione”, *Studium Educationis*, n° 2.
- Saraceno, C., Naldini, M. (2007), *Sociologia della famiglia*, Bologna: Il Mulino.
- Saraceno, C. (2003), “La conciliazione di responsabilità familiari e attività lavorative in Italia: paradossi ed equilibri imperfetti”, *Polis*, n°2, p. 199-228.
- Sartori, M. (a cura di) (2002), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne*, Milano: Franco Angeli.
- Scarpellini, G. Strologo, E. (a cura di) (1976), *L'orientamento, Problemi teorici e metodi operativi*, Brescia: La Scuola.
- Schön, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, J. W. (1988), *Gender and the Politics of History*, New York: Columbia University Press.
- Scott, J. (1987), “Il “genere”: un’utile categoria di analisi storica”, *Rivista di storia contemporanea*, 4, pp. 560-586.
- Selvatici, A., D’Angelo, M. G. (a cura di) (1999), *Il bilancio di competenze*, Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (1996), “Le donne sparite e la disuguaglianza di genere” in Piccone Stella, S., Saraceno, C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1990), “Gender and Cooperative Conflicts” in Tinker, I., eds., *Persistent Inequalities. Women and Men Development*, New York-Oxford: Oxford University Press.
- Serreri, P. (2007), “Riflessività, empowerment e proattività nei Bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all’Università” in Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., Liodice, I. (a cura di), *Adulti e Università*, Milano: Franco Angeli.
- Serreri, P. (2006), “L’approccio secondo la logica delle competenze nell’incrocio domanda-offerta di lavoro” in Ursino, C. (a cura di), *Servizi per l’impiego. Temi e contesti*, Roma: Aracne.
- Serreri, P. (2004), “L’orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi” in Demetrio, D., Alberici, A., *Istituzioni di educazione degli adulti. Vol. 2*, Milano: Guerini Scientifica.
- Serreri, P. (2003), “Bilancio di competenze e formazione” in Alberici, A., Serreri, P., *Competenze e formazione in età adulta*, Roma: Monolite.
- Serreri, P. (2002), “Orientamento e educazione permanente. L’orientamento degli adulti sul lavoro” in ISFOL, *L’orientamento degli adulti sul lavoro*, Roma: ISFOL.
- Silvera, R. (2002), « Le genre des politiques du temps de travail : nouveaux enjeu non sans risques », *Lien social et Politiques*, n°47, pp. 97-107.

- Simonazzi, A. (a cura di) (2006), *Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Milano: Carocci.
- Singly, F. de (2007), *L'injustice ménagère. Pourquoi les femmes en font-elles toujours autant ?*, Paris : Armand Colin
- Singly, F. de (2001), « Charges et charmes de la vie privée » in Laufer, J., Marry, C., Maruani, M., dir., *Masculin-feminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris : PUF.
- Soresi, S. (a cura di) (2000), *Orientamenti per l'orientamento*, Firenze: ITER O.S. Giunti.
- Stoller, R.J. (1968), *Sex and Gender. Vol. 1. On the Development of Masculinity and Femininity*, London: Hogarth Press.
- Sullerot, E. (1996), « L'orientation professionnelle des adultes : l'expérience de "Retravailler" », *Spirale*, n°18, pp. 9-26.
- Sullerot, E. (1994), "Da Retravailler ad EWA. La diffusione del metodo in Europa e nel mondo", *Corainforma*, n°0.
- Sullerot, E. (1973), *Les française au travail*, Paris :Hachette.
- Sullerot, E. (1970), *La femme dans le monde moderne*, Paris : Hachette.
- Super, D. E. (1980), "A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development", *Journal of Vocational Behaviour*, n°13, pp. 282-298.
- Super, D. E., Savisacks M. L., Super C. M. (1994), "The life-span, life-space approach to career" in Brown D., Brooks L. et al., *Career choice and development*, San Francisco: Jossey-Bass. pp. 121-178.
- Touraine, A. (2008), *La globalizzazione e la fine del sociale*, Milano: Il Saggiatore.
- Touraine, A. (2006), *Le monde des femmes*, Paris : Fayard.
- Ulivieri, S. (2006), "Femmes et jeunes filles. Costruzione dell'identità di genere ed educazione nell'opera letteraria di Simone de Beauvoir" in Covato, C. (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano: Guerini.
- Ulivieri, S. (a cura di) (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Vallet, L.-A. (2001), « Stratification et mobilité sociales : la place des femmes » in Laufer, J., Marry, C., Maruani, M., dir., *Masculin-feminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris : PUF.
- Vertecchi, B. (2006), *La scuola disfatta*, Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2002), *Le parole della scuola*, Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (a cura di) (2001), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano: Franco Angeli.

Vertecchi, B. (2000), "L'illetteratismo: un'insidia per la democrazia" in *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze: Le Monnier.

Vertecchi, B. (a cura di) (1995), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, Firenze: La Nuova Italia.

Villa, P. (2005), "Lavoro a tempo parziale e modelli di partecipazione femminile al mercato del lavoro nei paesi europei", *Lavoro e diritto*, 2, p. 201.

Vincent, S. (2001), *Le jouet et ses usage sociaux*, Paris : La Dispute.

Volpi, R. (2007), *La fine della famiglia*, Milano: Mondadori.

Vouillot, F. (2007), « L'orientation aux prise avec le genre », *Travail, Genre et Sociétés*, n°18, pp. 87-108.

Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., Steinbrucker, M.L. (2004), « La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratique », *Psychologie du travail et des organisations*, n° spécial : « L'orientation tout au long la vie », vol 10/3, pp. 277-291.

Walby, S. (2000), « La citoyenneté est-elle sexuée ? » in Ballmer-Cao, T.-H., Mottier, V., Sgier, L., dir. *Genre et politique. Débats et perspectives*, Paris : Gallimard.

Walby, S. (1990), *Theorizing Patriarchy*, Oxford : Blackwell.

Wittig, M. (2001), *La pensée Stratght*, Paris : Balland.

Wollstonecraft, M. (1792), *Vindication of the Rights of Woman*, London: Joseph Johnson; trad. it. (1977) *I diritti delle donne*, Roma: Editori Riuniti.

Woolf, V. (1928), *Orlando. A Biography*, Hogarth Press.

Woolf, V. (1927), *To the Lighthouse*, London: Hogarth Press.

Yin, R., eds. (2003), *Case Study Research. Designs and Methods*, Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

Zarka, J. (2000), « Conseil et limites. Limites du conseil, au delà des limites. L'appel sans espace, l'espace des appels », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 20, pp. 141-169.

ALLEGATI

*Questionario
per le operatrici e gli operatori
di orientamento*

Presentazione

Con il presente questionario, le chiedo di fornire alcune semplici informazioni che guideranno la costruzione dello studio di caso relativo alla struttura presso la quale lavora.

Si tratta di informazioni che riguardano la sua visione delle questioni legate alle dinamiche di genere, in relazione alla sua pratica professionale con le persone adulte, donne e uomini, nelle loro scelte lavorative, professionali e formative.

La maggioranza delle risposte è a scelta tra opzioni predefinite: solo in alcuni casi le verrà chiesto di descrivere brevemente il motivo della sua risposta.

Il questionario è anonimo.

La ringrazio sin d'ora per la sua importante collaborazione.

Naturalmente è mia intenzione condividere con lei i risultati dell'indagine conoscitiva (che si svolgerà in Italia e in Francia, attraverso la realizzazione di alcuni studi di caso) alla quale lei, con la compilazione del presente questionario, darà un significativo contributo.

Tempo previsto per la compilazione: **30 minuti**

Da inviare al suo referente, che provvederà alla restituzione di tutti i questionari compilati.

Grazie e buon lavoro!

Alessandro Rizzo

SEZIONE 1.

1.1 Da quanti anni si occupa di orientamento?

- Da 1 a 3 anni
- Da 3 a 7 anni
- Oltre 7 anni

1.2 Da quanti anni realizza specificamente percorsi di orientamento con persone adulte?

- Da 1 a 3 anni
- Da 3 a 7 anni
- Oltre 7 anni

1.3 Quali metodi, tecniche e/o strumenti usa principalmente nella sua pratica professionale?

.....
.....
.....

1.4 Relativamente alla sua attuale esperienza come orientatrice/orientatore, indichi di seguito i dati richiesti (anche approssimativamente, nel caso non disponga di dati precisi):

- durata dei singoli percorsi di orientamento (per ciascun soggetto):

ore totali:

distribuite in n°..... incontri

- percentuale di clienti donne e clienti uomini

% donne:

% uomini:

SEZIONE 2.

2.1 Si prendano in considerazione alcune specifiche questioni di genere in relazione alle dinamiche del mercato del lavoro (ad esempio, in relazione alle questioni dell'accesso e del rientro nel mercato del lavoro, delle motivazioni alla scelta del part-time e alle conseguenze di questa scelta sulla carriera, della fruizione differenziale dei congedi parentali).

Ritiene che, nel processo di orientamento con donne e uomini, tali questioni siano:

- Poco significative
- Abbastanza significative
- Molto significative
- Non so

2.2 Spesso donne e uomini tendono a scegliere percorsi formativo-professionali da donne e da uomini, auto-escludendosi da determinati percorsi perché non ritenuti femminili o maschili: se dovesse scegliere un grado di importanza di questa problematica nell'ambito dell'orientamento, quale sceglierebbe?

- Poco significativo
- Abbastanza significativo
- Molto significativo
- Non so

2.3 Nella sua pratica professionale, le capita di dedicare specifica attenzione a questa problematica?

- Sì
- Non sempre ma mi capita
- No

2.3.1 Se sì, in che grado ritiene di dedicare attenzione a tale questione?

- Basso
- Medio
- Alto
- Molto alto

2.4 Pensa che nel gruppo dei suoi colleghi si dedichi una specifica attenzione a tale questione?

- Sì, viene prestata grande attenzione alla questione
- Sì, in parte si presta attenzione alla questione
- No, non viene prestata attenzione alla questione
- Non so

2.4.1 Se no, ritiene che tale mancanza sia dovuta a:

- disinformazione
- non considerazione della questione come prioritaria;
- altro (specificare):

.....
.....
.....

2.5 I tempi di lavoro a disposizione permettono (o permetterebbero) di sondare sufficientemente le dinamiche relative all'autenticità della scelta dei soggetti?

- Sì, lo permettono/lo permetterebbero
- Sì, in parte lo permettono/lo permetterebbero
- No, non lo permettono/non lo permetterebbero

2.6 Per quanto la riguarda personalmente, ritiene che l'insieme delle questioni sopra indicate (auto-esclusione da determinati percorsi lavorativi, professionali e formativi in

quanto donne o in quanto uomini) sia prioritario oppure vi sono altre questioni maggiormente urgenti da affrontare?

- È prioritario
- Vi sono altre questioni più urgenti, pur essendo questa una questione importante
- Vi sono altre questioni più urgenti, non è una questione molto importante
- Non so

2.6.1 Nel caso avesse ritenuto che vi siano altre questioni più urgenti, potrebbe indicare di quali questioni si tratta?

.....
.....
.....

SEZIONE 3.

3.1 Considerate le effettive diverse condizioni di donne e uomini (in relazione agli impegni familiari, alle problematiche lavorative, alla gestione del tempo libero, ecc.), ritiene che, **in generale**, sia opportuno impostare in modo diverso i percorsi di orientamento a seconda che si abbia di fronte una donna o un uomo?

- Sì, è opportuno differenziare i percorsi di orientamento in relazione al genere
- No, non è opportuno differenziare i percorsi di orientamento in relazione al genere
- Non so
- Altro (specificare).....

.....
.....
.....
.....

3.2 Se dovesse analizzare la sua pratica e la sua esperienza professionali, riterrebbe di avere **in generale** un approccio differenziato a seconda che abbia di fronte una donna o un uomo che vogliono orientarsi?

- Sì, assumo un approccio differenziato
- No, non assumo un approccio differenziato
- Non so
- Altro (specificare).....
.....
.....
.....
.....

3.3 Prendendo in considerazione quelle che vengono comunemente considerate caratteristiche e attitudini tipicamente femminili (per esempio, capacità di ascolto, predisposizione per le relazioni e i lavori di cura, ecc.), ritiene che tali caratteristiche siano effettivamente presenti nella maggioranza delle donne?

- Sì
- No
- Non so

3.3.1 Se sì, ritiene che tali caratteristiche debbano essere valorizzate nei percorsi di orientamento con le donne, in relazione alle scelte lavorative e formative?

- Sì
- No
- Non so

3.4 Prendendo in considerazione quelle che vengono comunemente considerate caratteristiche e attitudini tipicamente maschili (per esempio, controllo delle situazioni e delle emozioni, competitività, ecc.), ritiene che tali elementi peculiari siano effettivamente presenti nella maggioranza degli uomini?

- Sì

- No
- Non so

3.4.1 Se sì, ritiene che tali caratteristiche debbano essere valorizzate nei percorsi di orientamento con gli uomini, in relazione alle scelte lavorative e formative?

- Sì
- No
- Non so

3.5 Si consideri il caso di una donna che evita percorsi lavorativi centrati sulle cosiddette “scienze dure”, pur desiderando percorrere tali possibilità, ad esempio, per presunta inadeguatezza rispetto a un contesto composto quasi totalmente da uomini o per il timore di non sopportare la pressione sociale derivante dal fatto di essere un caso “particolare”.

Ancora ad esempio, si consideri il caso di un uomo che evita percorsi lavorativi centrati sulle cosiddette “capacità di cura”, di “ascolto”, di “relazione”, pur desiderando percorrere tali possibilità: ciò può accadere perché vuole evitare, ad esempio, una carriera poco remunerativa e poco prestigiosa nella percezione sociale, la pressione sociale derivante dal fatto di essere un caso “particolare”, o per il timore di restare isolato nel suo contesto.

In generale, con riferimento a quelle che sono caratteristiche comunemente associate all’essere donna e all’essere uomo, si ritiene che queste caratteristiche possano effettivamente avere influenza sulle scelte di donne e uomini nel modo descritto negli esempi.

In che grado è d’accordo con quest’ultima affermazione?

- Per niente d’accordo
- Poco d’accordo
- Abbastanza d’accordo
- Molto d’accordo
- Non so

SEZIONE 4.

4.1 In relazione alla Sua conoscenza della situazione attuale del mercato del lavoro, pensa sia il caso di consigliare ad un uomo l’evitamento di scelte indirizzate a mestieri e professioni tradizionalmente femminili?

- Sì
- No
- Non so

4.1.1 Se ha risposto “Sì” o “No”, potrebbe spiegare brevemente il perché della sua risposta?

.....

.....

.....

.....

.....

4.2 In relazione alla sua conoscenza della situazione attuale del mercato del lavoro, pensa sia il caso di consigliare ad una donna l’evitamento di scelte indirizzate a mestieri e professioni tradizionalmente maschili?

- Sì
- No
- Non so

4.2.1 Se ha risposto “Sì” o “No”, potrebbe spiegare brevemente il perché della sua risposta?

.....

.....

.....

.....

.....

4.3 Si prenda ad esempio il caso di una donna che presenti l'intenzione di indirizzarsi verso settori professionali o formativi tradizionalmente maschili (ad esempio, il settore dell'ingegneria): si può ragionevolmente pensare che ella abbia un certo grado di consapevolezza di questo fatto, ossia di scegliere un percorso comunemente considerato "da uomo".

Lo stesso vale nel caso in cui un uomo presenti l'intenzione di intraprendere percorsi comunemente considerati "femminili".

Nella sua esperienza professionale, ha avuto modo di confrontarsi con casi simili?

- Sì
- No
- Non ricordo

4.3.1 Se sì, si è trattato più spesso di donne o di uomini?

- Si è trattato più spesso di donne
- Si è trattato più spesso di uomini
- È capitato egualmente con donne e uomini

4.3.2 Ha approfondito la questione della scelta "discordante" negli stessi percorsi di orientamento con queste persone?

- Sì
- No
- Non ricordo

4.3.3 Se ha approfondito la questione, potrebbe indicare brevemente come?

.....
.....
.....
.....
.....

4.4 Si prenda ora il caso in cui una donna si orienti verso settori formativi o professionali tradizionalmente considerati “femminili” (ad esempio, lavori di cura, assistenza sociale, insegnamento nelle scuole materne ed elementari, ecc.).

Considerando la composizione per sesso dei segmenti professionali citati come esempi (ossia quasi totalmente composti da donne), si può ragionevolmente immaginare come i professionisti dell’orientamento si trovino sovente di fronte a scelte simili.

Le stesse considerazioni valgono per gli uomini.

In generale, ritiene che tale fenomeno possa essere veicolo di conseguenze talvolta negative nella vita professionale delle persone?

- Sì
- No
- Non so

4.4.1 Se ha risposto sì, ritiene che le conseguenze negative riguardino principalmente:

- le donne
- gli uomini
- non so

4.4.2 Potrebbe brevemente spiegare il perché della sua risposta?

.....

.....

.....

.....

.....

***DOMANDE PER L'INTERVISTA
AI TESTIMONI PRIVILEGIATI***

1. CHI SONO LE DONNE E GLI UOMINI CHE FANNO IL PERCORSO DI ORIENTAMENTO PRESSO LA VOSTRA STRUTTURA ?

Ad esempio, titolo di studio posseduto, persone in cerca di primo impiego o in cerca di un nuovo impiego, motivi per cui cercano un nuovo impiego (desiderio personale di cambiamento, licenziamento, ecc.).

Dai dati raccolti con i questionari, sembra emergere una maggiore presenza di donne: cosa ne pensa?

Ci sono persone straniere?

Ci sono differenze significative tra le scelte degli italiani e degli stranieri?

Ci sono differenze significative tra uomini italiani e uomini stranieri e donne italiani e donne straniere?

2. QUALI SONO LA FORMAZIONE E L'ESPERIENZA DEGLI ORIENTATORI CHE LAVORANO CON GLI ADULTI PRESSO LA VOSTRA STRUTTURA?

Generalmente, che tipo di formazione hanno gli operatori di orientamento che lavorano con gli adulti? Qual è il loro titolo di studio? Hanno una specifica qualifica?

Sono previsti corsi di formazione e aggiornamento per gli operatori di orientamento? Quali sono?

3. CHE COSA ACCADE NEI PERCORSI DI ORIENTAMENTO DI DONNE E UOMINI? QUALI SONO LE PRINCIPALI DIFFERENZE, SE CI SONO?

Come si comportano?

Che cosa chiedono?

Come scelgono?

Ci sono delle condotte tipiche delle donne? Degli uomini? Quali sono gli elementi principali di queste condotte?

4. IN BASE AI PERCORSI DI ORIENTAMENTO EFFETTUATI NELLA VOSTRA STRUTTURA, QUALE INFLUENZA HA LA VITA PRIVATA SUL LAVORO E SULLE SCELTE LAVORATIVE/FORMATIVE DELLE DONNE E DEGLI UOMINI?

In che misura nei discorsi delle donne e degli uomini emergono questioni legate alla vita privata?

In che modo, durante i percorsi di orientamento, donne e uomini tengono conto della vita privata nelle scelte lavorative e formative?

Diverse donne (per età, estrazione sociale, livello culturale, provenienza etnica, etc.) gestiscono diversamente il rapporto tra la loro vita privata e il lavoro? In che modo?

5. RITIENE CHE VI SIANO AL GIORNO D’OGGI PERCORSI LAVORATIVI E FORMATIVI DAVVERO DIFFICILMENTE ACCESSIBILI, E POI PERCORRIBILI, PER LE DONNE IN QUANTO DONNE, O PER GLI UOMINI IN QUANTO UOMINI?

RITIENE CHE LE DIFFICOLTÀ MAGGIORI SIANO LEGATE ALL’ACCESSO O ALLA PERCORRIBILITÀ DI DETERMINATI PERCORSI?

Quali sono le difficoltà?

Sono legate alla motivazione personale?

Sono legate a vincoli ambientali?

Le cose sono cambiate nel tempo?

Sono cambiate per le donne? Sono cambiate per gli uomini?

6. QUAL È IL RUOLO DELL’OPERATORE DI ORIENTAMENTO RISPETTO ALLA QUESTIONE DELLE SCELTE “CONVENZIONALI” DI DONNE E UOMINI?

PUÒ RACCONTARMI UNA SUA ESPERIENZA DI FRONTE A “SCELTE NON CONVENZIONALI” IN UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO CON UN ADULTO?

In che modo l’operatore si confronta e lavora di fronte a questo tipo di scelte?

Si comporta in modo diverso di fronte alle scelte non convenzionali delle donne e di fronte a quelle degli uomini?

Pensa che la questione delle autolimitazioni dovute agli stereotipi di genere debba essere affrontata nello stesso percorso di orientamento? Perché?

Dai questionari, emerge che sono più spesso le donne a fare scelte “non convenzionali”: cosa ne pensa?

7. IN CHE MODO SCIOGLIERE QUESTE QUESTIONI (DISTORSIONI NELLE SCELTE DEGLI ADULTI LEGATE AGLI STEREOTIPI DI GENERE) PUÒ CONTRIBUIRE AL GENERALE RAGGIUNGIMENTO DELLE PARI OPPORTUNITÀ TRA DONNE E UOMINI?

Come si inserisce la questione della distorsione degli stereotipi di genere nell'orientamento professionale nel dibattito generale sulle pari opportunità?

Pensa che la segregazione professionale (delle donne e degli uomini) sia un problema da risolvere prioritariamente?

Ci sono altre questioni da risolvere prima di queste? Quali sono?

8. COME GIUDICA IL DIBATTITO SULLE QUESTIONI DI GENERE IN ITALIA?

RITIENE CHE LA SENSIBILITÀ ALLE QUESTIONI DI GENERE NELL'ORIENTAMENTO SIA CAMBIATA NEL TEMPO?

È un dibattito vicino alle reali questioni della vita quotidiana e lavorativa di donne e uomini?

Com'è rispetto al dibattito estero?

Ci sono stati cambiamenti significativi nel tempo?

Si tratta di cambiamenti positivi o negativi?

9. PENSA CHE LE TRASFORMAZIONI NEI RAPPORTI TRA UOMINI E DONNE (NELL'ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ FAMILIARI, NELLA DISTRIBUZIONE DEI CARICHI DI LAVORO, NELLE CONDIZIONI DI ACCESSO E SVILUPPO DI CARRIERA, ECCETERA) SIANO DESTINATE A SEGNARE CAMBIAMENTI SIGNIFICATIVI E DESTINATI A DURARE E A MATURARE NEL TEMPO?

QUESTO VALE PER TUTTE LE FASCE SOCIALI ED ECONOMICHE DELLA POPOLAZIONE?

Ritiene che molti dei positivi cambiamenti riguardino, tuttavia, principalmente le fasce di popolazione con caratteristiche socio-culturali alte?

10. COME DOVREBBE ESSERE UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI ATTENTO ALL'APPARTENENZA DI GENERE DELLE PERSONE?

Bisogna valorizzare le eventuali differenze nell'approccio di donne e uomini?
Bisogna far riflettere le persone sulle questioni legate alla scelta di percorsi
"femminili" o "maschili"?